



Cátedra
Fernando Rielo

Libro de Actas

Simposio

Universidad y Humanismo



UTPL

Comité Científico:

Dr. Santiago Acosta Aide, Vicerrector Académico de la Universidad Técnica Particular de Loja

Dra. Rosario De Rivas Manzano, Vicerrectora de Modalidad Abierta y a Distancia

Dr. José Manuel Manuel Ballesteros, Docente del Departamento de Ciencias de la Salud y Capellán de la UTPL

Dra. González Pérez Silvia, Directora General de Misiones Universitarias

Dra. Viviana del Carmen Dávalos Batallas, Directora del Departamento de Ciencias de la Salud

Dra. Augusta Yadira Cueva Agila, Responsable de Sección de Biología y Genética

Mgtr. Miury Marieliza Placencia Tapia, Responsable de Sección de Filosofía y Teología

Mgtr. Roberto Carlos Cuenca Jiménez, Docente Investigador de la Sección de Filosofía y Teología, Coordinador de la carrera de Ciencias Humanas del Área Socio humanística de la UTPL

Mgtr. Manuel Alcívar Yunga Saraguro, Docente Investigador de la Sección de Filosofía y Teología, Coordinador del Área de Formación Integral de la Dirección General de Misiones Universitarias

Mgtr. Francisca Raquel Ortiz Viñán, Docente Investigador de la Sección de Filosofía y Teología, Analista del Área de Formación Integral de la Dirección General de Misiones Universitarias

Comité Organizador:

Dr. Santiago Acosta Aide, Director
Dra. González Pérez Silvia
Mgtr. Manuel Alcívar Yunga Saraguro
Mgtr. Francisca Raquel Ortiz Viñán
Lic. Luis Mario Valarezo Cambizaca

Comité Editor:

Dr. Santiago Acosta Aide
Mgtr. Francisca Raquel Ortiz Viñán
Mgtr. Roberto Carlos Cuenca Jiménez

Diagramación y diseño digital:

EDILOJA Cía. Ltda.
Telefax: 593-7-2611418
San Cayetano Alto s/n
www.ediloja.com.ec
edilojainfo@ediloja.com.ec
Loja-Ecuador

ISBN físico: 978-9942-26-203-5
ISBN digital: 978-9942-25-405-4

2018

ÍNDICE

ÍNDICE	4
INFORMACIÓN DEL EVENTO	6
INTRODUCCIÓN	7
CONFERENCIAS MAGISTRALES	9
1. Retos del Humanismo en las Universidades.....	10
2. Diálogo entre los distintos humanismos	30
3. Responsabilidad de las universidades en la Formación Humanista.....	49
COMUNICACIONES	71
1. COMUNICACIONES DEL EJE TEMÁTICO “RESPONSABILIDAD DE LAS UNIVERSIDADES EN LA FORMACIÓN HUMANISTA”	72
1.1. La lógica emocional y afectiva en la formación investigativa del docente universitario	73
1.2. Adquisición de competencias genéricas y valores en la asignatura Desarrollo Espiritual III en la Universidad Técnica Particular de Loja: Una aproximación cualitativa y cuantitativa.....	99
1.3. Universidad y trabajo. Una consideración humanista	145
1.4. El reto del perdón. Aplicación académica del Parlamento Universal de la Juventud.	156
1.5. “Experiencia de vincular la educación superior con la sociedad, en la formación de valores”.....	173
1.6. Responsabilidad social y ciudadanía activa en la Universidad	197
1.7. La Formación Humanista en la Universidad: una perspectiva desde el enfoque sostenible de la Responsabilidad Social.....	215
2. COMUNICACIONES DEL EJE TEMÁTICO: NUEVO HUMANISMO – FUNDAMENTOS Y PROPUESTAS.	240
2.1. El humanismo desde la cristología del prólogo de Juan (Jn. 1, 1-18).....	241
2.2. Humanismo y complejidad	254
2.3. La razón filosófica y el ser relacional de la persona en la palabra	268
2.4. Humanismo y medios de comunicación	282

3. RETOS DEL HUMANISMO EN LAS UNIVERSIDADES.....	297
3.1. El humanismo como virtud	298
3.2. La importancia de recuperar la formación humanística en la Universidad.....	315
3.3. La idea del hombre desde la historia de la filosofía.	329
3.4. Hacia una educación humanística integral, retos y desafíos en las universidades, desde los procesos de acción tutorial	361
3.5. Retos del humanismo en las universidades: del ideal a lo vivencial.....	373
3.6. Retos y acciones que pueden contribuir a una enseñanza humanista en el contexto de la universidad ecuatoriana	392
3.7. MOOCs: Diseño de una metodología de enseñanza aprendizaje bajo una concepción humanista	419
4. DIÁLOGO ENTRE LOS DISTINTOS HUMANISMOS	440
4.1. Humanismo Rieliano en la concepción mística del quijote.....	441

INFORMACIÓN DEL EVENTO

La Cátedra Fernando Rielo es un proyecto que motiva a los participantes a desarrollar una vida llena de valores morales y sociales que establezcan relaciones saludables entre los seres de cada comunidad, encaminando así a esta sociedad a ser mejor y más solidaria.

La cátedra pretende en el corto y mediano plazo ser un espacio académico y de investigación interdisciplinario con el objetivo de promover el desarrollo del pensamiento de Fernando Rielo, el diálogo entre fe y cultura en el marco de la nueva evangelización, guiados desde nuestra experiencia de la fe y siguiendo el modelo del humanismo de Cristo.

Bajo estos antecedentes, nace la propuesta de organizar el Simposio Universidad Humanismo con el objetivo de fortalecer los mecanismos de enseñanza de la educación superior a través de las prácticas humanistas en las universidades.

El humanismo como forma de visión y reflexión del hombre, su constitución personal y su papel en el mundo contemporáneo, plantea a las universidades la necesidad de foros de discusión que aborden la comprensión profunda del ser humano, de su dinamismo personal y social, y de los retos que plantean tanto las propuestas antropológicas reductivas como el empuje de formas culturales que disuelven los valores humanos o los niegan. Frente a la irrupción de nuevas claves antropológicas y de la compleja problemática del cambio de época que vive la humanidad, se invoca desde hace décadas la necesidad de un nuevo humanismo que responda de manera integral a estos retos. Es, por tanto, oportuno que desde la universidad se convoque al diálogo entre los distintos humanismos para que desde estos se ilumine el camino que nos lleve a los fundamentos del nuevo humanismo, y al debate de cómo la educación universitaria debe plantearse una formación integral que dé cabida al desarrollo humano y respuesta a la crisis de humanidad del mundo actual.

INTRODUCCIÓN

La presente publicación recoge las ponencias y comunicaciones que se expusieron durante el Simposio “Universidad y Humanismo”, celebrado en la UTPL durante los días 25 y 26 de enero de 2017, y organizado por la Cátedra Fernando Rielo de esta Universidad. La Cátedra busca promover el diálogo interdisciplinar entre la metafísica o filosofía primera y las demás disciplinas humanas, así como el diálogo entre ciencia y fe, fe y cultura.

Este primer simposio abordó la relación entre humanismo y universidad a fin de analizar el estado de las humanidades en la formación universitaria, los retos que esta presenta, así como el diálogo entre los distintos humanismos y las propuestas de un humanismo nuevo para este siglo XXI.

Desde finales del siglo pasado, la comprensión del hombre se ha visto condicionada por los grandes cambios de la revolución tecnológica e informacional a la que venimos asistiendo y que todavía no concluye. A este hecho se ha sumado la crisis del pensamiento posmodernista con su desconfianza respecto del criterio de verdad y de los grandes relatos interpretativos de la realidad. Y finalmente, no hace mucho que han surgido entusiastas adhesiones a las supuestas grandes posibilidades que para la mejora humana proporciona la biotecnología, con sus auspicios acerca de un superhombre que dejará atrás las lacras de la vieja humanidad. Sin embargo, los males de la humanidad no cesan: guerras que nunca terminan o se reproducen por doquier, enfermedades que resurgen, corrupción y corruptelas de toda laya, crisis de los proyectos políticos, irrupción de ideologías extremistas sustentadas en el odio y la negación del otro, terrorismo, tráfico de seres humanos, violencia de género, pobreza, atraso, desencanto, vacío existencial... Lo que está en crisis es el hombre mismo, su proyecto humanizador, las

propuestas humanistas, que parecen no encontrar sustento en las tierras movedizas del atribulado mundo contemporáneo.

¿Qué papel pueden desempeñar las universidades en la comprensión y superación de todos estos males que comportan un olvido o incompreensión del hombre, de la formación humana, de los proyectos humanistas? La universidad, llamada a cuestionar los problemas claves de la actualidad, no puede desentenderse de estos interrogantes, debe arrojar luz para un mejor entendimiento de nuestro momento presente, y ensayar enfoques prospectivos sobre la realidad.

Este simposio, con sus ponencias y comunicaciones, proporcionó a sus participantes un espacio de diálogo sobre los asuntos señalados, convocando a profesores de universidades ecuatorianas y latinoamericanas, que han convivido y compartido sus ideas y propuestas en un ambiente de apertura y creatividad. Esperamos que, en las aportaciones de quienes participaron en el simposio, los lectores puedan encontrar ideas estimulantes que los inviten a la reflexión y a la mirada crítica de una realidad que siempre nos acosa con sus retos y nos estimula a no quedarnos indiferentes desde la vida académica.

Santiago Acosta Aide

Director de la Cátedra Fernando Rielo

CONFERENCIAS MAGISTRALES

1. Retos del Humanismo en las Universidades
2. Diálogo entre los distintos humanismos
3. Responsabilidad de las universidades en la Formación Humanista

1. Retos del Humanismo en las Universidades

Universidad y humanismo ante la lógica hiperindividualista del mercado

Roberto Casales García*

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

roberto.casales@upaep.mx

Resumen

Ante una sociedad que ha privilegiado una lógica hiperindividualista del mercado, con todo lo que esto implica, el gran reto del 'humanismo' en la Universidad reside, a mi parecer, en mantener vivo tanto el ideal de la *universitas*, como el sentido mismo de una genuina formación universitaria. La presente investigación, en este sentido, tiene por objeto reflexionar los principales peligros que conlleva someter la educación a una lógica del mercado, a fin de esclarecer el papel del 'humanismo' en la Universidad.

Palabras clave: lógica del mercado, Universidad, unidad del saber, inmediatez, humanismo.

I. Introducción

La primera imagen que me viene a la mente cuando hablamos sobre los retos actuales del 'humanismo' en la Universidad, es aquella escena al final del libro II de la *República* en la que Sócrates deliberadamente censura a los poetas (*República*, 377b).

* Licenciado y maestro en Filosofía por la Universidad Panamericana, Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, catedrático de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UPAEP, subdirector de "Metafísica y Persona", revista especializada en antropología filosófica. Director de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UPAEP, miembro de la Red Iberoamericana Leibniz, de la North American Kant Society y del grupo de investigación sobre Filosofía-Sociedad y Cultura denominado AGORA. Autor de un libro y varios capítulos de libros, guías didácticas, ensayos y, publicación de varios artículos.

A mi parecer, resulta claro que esta censura no alude de ninguna forma al valor estético de los mitos, sino a la función pedagógica que estos poseen y desempeñan en el contexto educativo de Platón (Casales, 2018: 28-29). La cuestión, en este sentido, radica en si debemos o no admitir que cualquier mito sea parte de la educación de nuestros niños y jóvenes, abriendo la posibilidad a que una parte significativa de estas obras literarias contenga opiniones falsas que contribuyan a desdibujar el ideal de un buen ciudadano (*Leyes*, 801c-d). Platón se percata que, así como el saber alimenta y nutre nuestra alma, existen también ciertos artilugios que son del todo nocivos a la persona. No todo es formativo. Hay ciertos contenidos que, al faltar a la verdad, terminan por deformar. La educación, tal y como afirma acertadamente el ateniense, está íntimamente vinculada a la búsqueda de la verdad; educamos no para que la persona se limite a una vida funcional carente de juicio y reflexión, sino para que la persona, desde la virtud, asuma un genuino compromiso con la verdad (*República*, 395b-d). Cosa que podemos apreciar con mayor claridad en dos pasajes de la *República*:

Por ello solicitaremos a Homero y a los demás poetas que no se encolericen si tachamos los versos que hemos citado y todos los que sean de esa índole, no porque estimemos que no sean poéticos o que no agraden a la mayoría, sino, al contrario, porque cuanto más poéticos, tanto menos conviene que los escuchen niños y hombres que tienen que ser libres y temer más a la esclavitud que a la muerte. (*República*, 387b).

A lo que más adelante añade:

De ese modo, si arribara a nuestro Estado un hombre cuya destrezas lo capacitara para asumir las más variadas formas y para imitar todas las cosas y se propusiera hacer una exhibición de sus poemas, creo que nos prosternaríamos ante él como ante alguien digno de culto, maravilloso y encantador, pero le diríamos que en

nuestro Estado no hay hombre alguno como él ni está permitido que llegue a haberlo, y lo mandaríamos a otro Estado, tras derramar mirra sobre su cabeza y haberla coronado con cintillas de lana. En cuanto a nosotros, emplearemos un poeta y narrador de mitos más austero y menos agradable, pero que nos sea más provechoso, que imite el modo de hablar del hombre de bien y que cuente sus relatos ajustándose a aquellas pautas que hemos prescrito desde el comienzo... (*República*, 397e-398b).

Considerando que en la época de Platón los poetas eran los principales responsables de la educación, la censura platónica a estos recae sobre aquellos que se preocupan más por complacer a su audiencia que por la búsqueda austera y ardua de la verdad. Así, mientras que este tipo de poetas sólo se enfocan en adornar palabras, descuidando el arte que imitan a través de su poesía, un genuino educador busca "producir claramente los más bellos y mejores cuerpos y almas" (*Leyes*, 788c). No es raro, en consecuencia, que Platón describa al primer tipo de poetas como "imitadores de imágenes de la excelencia y de las otras (imágenes) que crean, sin tener nunca acceso a la verdad; antes bien, como acabamos de decir, el pintor, al no estar versado en el arte de la zapatería, hará lo que parezca un zapatero a los profanos en dicho arte, que juzgan sólo en base a colores y figuras" (*República*, 600e-601a).

Estos poetas, acorde con lo anterior, sólo generan meras apariencias de sabiduría y felicidad, sin por eso contribuir realmente a la formación de la persona. Pues bien, aunque la censura platónica a los poetas alude a un modelo educativo que difícilmente pervive hasta nuestros días, podemos percibir con cierta facilidad que algo semejante ocurre respecto al papel del 'humanismo' en la Universidad, en especial en aquellas instituciones educativas que se conciben a sí mismas más como un producto de consumo y menos como un punto de encuentro entre la persona y el saber.

¿Qué implica, sin embargo, sujetar la educación a aquella lógica del mercado que subyace al modelo consumista? ¿Podemos realmente seguir hablando de una formación humanista en un modelo de Universidad que privilegia la venta de una marca sobre la formación de sus alumnos? ¿Qué peligros encierra esta lógica hiperindividualista del mercado para el 'humanismo' en la Universidad? ¿Será acaso que podemos hablar de Universidad sin hacer alusión al 'humanismo' o a las 'humanidades'? Teniendo en mente estas interrogantes, en la presente comunicación busco reflexionar el papel del 'humanismo' en la Universidad, mediante el análisis de algunos de los principales peligros que conlleva el someter la educación universitaria a esta lógica hiperindividualista del mercado. Si mi lectura es correcta, y espero que así sea, sólo podemos hablar de una genuina formación universitaria si transitamos de esta lógica del mercado que tiende a cosificar a la persona, a un modelo pedagógico centrado en la persona.

II. Universidad y mercado

Un primer peligro de someter la educación universitaria a la lógica hiperindividualista del mercado, donde la especialización se reduce a su mínima expresión, es decir, a su dimensión técnica, consiste en generar una serie de falsas dicotomías, como aquella que se presenta entre lo profesional y lo personal. No es raro que, siguiendo esta lógica, los profesionistas de hoy se debatan entre consolidar una carrera o formar una familia, entre atender el negocio o atender a los hijos, etc., donde lamentablemente muchos se decantan por lo profesional, como si lo personal dependiera por completo del currículum. La misma inserción de la lógica hiperindividualista del mercado en la educación, a mi parecer, es cómplice de esta tendencia impersonal a privilegiar lo profesional, en cuanto que privilegia una racionalidad instrumental que se oculta detrás del ideal posmoderno del hombre 'exitoso'. Quienes apuestan por esta imagen no sólo tienden a hacerla rentable en términos económicos, a saber, usándola como centro de sus campañas publicitarias, sino que

también la utilizan como modelo de discernimiento que, al confundir el 'éxito profesional' con una vida lograda, termina por orientar todo el quehacer universitario a esta lógica del mercado.

Cuando esta lógica mercantil se vuelve la pauta predominante de todo el quehacer universitario, privilegiando las finanzas sobre la calidad de la formación ofertada, no es raro que la formación humanista y las humanidades terminen relegadas a un plano secundario, o confinadas al olvido. Desde esta lógica del mercado, tanto la formación humanista como las humanidades, a diferencia de otros programas académicos y de otras asignaturas, son poco apreciadas, ya sea porque se consideren innecesarias y carentes de significación, como ocurre en algunas instituciones con las asignaturas de formación humanista, o sea porque tienen una matrícula insuficiente para cubrir las nóminas, generando más gastos que ingresos. En esta lógica mercantil se privilegia todo lo que genera ganancias, y se disfraza bajo la imagen de lo 'útil': si tal o cual asignatura entre dentro la categoría de 'lo que me sirve', entonces es apreciada, mientras que si no lo hace es catalogado como mero 'complemento', carente de valor. La dinámica de lo 'útil', así, se usa como referente para catalogar las cosas -en este caso las asignaturas y los programas académicos, por mencionar dos cosas significativas para la educación universitaria- como 'necesario' o 'innecesario', como 'bueno' o 'malo', etc., perdiendo de vista que, como sostiene Raquel Cascales, "el desarrollo humano está por encima de la lógica de la utilidad" (2018, p. 89).

Un segundo peligro de someter la formación universitaria a esta lógica hiperindividualista del mercado consiste, a mi parecer, en entender la educación desde una visión fragmentaria o escindida de la persona, escisión que puede entenderse de dos maneras complementarias: por un lado, como la disolución de la naturaleza relacional de la persona, sin la cual es imposible hablar un tejido social y, por ende, tampoco de ciertas categorías indispensables para el pleno desarrollo de la sociedad, como ocurre con las nociones de bien común y de solidaridad; por

otro lado, como carencia de una concepción unitaria, holística e integral del ser humano, la cual es indispensable para articular la noción de 'unidad' que subyace al ideal de la *universitas*.

Ya sea que hagamos alusión a la comprensión de la naturaleza relacional de la persona, o sea que enfatizamos una visión unitaria, holística e integral de la misma, ambas caracterizaciones son constitutivas de la naturaleza y misión de la Universidad. La naturaleza relacional de la persona, en primer lugar, se manifiesta en la vocación comunitaria de la *universitas*, la cual alude tanto a la *comunidad* de profesores y alumnos que se comprometen con la búsqueda sincera de la verdad, como a la *pertinencia social* a la que toda universidad, si es que quiere ser tal, está llamada. Toda universidad, acorde con el ideal propio de la *universitas*, tiende a buscar la unidad en la multiplicidad, o, lo que es lo mismo, la unidad del conocimiento, cosa que sólo es posible cuando se piensa la Universidad como *comunidad*.

El sentido comunitario de la Universidad, sin embargo, no está confinado a la comunidad académica de una determinada institución educativa, sino que, además, hace referencia a la sociedad, particularmente a la comunidad próxima que la acoge y la nutre. Una institución educativa que prescinde de sus nexos con esta comunidad próxima y, por ende, con la sociedad, como ocurre con aquellas universidades que desconocen la naturaleza relacional de la persona, hace del saber algo estéril, enajenando por completo el ideal de la *universitas*. Ésta será a lo mucho una fábrica de títulos, o un expendio de grados y certificaciones, más no una Universidad en sentido estricto, ya que, como sostiene Kant al inicio de su *Antropología en sentido pragmático*, "todos los progresos de la cultura a través de los cuales se educa el ser humano tienen el fin de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para emplearlos en el mundo; pero el objeto más importante del mundo a que el ser humano puede aplicarlos es el ser humano mismo: porque él es su propio fin último" (ApH, 119).

Al reconocer la naturaleza relacional de la persona como elemento constitutivo de la *universitas*, por tanto, se advierte el compromiso social que esta adquiere, no sólo en el sentido platónico de la educación, esto es, como formadora de ciudadanos virtuosos, sino también como promotora del bien común². La disolución de esta naturaleza relacional de la persona, sin embargo, responde a una escisión más profunda, a saber, la falta de una visión unitaria, holística e integral de la persona, cuyo impacto en la educación universitaria se aprecia principalmente en tres problemáticas.

La primera problemática la encuentro en “la atomización irrefrenable y la especialización ingente de los conocimientos que el hombre ha logrado sobre la naturaleza del mundo” (Velázquez, 2004: 9), las cuales tienden a privilegiar la fragmentación del saber en escenarios aparentemente inconexos. Esta atomización e hiperespecialización del conocimiento, así, parece oponerse a la apuesta en común por la *unidad* del conocimiento que se pretende alcanzar mediante la interdisciplina. Frente a una lectura unitaria tanto de la persona como de la realidad, la cual concuerda con nuestra experiencia cotidiana, la hiperespecialización del conocimiento parece orillarnos a creer que alcanzar una cierta *unidad* del saber es una empresa irrealizable (Velázquez, 2018a: 10). Esta prerrogativa de la hiperespecialización, sin embargo, confunde *unidad* con *unificación* al orientar la búsqueda de *unidad* del saber a la consecución de un único método “que nos revele cómo cada parte de la realidad *no es más que una variante reductiva a una más simple*” (Velázquez, 2018a: 11). Si por *unidad* del saber se entiende esta reducción metodológica, entonces tenemos que reconocer la hiperespecialización está en lo correcto, no obstante, la *unidad* que buscamos al hablar de la *unidad* del conocimiento es de otra naturaleza.

2 Algo semejante debe ocurrir con las Academias y los Centros de Investigación, cuya búsqueda de la verdad, tal y como sostiene Leibniz en su *Memoire pour des personnes esclairees et de bonne intention*, no puede ser ajena al bien común (Klopp, X: 21; véase también: Casales, 2018: 125-128).

Apostar por una visión unitaria tanto de la persona como de la realidad, así, no debe entenderse bajo el crisol de estas formas reduccionistas, sino desde la óptica de la interdisciplinariedad, cuyo fundamento radica en la *unidad* del ser y de la verdad. De manera que, por más compleja y rica en fenómenos que sea la realidad, por más polifacética que ésta se nos presente, la realidad y la verdad conservan su carácter y sentido unitario. Cada disciplina y cada especialidad, consideradas por separado, ofrecen tan sólo una lectura parcial del mundo, la cual, sin embargo, es susceptible de ser integrada –no así adicionada– a una totalidad de sentido o cosmovisión. Esta totalidad de sentido, por ende, no es mero *collage* ni un mero *catálogo* de disciplinas que abordan una misma realidad desde distintos enfoques, donde cada disciplina o especialidad trabaja individualmente. No es una totalidad por referirse a un cúmulo de disciplinas inconexas e irreductibles a una sola metodología, como ocurre con la pretensión cartesiana de encontrar el único método para acceder a la realidad (Descartes, FALTA) y con el proyecto enciclopédico de la ilustración (Velázquez, 2008: 9).

Esta totalidad de sentido, a mi parecer, sólo puede ser tal en la medida en que ésta englobe y articule las distintas disciplinas que hablan sobre un mismo objeto, privilegiando la síntesis y complementariedad entre éstas. Comprender la interdisciplina como síntesis y complementariedad, si mi lectura de esta noción es correcta, significa no sólo ser consciente de la existencia de problemáticas comunes a distintas disciplinas, sino también que éstas se enriquecen mutuamente con el diálogo y que sólo a través de éste es posible dotar a la realidad de significación. Para comprender el fenómeno de la pobreza, por poner un ejemplo, es necesario un enfoque económico, sociológico y político, pero también una aproximación filosófica, psicológica y teológica, entre otras. La pobreza, en este sentido, se presenta como un fenómeno tan complejo que difícilmente se deja atrapar por un solo enfoque disciplinario o especializado. Se trata, pues, de una

realidad cuya complejidad sólo es asequible a la razón desde la interdisciplina, para la cual es necesario añadir un último ingrediente: la persona como sujeto cognoscente que busca esta *unidad* de sentido.

Aquella *unidad* de sentido que se busca mediante la interdisciplina no sólo tiene su fundamento en la *unidad* del ser, sino también en la *unidad* del conocimiento que se da mediante la acción del sujeto, tal y como sostiene Tanzella-Nitti: “apoyada por un *habitus* intelectual capaz de conocer el significado de cada parte en la lógica del todo y de abrirse a la escucha del otro, la búsqueda de la unidad puede combinarse y consolidarse alrededor de la acción del sujeto” (2008: 20). Cuando hablamos de interdisciplina, en efecto, no sólo debemos involucrar a las ciencias o disciplinas en cuestión, sino también a la “persona que hace ciencia” (Tanzella-Nitti, 2008: 18), cosa que sólo es posible si ponemos a la persona en el centro del saber y del quehacer universitario. La razón para sostener esto la encuentro en el discurso proferido por S.S. Benedicto XVI en la Universidad de Pavía el 22 de abril de 2007, pasaje que vincula esta problemática con el punto anterior sobre la naturaleza relacional de la persona:

Queridos amigos, toda universidad tiene por naturaleza una vocación comunitaria, pues es precisamente una *universitas*, una comunidad de profesores y alumnos comprometidos en la búsqueda de la verdad y en la adquisición de competencias culturales y profesionales superiores. La centralidad de la persona y la dimensión comunitaria son dos polos igualmente esenciales para un enfoque correcto de la *universitas studiorum*. Toda universidad debería conservar siempre la fisonomía de un centro de estudios “a medida del hombre”, en el que la persona del alumno salga del anonimato y pueda cultivar un diálogo fecundo con los profesores, que los estimule a crecer desde el punto de vista cultural y humano.

De este enfoque se derivan algunas aplicaciones relacionadas entre sí. Ante todo, es verdad que sólo poniendo en el centro a la persona y valorando el diálogo y las relaciones interpersonales se puede superar la fragmentación de las disciplinas derivada de la especialización y recuperar la perspectiva unitaria del saber. Las disciplinas tienden naturalmente, y con razón, a la especialización, mientras que la persona necesita unidad y síntesis. (Benedicto XVI, 2007).

En efecto, sólo poniendo a la persona en el centro de formación universitaria es posible alcanzar aquella unidad, tanto estructural como de sentido, a la que alude la noción de *universitas* en sus orígenes. La Universidad, en este sentido, no es un cúmulo de facultades que se limitan a coexistir en un mismo lugar, sino un punto de encuentro entre los diversos saberes y disciplinas, cuyo objetivo principal es la búsqueda sincera de la verdad (Gilson, 50-65). Quien busca sinceramente la verdad no escatima en recursos ni en pluralidad de enfoques, por el contrario, reconoce que la única forma de aproximarnos asintóticamente a la verdad es bajo una visión de conjunto coherente con la realidad, empezando con aquella que se presenta en su humanidad. La búsqueda sincera de la verdad, por tanto, sólo es posible desde una lectura unitaria de la realidad, ya que “si no hay unidad en el saber tampoco habrá, al a corta o la larga, diversidad, porque ni siquiera habrá saber digno de tal nombre” (Arana, 2004: 118).

Ahora bien, la segunda problemática que se deriva de la falta de una visión unitaria, holística e integral de lo humano, se observa en la constante tentación de querer reducir la formación universitaria en una mera especialización técnica y procedimental, privilegiando un modelo educativo que obvia la reflexión para centrarse en la adquisición de habilidades y destrezas. Esta especialización técnica y procedimental, si mi lectura es correcta, centra la educación en la mera efectividad y no en la formación de hábitos, tanto intelectuales como prácticos (Llano, 2016: FALTA). Así, mientras la mera especialización técnica orienta por

completo los procesos de enseñanza-aprendizaje al 'saber-hacer', privilegiando con ello cierto activismo, una genuina formación universitaria busca orientar esta practicidad del 'saber hacer' hacia el ámbito de lo personal, esto es, al ámbito del 'saber-ser'. Pues justo en este ámbito se integra el 'saber-saber' y el 'saber-hacer' con la constitución de nuestra identidad personal, revelando la verdadera misión de la educación, a saber: "que los estudiantes sean mejores personas, no que sean capaces de hacer más cosas, sino que *sean más*: más maduros, éticos, sabios, responsables. No simples clientes" (Velázquez, 2018b: 118).

Si bien es cierto que parte significativa de la formación profesional que se brinda en la Universidad depende de esta especialización técnica, en especial en aquellas profesiones que tienden más a la acción que a la especulación, reducir la educación universitaria a su dimensión técnica implica desdibujar la relación entre el educador y el educando. En la tecnificación de la educación, tal y como afirma José Víctor Orón, el rol del educador se reduce al de un mero instructor cuya labor se orienta a ensanchar el currículo del alumno, privilegiando la adquisición de competencias, habilidades y destrezas cara el desarrollo mismo de la persona (2018: 60-61). De manera semejante podemos decir que la reducción de la educación a la especialización técnica, más que apostar por el crecimiento de la persona y el desarrollo de la autonomía, se centra en generar competencias para que el estudiante se ajuste a los estándares del mercado. Algo semejante ocurre respecto a la industria cultural y su inminente mediatización en función de esta lógica del mercado, como sugiere Juan Carlos Mansur:

El problema para la educación y la sociedad es que esta llamada industria cultural (cine, radio, TV, revistas, etc.) nos ha marcado una pauta de vida sin tener autoridad moral para hacerlo, y al haberse roto un diálogo con la cultura y al sólo tener capacidad de "consumir" los productos culturales, nos volvemos seres masificados, orientados a consumir

imágenes que no forman a la persona. La industria cultural marca las pautas morales, culturales, intelectuales, de diversión, y no podemos escapar a la moda que nos imponen las televisoras, los espectaculares o el cine. Consumimos, pero sin cuestionar lo consumido. (2016: 38).

A lo que más adelante añade:

No puede negarse que uno de los más grandes triunfos del siglo XX es el ejercicio de la libertad. Los intentos de hacer comunidades y personas libres son uno de los más grandes logros de ese siglo, no obstante, en éste, los peligros por afrontar tienen iguales dimensiones: libertad en el consumo, libertad en la moral, libertad sexual, libertad con respecto a las obligaciones del Estado y la comunidad, libertad en la religión; más hablan de un *liberarse de*, que de una *libertad para*. Esta pretendida “decisión libre” parece muchas veces el espejismo de creer ser uno mismo al tomar decisiones, cuando más bien se vive manipulado a las fuerzas del mercado. Cuántos hombres no viven presa de su incapacidad de decidir, o de su toma de decisión erróneas. En muchas de las manifestaciones de libertad contemporáneas, el sujeto pareciera gritar “quiero ser yo, pero no sé cómo hacerlo”. Pareciera que nadie le ha dicho a este hombre que también está dentro de sus opciones, dentro de todo este mercado publicitario, el no escoger nada, sino elegirse a sí mismo: *el consumo no es una obligación, la decisión por cómo vivir sí lo es*. Ésa es la paradoja del siglo en que vivimos, era de la libertad en la que debemos todavía liberar al hombre; ésa es la función de la educación: liberar al hombre, ¿de qué? De sus miedos, de la pérdida de sí mismo, de su incapacidad de no querer aprender, y si una escuela no contribuye al movimiento de liberación de la humanidad, ésta solo está atrofiando al hombre. (Mansur, 2016: 76-77).

Poner a la persona al centro de la educación, en consecuencia, también implica orientar el conocimiento y la educación en función del desarrollo pleno, lo cual implica, a mi parecer, que el fin último de la educación es 'saber-ser-para-vivir'. Vida, autonomía y educación, por tanto, no son realidades escindidas o mutuamente excluyentes, sino dimensiones de lo humano que están íntimamente relacionadas entre sí (Orón, 2018: 87-88), razón por la cual podemos afirmar junto con Medina que "si la docencia y el asesoramiento son mudos frente al interrogante existencial, y sólo cualifican técnicamente a los individuos, ahí no hay universidad, sino instituto tecnológico" (Medina, 2013: 119).

La carencia de una lectura unitaria, holística e integral de la persona, finalmente, nos conduce a una tercera problemática, a saber, que, al no tener un fundamento sólido para alcanzar la unidad del saber, la educación termina por renunciar a su dimensión formativa en favor de una cultura líquida de lo inmediato y lo efímero. Esta cultura líquida, en opinión de Zygmunt Bauman, se caracteriza por la "disolución de todo lo sólido" y por el "imperio de lo efímero, lo superfluo y lo volátil" (2013: 17). Se trata, pues, de un mundo en el que "no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre", o mejor dicho, "nada está aquí para siempre, nada parece ser irremplazable, ésta es la creencia actual. Todo nace con sello estampado de una muerte inminente" (Bauman, 2017: 27-28). Bajo este contexto de liquidez, por tanto, "no hay reglas preestablecidas ni objetivos universalmente aprobados hacia los que apuntar" (Bauman, 2017: 29), de modo que, en palabras del sociólogo polaco:

El modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del «aquí y ahora», inquieta y en perpetuo cambio. Una sociedad que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas. En semejante sociedad y semejante cultura, nos aparece como brillante la excesiva cantidad que hay de todo, tanto objetos de

deseo como objetos de conocimiento, al igual que la velocidad aturdidora con que llegaron los nuevos objetos y desaparecen los viejos. (2017: 44).

Un mundo donde impera la inmediatez, como ocurre con esta cultura líquida, es un mundo donde todo es desechable e incierto, incluyendo el futuro de las personas y las relaciones interpersonales (Bauman, 2005: 11-12). Ante la incertidumbre que se genera con esta cultura líquida, no es raro que la carencia de referentes sólidos y de principios firmes se exprese con mayor fuerza en el ideal de la 'ligereza' que subyace al universo del consumo de nuestra época. En efecto, esta lógica hiperindividualista del mercado promueve e incita a 'aprovechar' los placeres fáciles e inmediatos, "sustituyendo la conminación por la seducción, el deber rigorista por el hedonismo y la solemnidad por el humor", presentándose "como un universo aligerado de todo peso ideológico, de todo espesor de sentido" (Lipovetsky, 2016: 10). Al someter la educación universitaria a esta lógica del mercado también se la subordina a la inmediatez y a la ligereza, cosa que se puede apreciar con facilidad en la tendencia a reducir los créditos y las horas efectivas de estudio en los distintos programas académicos que ofertan estas instituciones. Los consumidores, en efecto, prefieren doctorarse en la mitad del tiempo y con las mayores comodidades posibles.

Los efectos de la inmediatez y de la ligereza, sin embargo, no se limitan a las mayas curriculares reducidas y a los títulos *exprés* que privilegia este tipo de industria, también podemos observar algunos estragos o síntomas de esto en los distintos actores de la educación superior, tanto educadores como educandos. En el caso de los educadores, los académicos, esta tendencia se hace patente tanto en la soberbia, la arrogancia y la lucha entre pares cada vez más presente en las academias, como en la aceleración de la producción académica universitaria, donde se privilegia la cantidad sobre la calidad y el ensanchamiento del currículum sobre la profundidad de las investigaciones. Bajo esta óptica

de la inmediatez y la ligereza, encontramos académicos que privilegian la fama y el reconocimiento de su labor, concentrando toda la atención sobre sí mismos, por encima de las necesidades específicas de su institución. Lo prioritario es obtener méritos académicos a corto plazo, no el reconocimiento de una trayectoria que sólo con los años cobra fuerza. Esto genera una serie de luchas internas entre académicos que, en lugar de privilegiar la vocación comunitaria de la Universidad, se muestran indispuestos a trabajar de forma colegiada. La academia, desde esta óptica, se vuelve una fábrica de egos y no el lugar privilegiado para la búsqueda sincera de la verdad³.

Algo semejante ocurre con la producción académica, donde se privilegia la cantidad sobre la calidad. La cantidad ingente de publicaciones que un investigador debe producir para encajar en este esquema consumista, así, condena la investigación y, por ende, la búsqueda sincera de la verdad, a lo marginal y a lo superfluo que sólo ensanchan el currículum pero que rara vez aportan algo novedoso. La consecuencia inmediata de esto es que, en lugar de dedicarse a obras de largo aliento, los investigadores se ven orillados a dar mayor peso a proyectos de investigación cortos o, en su defecto, a publicar lo mismo en distintos lugares. Hoy sería bastante inusual encontrar a un intelectual que, como Kant, guarde silencio por un tiempo prolongado, a fin de reflexionar y elaborar una *Crítica de la razón pura*. Al someter la investigación a los criterios del mercado, en donde rige la inmediatez y la fugacidad del momento, se obliga al investigador a trabajar a un ritmo tan acelerado que lo conduce a una paradoja interna: por un lado, reconoce que la labor de investigación requiere tiempo y reflexión, mientras que, por otro lado, se ve orillado a acelerar la producción, sin importar si eso significa sacrificar lo primero.

3 Tal y como sugiere Medina al analizar la idea de 'Universidad' de Benedicto XVI, la búsqueda sincera de la verdad reclama para sí una apertura al logos, la cual no sólo nos habla de una apertura a otros modelos de racionalidad, es decir, a la interdisciplina, sino también a una valoración de la alteridad, i.e., al logos del otro (Medina, 2013: 116-117).

En el caso de los educandos, esta tendencia se observa fundamentalmente en dos cosas: por un lado, en la visión consumista de la educación, que va desde el burdo consumo indiscriminado y acrítico de ideas e ideales de moda, hasta la visión de la Universidad como una mera proveedora de servicios que debe atender a todas las exigencias y caprichos individuales; por otro lado, en la ansiedad y frustración que los jóvenes estudiantes experimentan al no ver cumplidas de manera inmediatas aquellas desmesuradas expectativas. Ambas cosas que toda universidad, si es que quiere llamarse así, debe acoger para que el sujeto que ha roto consigo mismo y con sus relaciones interpersonales pueda recuperarse (Medina, 2013: 120), ya que las universidades, como sostiene S.S. Benedicto XVI en el discurso pronunciado el 2 de diciembre del 2011 en el Congreso Mundial de Pastoral para los Estudiantes internacionales, “están llamadas a ser «laboratorios de humanidad», ofreciendo programas y cursos que estimulen a los jóvenes estudiantes no sólo en la búsqueda de una cualificación profesional, sino también de la respuesta a la demanda de felicidad, de sentido y de plenitud, que anida en el corazón del hombre” (Benedicto XVI: 2011).

III. Conclusiones: la vitalidad del humanismo

Así como en la medicina el estudio de determinadas patologías nos ayuda a comprender el funcionamiento propio de nuestro cuerpo, conocer los peligros de someter la formación universitaria a una lógica hiperindividualista del mercado nos permite dilucidar tanto el sentido de la *universitas*, como el papel del ‘humanismo’ en la Universidad. Si mi lectura de la *universitas* es correcta, ambas cosas se encuentran íntimamente vinculadas, en cuanto que sólo podemos hablar de una genuina formación en aquellos casos en los que la instrucción no se limita a generar habilidades técnicas, sino que además fomenta una serie de hábitos que nos humanizan. Toda genuina educación, a mi parecer, tiene la tarea de humanizar, ya que, como sostiene Kant, “el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo,

todas las disposiciones naturales de la humanidad”, pues sólo “la disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad” (*Pädagogik*, Ak, IX, 441-442). De este modo, si educar implica desenvolver la humanidad del educando, el humanismo consiste en “meditar y cuidarse de que el hombre sea humano en lugar de no-humano, «inhumano», esto es, ajeno a su esencia” (Heidegger, 2007: 264).

Esto significa que: si la educación humaniza y el humanismo es tanto ‘reflexión’ como el ‘cuidado’ (*Sorge*), o la vigilia de lo genuinamente humano –entendiendo esto como un ‘procurar’ la ‘humanidad’ (González, 1996: 15)-, luego sólo es posible hablar propiamente de educación desde el humanismo. Frente a una lógica hiperindividualista del mercado que tiende a fragmentar o a escindir la naturaleza humana, una visión humanista de la educación privilegia la formación integral de la persona, procurando su humanidad. Es aquí donde se aprecia la vitalidad tanto de las humanidades como de todas aquellas asignaturas de formación humanista, en cuanto que, como sostiene Juliana Gonzalez, “la humanización coincide con la formación del *ethos*: la forma propiamente ‘humana’ de ser. La excelencia, así, es cultivo y cultura a través de los cuales el hombre busca realizar las más altas y distintivas potencias de su ser. Por esto la *humanitas* converge también con la *paideia* misma, en tanto que ésta es *formación integral del hombre*” (González, 1996: 23).

Las humanidades, en este sentido, velan por el desarrollo óptimo de la humanidad de los educandos, ampliando la propuesta formativa de la Universidad más allá de la mera formación técnica. Cara a una visión consumista de la educación, cuyos rasgos distintivos están en la inmediatez y la fragmentación del conocimiento, las humanidades “se presentan como un prometedor eje donde las culturas y los pensadores han encontrado herramientas para la integración de los diversos saberes en la visión unificada del mundo”, al estar, en opinión

de Velázquez, “tradicional, metodológica y naturalmente preocupadas en la reflexión” (Velázquez, 2004: 4).

IV. Referencias Bibliográficas

Arana, J., *El caos del conocimiento. Del árbol de las ciencias a la maraña del saber*, Pamplona: EUNSA.

Bauman, Z., (2005), *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires: FCE.

Bauman, Z., (2013), *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, trad. Mosconi, L., Ciudad de México: FCE.

Bauman, Z., (2017), *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, trad. Payas, D., Ciudad de México: Paidós.

Benedicto XVI, (2007), “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al mundo de la cultura en la Universidad de Pavía”, consultado el 15 de enero del 2018 en: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20070422_university-pavia.html

Benedicto XVI, (2011), “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en el Congreso Mundial de Pastoral para Estudiantes Internacionales”, consultado el 12 de febrero del 2018 en: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20111202_pastorale-studenti.html

Casales, R., (2018), “El papel pedagógico del mito en Platón”, en: Mansur, J.C.; Velázquez, H., *Educación y persona. Reflexiones críticas sobre el sentido de la educación*, Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

Casales, R., (2018), *Justicia, amor e identidad en la ontología monadológica de Leibniz*, Granada: Comares.

- Cascales, R., (2018), "La necesidad de lo inútil. El arte como reivindicador antropológico", en: *Metafísica y Persona*, nº 18, pp. 81-99.
- Gilson, E., *La fundación de la universidad*, consultado el 15 de enero del 2018 en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1948/194878/1948re78obra01.pdf?documentId=0901e72b81ee4005>
- González, J. (1996), *El ethos, destino del hombre*, México: FCE-UNAM.
- Heidegger, M., (2007), "Carta sobre el «humanismo»", en: Heidegger, M., *Hitos*, trad. Cortés, H. y Leyte, A., Madrid: Alianza, pp. 259-298.
- Kant, I., (2016), *Antropología en sentido pragmático*, trad. Granja, D.M. y Leyva, G., Ciudad de México: FCE/UAM/UNAM. Citado como: ApH.
- Kant, I., (2003), *Pedagogía*, ed. Fernández, M., Madrid: Akal.
- Lipovetsky, G., (2016), *De la ligereza*, trad. Antonio-Prometeo Moya, Barcelona: Anagrama.
- Llano, A., (2016), *Otro modo de pensar*, Pamplona: EUNSA.
- Mansur, J.C., (2016), *De la Casa de los niños a la morada del ser. Conocer a la persona a partir del pensamiento de María Montessori*, Ciudad de México: Herder.
- Medina, J., (2013), "Hacia una idea de 'universidad' a partir de algunos escritos de Benedicto XVI", en: *Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida*, nº 9, pp. 113-126.
- Orón, J.V., (2018), "Emoción, significado, cosmovisión y autoconcepto. Un arcoíris conceptual", en: Mansur, J.C.; Velázquez, H., *Educación y persona. Reflexiones críticas sobre el sentido de la educación*, Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

Platón (1988), *República*, trad. Conrado Eggers Lan, Madrid: Gredos.

Platón (1999), *Leyes*, trad. Francisco Lisi, Madrid: Gredos.

Tanzella-Nitti, G., (2008), "Unidad del saber y unidad del sujeto", en: Velázquez, H. (ed.), *Origen, naturaleza y conocimiento del universo. Un acercamiento interdisciplinar*, Pamplona: Cuadernos de Anuario Filosófico, pp. 15-24.

Velázquez, H., (2004), "Prólogo", en: Velázquez, H. (ed.), *Origen, naturaleza y conocimiento del universo. Un acercamiento interdisciplinar*, Pamplona: Cuadernos de Anuario Filosófico, pp. 7-13.

Velázquez, H., (2018a), "Meta, trans e interdisciplinariedad: de la unificación metodológica a la unidad del saber", en: Velázquez, H., *Interdisciplinariedad y naturaleza. Un acercamiento de la filosofía a la biología y viceversa*, Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

Velázquez, H., (2018b), "Las dicotomías actuales de la educación. Una revisión a la propuesta de Alejandro Llano", en: Mansur, J.C.; Velázquez, H., *Educación y persona. Reflexiones críticas sobre el sentido de la educación*, Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

2. Diálogo entre los distintos humanismos

La formación humanística universitaria desde el modelo antropológico de Fernando Rielo.

María del Rosario de Rivas Manzano*

Universidad Técnica Particular de Loja

rrivas@utpl.edu.ec

“Toda pedagogía, en efecto, reposa en último término en una concepción de la vida humana. Esta concepción de la vida está en relación con las ideas que se tengan de la naturaleza profunda del hombre y de su destino”
(E. Planchard).

1. Introducción.

Nos proponemos reflexionar sobre la formación humanística en la universidad como un aspecto fundamental de la responsabilidad que asume esta Institución en la formación integral de sus estudiantes. Para abordar este tema nos planteamos algunos interrogantes que guiarán el desarrollo del presente trabajo, tales como: ¿Qué relevancia tiene, en nuestros días, hablar de humanismo y universidad? ¿Cuán en cuenta se tiene este aspecto humanístico en la formación universitaria? ¿Qué misión tiene la universidad en el desarrollo humano de los hoy estudiantes y futuros profesionales que en ella se forman? ¿En qué clima social y axiológico se encuentra inmersa la sociedad y, por ende, la Universidad hoy en día? ¿Qué se espera de ella? Pero el

* Doctora dentro del programa de teoría de la Educación y Pedagogía social, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España (2017), Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de La Laguna- Tenerife, España (2013), Directora de la Unidad Académica de la Universidad Católica Boliviana en San Ignacio de Velasco, Bolivia (2001-2003). Directora General del campus de Tulcán (Ecuador) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra (1998-2001). Vicerrectora de Modalidad Abierta y a Distancia (2010-actualidad) y Docente Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja.

interrogante más importante, el que da sentido a todos los demás es ¿quién es el ser humano? pues para hablar de una formación humanística, acorde a la dignidad del mismo, debemos apostar por un modelo antropológico que abarque la integridad de la persona y, acorde a él, veamos las características de la formación humanística. Retenemos de vital importancia que la formación universitaria no descuide esta formación porque, de hacerlo, se atentaría contra la misión más importante: formar personas íntegras que por sus cualidades humanas contribuyan a generar un clima social que promueva y desarrolle sólidos valores.

Comenzaremos, por lo tanto, a aproximarnos a saber *quién* es el ser humano, no sin desconocer que no es tarea sencilla porque, cuando nosotros mismos intentamos entrar en nuestra interioridad para conocernos y saber *quiénes* somos, observamos que la riqueza y complejidad que descubrimos nos sobrecoge. Es por ello que esta dificultad puede condicionar el dar respuesta a esta pregunta fundamental de nuestra existencia, sobre todo por el riesgo de quedarnos en una medida corta, reducida y, en el peor de los casos, reductiva, es decir, que deja fuera de la definición lo que más esencial de su humanidad. De esta complejidad que conlleva definir al ser humano nosotros mismos somos conscientes cuando intentamos adentrarnos en cada uno de nosotros. Ante esta evidencia, algunos autores han hablado del ser humano como un misterio, pues por mucho que se hable, se piense, o se escriba sobre él, difícilmente podremos abarcar con profundidad la realidad, o mejor dicho, la grandeza de este ser, protagonista de la historia de la humanidad con sus luces y sombras.

No podemos olvidar que desde la antigüedad el humanismo, – entendido como mirada que pretende comprender la esencia del ser humano, su dignidad, valores, virtudes, manifestaciones culturales, artísticas, necesidades...– ha estado presente en toda reflexión profunda sobre el mismo. Desde los orígenes de su existencia el ser humano se ha sentido impulsado a buscar

una explicación sobre sí mismo y sobre la realidad en la que estaba inmerso y ha intentado darse respuestas a interrogantes existenciales: ¿quién soy? ¿de dónde vengo? ¿cuál es mi destino? Podemos fácilmente colegir que la antropología filosófica se remonta a la antigüedad y, constituye, el núcleo principal en torno al que ha girado la reflexión filosófica. Tal como afirmaba el antropólogo Eric Wolf, la antropología es “la más científica de las humanidades y la más humanista de las ciencias”.

Cualquier cultura que se precie de tal, tiene en sus avales aquellas preguntas fundamentales sobre la existencia humana. El nacimiento del humanismo hay que buscarlo en ese primer por qué nacido de la admiración de la mente humana cuando se enfrenta al mundo que le rodeaba. (Herrera Gil, G.L.; Pérez Valencia, D., 2013, pp. 75-95).

Este esfuerzo histórico de definición antropológica ha dado lugar a distintos humanismos que tienen su fundamento en las diferentes corrientes de pensamiento que se han ido sucediendo. No cabe duda que los valores, implícitos en cada una de ellas, responden a una determinada concepción antropológica y, desde la misma, se ha concebido las ciencias humanas y, en especial, la educación. Era necesario definir quién es el ser humano para poderle educar teniendo en cuenta su realidad más profunda porque, como veremos más adelante, muchas veces, en el intento de definir al ser humano nos hemos quedado en el nivel más evidente, el biológico y, en pocas ocasiones, se ha investigado, profundizado, sobre lo más genuino de la persona, el nivel exclusivo del ser humano que le hace un ser único e irreplicable. Por ello, consideramos pertinente plantear, en este espacio de reflexión académica, la necesidad de proponer un modelo antropológico sobre el que se fundamente la formación humanística integral dentro del campo de la educación universitaria.

2. ¿Quién es el ser humano?

Para hablar del humanismo en la vida universitaria, hay que considerar que la principal misión que tiene la educación, en todos sus niveles, es la de formar a la persona en toda su integridad. Pero ¿cómo educarla si no abordarnos con profundidad **quién** es este ser, de **qué dignidad** está investido, a fin de que su formación, –en este caso universitaria– no adolezca de reduccionismos que puedan obviar o descuidar los aspectos más importantes de la condición humana y, por ende, de su formación? Hablar del ser humano es hablar de su riqueza personal, de su de sus facultades, capacidades, anhelos, de sus valores o mejor de sus virtudes.

La tarea no es sencilla porque cuando contemplamos al ser humano, lo primero que observamos es que lo más rico y valioso no aparece a simple vista. Ya desde los grandes pensadores de la Antigua Grecia, que atisbaron que el ser humano estaba dotado además de su corporeidad, de un elemento transcendente que denominaron alma, se han ido sucediendo una serie de definiciones que, con fundamento en el pensamiento dominante en cada época, han intentado definirlo:

Si analizamos muchas de las definiciones que, desde la antropología filosófica, se han desarrollado a lo largo de la historia, observamos que, en la mayoría de ellas, hay un denominador común: comenzar las mismas desde la parte biológica o corpórea y añadirle una nota específica. Se ha hablado por ello del ser humano como animal racional, simbólico, cultural, económico, político, social..., pero ninguna de estas características, ni todas juntas, definen la integralidad del ser humano; es más, todas ellas adolecen de un grave reduccionismo: definir a la persona por algo que le pertenece (la razón, la cultura, el lenguaje...), pero menor a lo que ella misma es (Rivas, 2014).

Por lo tanto, todo humanismo debe fundamentarse sobre un conocimiento profundo de la persona en la que descubrimos

distintos niveles y donde su riqueza personal viene determinada por su **dignidad intrínseca**; sin este fundamento difícilmente podremos atender su educación integral siendo esta tarea inherente a todo nivel educativo y, de manera especial, a la educación superior. ¿Por qué hacemos especial mención de la importancia de la formación humana en este nivel? Porque podemos afirmar que es este nivel educativo en el que la persona asume su mayoría de edad académica que le preparará para asumir responsabilidades importantes en la sociedad tanto como persona como profesional. Por ello, es también necesario hacer una reflexión sobre la responsabilidad social que asume la Universidad en la formación humanística de sus estudiantes. Reflexionar sobre esta importante misión que tiene la educación superior de brindar a la sociedad, no solamente buenos y competentes profesionales, sino personas que por su formación humanística puedan contribuir –con su vida y ejercicio profesional– a mejorar el clima axiológico en que se ve sumida la sociedad actual. Es ineludible, entonces, que la Universidad promueva una cultura y formación humanística en sus estudiantes que impulse a desarrollar una sensibilidad sobre los grandes –y a veces graves problemas– que afectan al hombre de hoy. Lo humano, el humanismo, no es una pertenencia sino una realidad que recorre épocas, religiones y filosofías. Donde hay un ser humano habrá humanismo. (Guillermo L. Herrera Gil, G.L. y Pérez Valencia, D.).

La reflexión antropología, afirma Barcia (2003) citando a Max Scheler y a von Bertalanffy, frecuentemente ha mostrado una visión acerca de la realidad del ser humano variable y contradictoria y no se ha encontrado en la misma una concepción satisfactoria que conjugue todas las cuestiones que se le plantean hoy en día a la humanidad en relación con la persona. Las distintas imágenes que tenemos del hombre son parciales y para unificar los diferentes hallazgos es necesaria *otra perspectiva más global y profunda*.

2.1. Algunas pinceladas históricas.

Como hemos expuesto, la historia del pensamiento antropológico ha estado jalonada de definiciones más o menos acertadas sobre el ser humano; pero debemos subrayar que, entre todas ellas, fue el cristianismo el que aportó la mejor y adecuada definición. Tomando como fundamento el pasaje bíblico del Génesis, 1,26 “Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza”, definió al ser humano como hijo de Dios. Esta imagen y semejanza se produce en lo más profundo de la persona, en el espíritu del ser humano y es vínculo esencial entre la persona y su Creador. Este vínculo esencial establece una relación filial de la persona con el Absoluto que la dota de un rico patrimonio espiritual. Este nivel espiritual, exclusivo y esencial del ser humano, ha quedado excluido o ignorado por las diferentes corrientes de pensamiento que han reflexionado sobre el mismo y es por ello que, en muchas ocasiones se le ha definido de manera parcial y reductiva.

La corriente filosófica *Personalista*, que surge y cobra fuerza a inicios del pasado siglo, vislumbra que en la persona hay una realidad trascendente que, no se ha tenido en cuenta en la antropología filosófica; es por ello que, –alejándose de las definiciones tradicionales que han jalonado varios siglos de pensamiento– ponen énfasis en el carácter espiritual de la persona. Emmanuel Mounier, (1905-1950), define a la persona como espíritu encarnado, por lo tanto un ser espiritual cuya dignidad se fundamenta en la trascendencia. Él mismo y Jack Maritain (1999) distinguen entre el término *individuo* que consideran hace referencia a la parte material del ser humano y el término *persona* que abarca el componente espiritual del mismo. Por su parte, Viktor Frankl (1905-1997), siquiatra humanista, afirma que la persona es más que cuerpo y mente: es también espíritu, en virtud

del cual la persona queda dotada de libertad y voluntad, es consciente de sí misma y capaz de elegir. Por ello, este autor define a la persona como una unidad bio-psico-espiritual y sostiene que, solo si admitimos la espiritualidad humana, comprenderemos la dignidad de la misma (Pascual, 2003). Centra su humanismo en el desarrollo íntegro y armónico de estos tres niveles donde el espiritual penetra la esencia de las cosas, razona, decide y ama, crea el mundo de la ciencia, de la técnica, del arte, descubre la vocación moral y la dimensión religiosa.

3. El modelo antropológico de Fernando Rielo, fundamento de un humanismo trascendental.

Si bien la corriente Personalista se acerca a una definición integral de la persona que señala su trascendencia, su realidad espiritual, será Fernando Rielo (1923-2004) quien precisará esta realidad constitutiva del ser humano. Partiendo del modelo absoluto, Rielo detecta que muchas de las definiciones que, a lo largo de la historia, han tratado de definir al ser humano, adolecen de un reduccionismo que, fundamentándose en la parte biológica del ser humano, lo han definido como “animal” despojándolo del nivel espiritual que lo abre a la trascendencia y le relaciona íntimamente con el Absoluto, con los demás seres y con el entorno.

El ser humano no puede definirse por alguna de sus notas específicas: animal locuaz, político, simbólico, científico... o por una supuesta facultad como la razón o la capacidad de libre decisión. Ninguna da la talla o la medida del hombre (Rielo, 2001b, p. 125).

Destacando este nivel espiritual, sobre el nivel biológico y psíquico, Rielo define a la persona como espíritu sicosomatizado, esto es, **un espíritu** que asume una *psique* o alma y un cuerpo (*soma*). Este espíritu no es un espíritu sin contenido sino está inhabitado por la

divina presencia del Absoluto que es constitutiva; es decir, señala, como primer término de la definición, el ámbito más exclusivo y único que sólo posee el ser humano: **el nivel espiritual**. Este nivel asume otros dos: el psíquico y el somático y los tres forman un único tejido humano en el que es fácil observar las interrelaciones que se producen entre ellos (Rivas, 2014).

El espíritu, según Rielo, es un nivel que nos hace ontológicamente diferentes a cualquier otro ser; es decir, sólo la persona humana está dotada de unas capacidades singulares. Si nos adentramos en nuestro interior descubriremos que lo más rico y valioso de nuestro ser no se agota ni en lo psíquico ni en lo biológico. La persona es el único ser que puede crear cultura, arte, reflexionar sobre nuestros propios actos y decisiones, que tenemos la capacidad de reconocer nuestros errores, de arrepentirnos de ellos, de amar, pedir perdón, superar nuestras limitaciones, desarrollar la creatividad, modificar nuestro comportamiento, buscar la verdad, admirar la belleza y manifestar la bondad. Todo ello es gracias al espíritu que, creado por Dios en el mismo instante de la creación está inhabitado por su divina presencia. La persona —nos dice Rielo—no puede ser definida por algo inferior a lo que ella misma es y refiriéndose a la presencia del Sujeto Absoluto en el espíritu humano afirma: “la inhabitación ontológica es de necesidad para que la antropología (y con ella todas las ciencias humanas)² sean dignas del hombre (...). La negación de esta inhabitación frustra al hombre en tal grado que, cerrado en sí mismo, se erige en degenerada identidad que la muerte se encarga de mentir” (Rielo, 1998, p. 118). El espíritu es para Rielo una energía que capacita e impulsa al ser humano a unirse con el sujeto absoluto, esto es, a desarrollar su vida interior, dando unidad, dirección y sentido a los otros dos niveles: físico y psicológico: “El espíritu es la sede de la persona humana, la intimidad en la que radica la dirección y el sentido de la libertad,

2 El paréntesis es de la autora.

el entender, el querer, el dominio, la creatividad, la generosidad, el amor..." (2001b, p. 124).

Es aquí, en el espíritu inhabitado por la divina presencia que nos constituye, donde radica la dignidad humana como valor por excelencia y fundamento de los demás valores y virtudes de la persona y otorga unidad, dirección y sentido a los otros dos niveles: corpóreo o físico y psíquico o anímico con sus facultades y funciones. Nos podemos preguntar: ¿de dónde surgen los valores y las virtudes del ser humano? ¿por qué sólo la persona está dotada de valores? ¿por qué solo ella es capaz de valorar los actos humanos, las cosas, la naturaleza, por qué tiene la capacidad de amar y ser amado...? Seguramente se han dado varias respuestas a estos interrogantes, pero, si entendemos por valor aquellas cualidades que inclinan al ser humano a pensar, desear y dirigir sus actos hacia el bien, los valores se arraigan en la dignidad de la persona que ha sido creada a imagen y semejanza de Dios.

4. La dignidad humana, fundamento de la formación humanística.

La dignidad de la que está investido el ser humano no puede ser desconocida por la educación, es más, la educación universitaria debe optar por una verdadera formación humanística que contribuya al desarrollo de la misma obviando aquellos elementos que puedan atentar contra ella. Por ello hemos establecido un sólido modelo antropológico que fundamente y otorgue sentido a esta formación a fin de evitar que la misma –y los valores que de ella se desprenden– no se apoyen en andamiajes endeble y, por lo tanto, que puedan caer fácilmente en un relativismo peligroso. Tal como sostiene Díaz Torres y Rodríguez Gómez (2008), es necesario definir el fundamento antropológico que subyace en cada teoría axiológica. Sólo así tendremos la tranquilidad de la solidez de esta teoría, caso contrario su fragilidad nos conducirá a deseos circunstanciales o proyectos coyunturales.

La formación humanística debe fortalecer el crecimiento integral de la persona; es necesario que ilumine su vida centrando su atención “en las profundidades interiores de la personalidad y en su dinamismo espiritual” (Mejía Velilla, D., 1990). Esta profundidad interior y dinamismo espiritual debe ser centro de la misión educativa y, por lo tanto, la educación, sostiene Medina (s.f), debe tutelar el crecimiento personal basado en valores pues se interroga: *si no se educa en valores ¿hay verdadera educación?* sosteniendo que una educación en valores implica, necesariamente, educar en la dignidad humana, pues “la persona es digna en sí misma, digna de respeto y cariño, digna de comprensión y exigencia” (s/p.) Para este autor la dignidad humana es el valor fundamental y fundante donde se asientan el resto de valores y, partiendo de esta postura, plantea la siguiente disyuntiva: “o educamos desde y para la dignidad humana o simplemente no educamos, ya que lo mismo que sin valores no hay educación, ignorando la dignidad humana no hay valores” (s/p.). Pérez Juste (2005) corrobora esta idea y afirma que la dignidad intrínseca e inalienable de la persona está por encima de cualquier elemento adjetivo desde su “edad y condición sexual a su clase social, profesión, ideas políticas, raza, etnia, patria o religión” (p. 399) y añade que es la dignidad humana el fundamento de valores y de derechos humanos así como la clave de la educación. Por otra parte, el artículo 1 de la Ley Fundamental de Bonn, del año 1949, afirma *la dignidad humana es sagrada y constituye deber de todas las autoridades del Estado su respeto y protección*. Queda claro que esta misma sacralidad de la persona la debe tener en cuenta la formación humanística universitaria.

Desde el modelo antropológico de Rielo, la divina presencia en el espíritu creado otorga a la persona la única y máxima dignidad por lo que concibe un humanismo que la abarque y frente al pesimismo antropológico del pensamiento de Hobbes: *homo homini lupus* (el hombre es lobo para el hombre), nos dirá, —adoptando la sentencia de Séneca— que el hombre es

homo homini sacralitas (el hombre es sagrado para el hombre). Esta visión de la persona y de su dignidad será, para Rielo, el fundamento de todas las ciencias.

5. Humanismo y educación axiológica: ¿Cómo formar integralmente al ser humano?

Una vez que hemos profundizado en la riqueza que encierra el ser humano desde el modelo antropológico de Fernando Rielo cuya definición de la persona parte de lo que le es más propio: su espíritu inhabitado por la divina presencia que le constituye en persona, debemos considerar una formación humanística, en este caso universitaria, que abarque su grandeza, no hacerlo, sería brindarle una formación amputada de lo más valioso y, por ende, sería una formación mediocre. Esta riqueza humana debe ser potenciada por todas las ciencias, en especial por las ciencias humanas y, de manera especial, por la formación universitaria.

La formación humanista es la formación integral de la persona humana, en su vida y en su ser interior, que hace posible el desarrollo de los diferentes aspectos de su actividad humana en una unidad jerarquizada mediante la realización de bienes, tendientes a la perfección de sí misma y de los demás” (Pizzul. M.E., 2013, p. 40)

Para ello, la Universidad debe adoptar un serio compromiso con esta tarea ineludible que es la formación integral de la comunidad universitaria y, de manera especial de los dos actores principales del acto educativo: estudiantes y profesores. Es necesario que el profesor que, como persona que tiene en sus manos la delicada misión formativa del estudiante, tenga en cuenta que poseemos una riqueza sentimental que genera empatía y crea vínculos de admiración, motivación, afecto que pueden y deben ser aprovechados al máximo en la educación. No obstante, para que el educador pueda verdaderamente educar en este ámbito debe vivir un equilibrio emocional y no dejarse

llevar, en su misión educativa, de sentimientos y emociones que incidiendo negativamente en sus educandos promueva en ellos un desequilibrio (Rivas, 2014). A este respecto, citando a Rielo, “el afecto, el amor, la aceptación y la decisión que el educador comparte con su educando son las características infalibles que pueden llevar la formación integral, no sólo del educando, sino también del educador, al mejor puerto seguro” (2001, p. 94). Es por ello que en la Universidad debe generarse un espacio adecuado en el que las personas aprendan a pensar y a vivir, el lugar donde se forma el hombre auténtico y, a su vez, caracterizarse por promover un humanismo entendido éste como forma de ser que rescata, promueve y crea valores (Parent, Ferrand, Esquivel, Soriano y Pérez Azcué, 2004).

En esta ineludible tarea tiene un protagonismo especial la figura del docente universitario que está en constante interacción con el estudiante y debe poseer la autoridad moral de enseñar y contagiar los valores que vive. Su sólida formación académica debe conjugarse con su actitud de cercanía y empatía con el estudiante. Tal como nos dice Cansino Morales (2012, p. 7) “el docente asume una actitud con un espíritu de servicio, un claro dominio de su objeto de estudio, una mística y una probada vocación pedagógica”.

6. El clima social en que se ve inmersa la persona y la universidad. Los distintos retos de la formación.

Hay pasado ya nueve siglos desde el nacimiento de la Universidad que, desde sus orígenes en el siglo XII hasta nuestros días ha recorrido un largo camino entre luces y sombras pero ha permitido al ser humano, “no sólo satisfacer sus necesidades, sino ampliarlas, construir cultura, humanizar el trato entre los hombres y con la naturaleza, otorgarle mayor lucidez para conocer el mundo y el cosmos” (Luque, 1995, p. 18), sin olvidar que también el desarrollo de la ciencia generada en ella, en ocasiones ha servido para atentar contra el hombre mismo desde

visiones parciales y reductivas, que no son acordes al espíritu que animó el origen y desarrollo de la Universidad. Pensadores relevantes que, desde su profunda reflexión sobre la universidad, han hecho aportes significativos concuerdan en que no debe perder el sentido primigenio con el que nació y plantean “volver a los orígenes” expresándolo de varias maneras. Entre los autores más reconocidos podemos citar a Humboldt, Newman, Ortega y Gasset.... Todos ellos coinciden en que la formación humanística es la columna vertebral de la misma; es más, sin esta visión humanística quedaría reducida a lo puramente profesionalizante.

No podemos desconocer que el entorno social en que se halla inmersa ejerce una presión sobre esta institución y son varios los pensadores que han realizado aportes sobre la misma para contrarrestar y dar luces sobre la influencia negativa que el clima social puede ejercer sobre ella. Desde esta perspectiva nos preguntamos ¿en qué clima social y axiológico se encuentra inmersa la Universidad en nuestros días? Nos es fácil observar que la sociedad actual está inmersa en un creciente deterioro de principios y valores. Diariamente “los medios de comunicación social nos informan de cómo se incrementan, a nivel local, nacional y mundial, los índices de delincuencia, inseguridad, corrupción a todos los niveles, de egoísmo, falta de respeto, de un desmedido individualismo que desemboca en una atroz competitividad. La felicidad se nos pinta atractiva en la vida cómoda y hedonista, en cánones de comportamientos que despiertan en las personas un deseo de poseer todos los bienes materiales que, aparentemente la proporcionan y un largo etcétera que conducen al ser humano a un insaciable afán de poseer” (Rivas, 2014, p.3). Se antepone el *tener* al *ser* y, como consecuencia, muchas personas viven, como diría López Quintás, atraídas por el vértigo que, partiendo de una actitud egoísta nos sumerge, inexorablemente, en la superficialidad, la decepción, tristeza, angustia, la insatisfacción. Concordamos con quienes afirman que, esta pobreza axiológica, hunde sus raíces en el relativismo ético dictado, en gran medida,

por el subjetivismo moral que se atenta contra los valores y bienes universales. Esta realidad que se extiende aceleradamente en las diferentes sociedades nos lleva a afirmar que el hombre de hoy, quizás sabe mucho más, pero, en el sentido profundo de su ser, no vive mejor. Conscientes de este deterioro moral, por el cual la universidad se ajusta, cada día más, a los patrones de utilitarismo e intereses de mercado, se alza la voz de pensadores, empresas, instituciones que reclaman la necesidad de una restauración moral social y ven en la educación la mejor herramienta para restaurar los males que aquejan a la sociedad de nuestros días:

Estamos persuadidos del papel relevante de la educación para aportar soluciones reales a tantos problemas y angustias que aquejan a las personas en el inicio de esta segunda década del siglo XXI. Es más, estamos seguros de que sólo una educación que contemple al ser humano en su integridad, con respeto a su dignidad, será la que señale el camino hacia horizontes de esperanza. (Rivas, 2014).

Sin embargo, no podemos ignorar el peso y la presión que este enrarecido clima moral social ejerce sobre la Universidad, es decir, sobre las personas que integran la comunidad universitaria. Se detecta que este ambiente social inculca o impone pseudo-valores asociados a la vida cómoda, materialista, hedonista que ha penetrado los muros del edificio de la universidad. Recobran actualidad las palabras de Ortega y Gasset (2001, p. 2):

la escuela, (en nuestro caso la universidad) como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena.

Tünnermann (2010) haciendo referencia a los males que aquejaron a la humanidad en siglo XX, vivió junto a grandes avances científicos y tecnológicos, los horrores de dos guerras mundiales. Señala que el sueño de muchos pensadores apunta a que el siglo XXI sea el siglo de la ética que sustituya al pasado siglo dominado por la técnica. Es necesario, para ello, unirnos para trabajar por una “modernidad ética” que fomente los valores del humanismo y la igualdad de derechos entre las personas, subordinando la técnica a los valores.

7. Conclusiones.

De lo expuesto podemos destacar algunas conclusiones que pongan de relieve la importante e ineludible misión que tiene la Universidad de formar integralmente a las personas mediante un humanismo acorde a su dignidad, pueda enriquecerla y, a su vez, las personas que en ella se formen, puedan aportar a la restauración y desarrollo del clima axiológico en que hoy en día se desenvuelven las sociedades. La pregunta que nos surge ante esta realidad es ¿qué debe hacer la formación humanística universitaria? Considero que la respuesta debe surgir de un sólido y decidido compromiso de las Instituciones de educación con la búsqueda constante de la verdad, tarea específica del origen e ideal de la universidad, que conduzca a profesores y estudiantes a descubrir y potenciar u humanismo integral que genere en las personas “savia nueva” que alimente y renueve el clima axiológico y moral de la sociedad a la que se debe. Asimismo creemos que este aspecto es relevante en la responsabilidad social que tiene la formación universitaria para responder a las necesidades sociales. La universidad no puede permanecer de espaldas a esta realidad de precariedad axiológica y moral que afecta a la sociedad mundial en nuestros días; de hacerlo, sería muy pobre y sesgado el aporte que brindaría a la misma a través de las personas que en ella se forman y, que en su gran mayoría, están llamados a ocupar puestos relevantes de trabajo. Sin embargo, la realidad que se observa es que no es tan prioritaria

en la vida universitaria esta formación humanística. Hoy por hoy las universidades están más preocupadas de los rankings que evidencian cuantitativamente sus indicadores de docencia, investigación y vinculación. Retenemos que, sin descuidar estos aspectos, la formación humanística sea considerada un tema de reflexión relevante y totalmente necesario para un cambio social donde la calidad se mida integralmente. La calidad si está exenta de este aspecto axiológico quedaría cercenada en una dimensión importante de su responsabilidad social.

Para poder orientar adecuadamente la formación humanística en la Universidad es necesario fundamentarla en una visión antropológica que abarque todos los niveles de la persona, que no excluya ninguno de ellos. Por esta razón, examinados algunas de las teorías antropológicas que han intentado definir al ser humano, hemos propuesto como fundamento de esta formación, el modelo antropológico de Fernando Rielo porque consideramos que aporta una visión integral que define a la persona desde el nivel espiritual, exclusivo del ser humano, como **espíritu sicosomatizado** que, inhabitado por el Sujeto Absoluto, es de carácter constitutivo y da unidad, dirección y sentido a los otros dos niveles. Este nivel inviste a la persona de su máxima e intrínseca dignidad, la de ser hijo de Dios y podemos evidenciar que, a lo largo de la historia de la humanidad, esta trascendencia de la persona se ha manifestado en sus actos y conductas. Toda otra teoría antropológica que excluyera este nivel quedaría amputada de lo que es más rico y exclusivo del ser humano y la formación que con fundamento en la misma se impartiera dejaría sin explicación lo más rico y valioso de la realidad humana. A este respecto consideramos de relevancia el texto de Edgar Morin quien refiriéndose a la educación del siglo XXI afirma que "... debe abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (homo sapiens), la técnica (homo faber), las actividades utilitarias (homo economicus), obligatorias (homo prosaicus)" (1999, p. 27). Por ello, la educación del futuro no puede

perder de vista “la misión espiritual de la educación: enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999, p. 47) .

Finalmente se requiere crear espacios de reflexión académica que puedan **poner sobre el tapete** la necesidad de esta formación humanística en la vida universitaria si queremos que los que hoy son nuestros estudiantes incidan, desde su profesión y su vida, a contrarrestar los males morales que aquejan a la sociedad hodierna. Retenemos que es un tema vital y urgente y de total responsabilidad de la educación superior. Este reto que debe asumir la universidad debe involucrar a la política institucional de las universidades y, de manera especial a los docentes que son los actores principales de la formación del estudiante.

Referencias bibliográficas.

Barcia, D. (2003). *Psiquiatría y humanismo*. Murcia, España: Quaderna Editorial.

Cansino Morales (2012) *La formación humanista y los desafíos ante la condición de la vida posmoderna. Perspectivas de la formación Humanista*. Recuperado el 25 de julio de 2018, de: <https://es.scribd.com/document/109006186/Boletin-Perspectivas-de-la-Formacion-Humanista>

Díaz Torres, J.M. y Rodríguez Gómez, J.M. (2008) *La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral*. *Estudios sobre educación (ESE)*, 15, 159-169.

LUQUE, M.G. (1995). *La idea de universidad: estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y*

Jaspers. Washington, D.C.: OEA.

- Herrera Gil, L. y Pérez Valencia, D. El humanismo ante el reto del diálogo fe y razón en la sociedad postsecular. *Cuestiones Teológicas*, Vol. 40, No. 93 (enero - junio, 2013) pp.75-95.)
- Medina, J. (s.f). *Pedagogía de los valores - Una didáctica de los valores: dignidad humana, criterio y justicia según algunos autores clásicos*. Recuperado el 25 de Julio de 2018, de: <http://www.oei.es/valores2/jorgemedina.htm>
- Mejía Velilla, D. (1990). *Sobre la enseñanza de las humanidades*. Bogotá, Universidad de la Sabana, 1990.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Misión de la Universidad*. Recuperado el 8 de junio de 2018 de: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>
- Parent, J.M.; Farrand, J.; Esquivel, N.H.; Soriano, R. y Pérez, E.I. (2004). *¿Qué es la Universidad?* México: Universidad Autónoma de México. Centro de Estudios de la Universidad. Recuperado el 8 de abril de 2013 de <http://fi.uaemex.mx/abulico/v/uni01.htm>
- Pascual, F. (2003). *Antropología y Logoterapia*. *Ecclesia*, 17(1), 37-54.
- PérezJuste, R. (2005). *Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada*. *Educa: Revista galega do ensino*, 45, 387-415.
- Pizzul, M.E. (2013). *La formación humanística, fin esencial de la univesidad*. Univesidad FASTA Ediciones.
- Planchard, *La Pedagogía contemporánea* (Rialp, Madrid 1966, p. 44).

Rielo Pardal, F. (1998). Hacia una nueva concepción metafísica del ser. En J. Abellán, R.; Flórez, A.; Heredia, D.; Núñez, J.; Reula, y Rielo, F. *¿Existe una filosofía española?*, (pp. 115-142). Sevilla: Fundación Fernando Rielo.

_____ (2001). Tratamiento sicoético de la educación. En F. Rielo. *Mis meditaciones desde el modelo genético*, (pp. 75-120). Madrid: Fundación Fernando Rielo.

_____ (2001b). Filosofía sicoética. En *Mis meditaciones desde el modelo genético*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Rivas Manzano, R. (2014). *La formación en valores en la educación superior a distancia. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España.

Tünnermann Bernheim, C. (2010), Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades* (Septiembre-Diciembre). Recuperado 24 de enero de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>. ISSN 0041-8935

3. Responsabilidad de las universidades en la Formación Humanista

La responsabilidad de las universidades en la formación humanista

Lic. Héctor González Samé, Mgs.*

Universidad Politécnica Salesiana (Cuenca, Ecuador)

hgonzalez@ups.edu.ec

RESUMEN

La Educación Humanística nos concibe la idea de una educación integral, convirtiendo a los profesionales en formación, en seres útiles a la sociedad y para sí mismos. Esta educación pone énfasis además del currículo, en la formación en valores, cumplimiento de normas, respeto y tolerancia entre las personas; si estas características no están presentes en un profesional no se puede hablar de educación y menos de humanística, ya que no es suficiente con tener la excelencia académica, sino, que nuestro actuar que es el espejo ante la sociedad debe ser digno. Es laudable reconocer la importancia de una preparación idónea y virtuosa, sin embargo, nada de esto sería valioso, si el profesional no aprende a ser un SER HUMANO.

PALABRAS CLAVES

Educación, Universidad, Humanismo, Saber Ser, Saber Hacer, Saber Conocer.

ABSTRACT

* Doctorando en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación conjunto de las Universidades de Sevilla, Málaga, Huelva y Cádiz. Máster en Educación Superior (2010), Licenciado en Educación, especialidad Historia y Ciencias Sociales (Cuba, 1993). Licenciado en Historia del Arte (Universidad de Oriente - Cuba, 1983). Especialista en Metodología de la Enseñanza (ISP Cuba, 1995). Coordinador del Departamento de Lecto-Escritura y Docente Titular de la Universidad Politécnica Salesiana – Cuenca (Ecuador).

Humanistic Education conceive us the idea of an integral education, turning professionals in training into useful beings both for society and themselves. This education also emphasizes, besides the curriculum, the formation of values, compliance with norms, respect and tolerance among people; if these characteristics are not present in a professional, we cannot talk about education and much less about humanities, since it is not enough to have academic excellence, but rather our actions that are the mirror before society must be worthy. It is praiseworthy to recognize the importance of a suitable and virtuous preparation, however, none of this would be valuable if the professional does not learn to be a HUMAN BEING.

KEYWORDS

Education, University, Humanities, Knowing how to be, knowing how to do, Knowing how to know.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de Universidad y humanismo es ahondar en un tema que involucra la creación y recreación de la cultura, además de la inclusión del problema de la formación y educación del ser humano; es cierto que los temas como humanismo y cultura no han nacido con la Universidad, sin embargo, es en ella donde se han cimentado y documentado sus raíces. La *Universitas Studiorum*, el *Ars humanitoria*, el *Ars Litterae* del humanismo renacentista no podría haber existido sin la influencia de la institución universitaria (Piñon Gaytan, 2003).

Hablar de una educación Humanista, implica hacer referencia a aquel tipo de Educación que pretende formar integralmente a las personas como tales, a convertir a los educandos en miembros útiles para sí mismos y para los demás miembros de la Sociedad. Es por eso que pone énfasis, además de los temas curriculares, en la enseñanza de normas, valores y creencias que fomenten

el respeto y la tolerancia entre las personas. Sin estos conceptos claros, no podríamos hablar de Educación (Stramiello, 1994).

Sin embargo, en la actualidad los profesionales en formación están viviendo permanentemente una Acción Educativa, que se relaciona con:

- Saber-Saber: Es la parte cognitiva, encargada de los conocimientos que el alumno adquiere en toda su formación.
- Saber-Hacer: Es la parte de la aplicación, encargada de la práctica que el alumno realiza una vez tenga lo cognitivo (Saber).
- Saber-Ser: Es la parte de las emociones, encargada del desarrollo humano que el alumno adquiere durante su formación.

Para que nuestros jóvenes sean capaces de actuar, producir y transformar nuestro país, es necesario la formación integral; por tanto, es un esfuerzo que debe quedar consignado en todos los planes de mejoramiento de las IES. Donde es necesario partir de un enfoque de una educación más integradora, que articule la teoría y la práctica, y garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana.

El estudiante oportuno es poseedor de conocimiento y además sabe cómo utilizarlo. Es por ello que la habilidad es usar el conocimiento para solución de situaciones no comunes, fuera del aula, en contextos diferentes, y para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación pretende aportar con criterios que demuestren la responsabilidad que tiene la universidad en redimensionar los procesos de enseñanza aprendizaje para que estén sustentados en una forma enteramente humanística, en el transcurso de la investigación se mencionará la importancia que se da a la formación técnica, proceso que juega en forma negativa al proceso de formación humanística que persigue la Universidad.

Para el cumplimiento de los objetivos planteados, se realizará una revisión bibliográfica de la literatura científica de América Latina, con el fin de contrastar posiciones teóricas de autores relevantes sobre este tema, quienes hayan publicado en revistas de alto impacto sobre ciencias sociales; en este mismo ámbito se utilizará el método descriptivo acerca del Humanismo y su incidencia en la Universidad Contemporánea, cotejándolo con la revisión teórica y de investigaciones acerca la Universidad y Humanismo.

3. RESULTADOS

3.1. El Saber Hacer: Predominante actividad en los sistemas educativos

La formación del saber – hacer, conocido como formación técnica, busca que a partir de los conocimientos adquiridos, el individuo pueda desarrollar elementos que le permitan poner en práctica lo aprendido, sin embargo, aún permanece un halo fantasma de finales del siglo XX que los bautizaba como “un tipo de educación para los pobres que por no poder acceder a otro nivel de educación requerían rápida capacitación para el mercado laboral” (Gómez, 1992: P24); en la actualidad se menciona que el saber hacer está integrado por todas aquellas herramientas y habilidades

de las que se vale el profesional para hacer uso de su saber (Farfán, Acosta, & Nova, 2012).

La orientación práctica de los estudios técnicos marca una diferencia por la orientación teórica de los estudios profesionales, La formación técnica se coteja con la profesionalización individual en una disciplina específica, considerando que solo se forma en esa particular forma de ver el mundo, sin tomar en cuenta otras dimensiones que comprenden al ser humano. Es por ello que, sin importar cuál sea la profesión a estudiar en la Universidad, el profesional debe concluir esta etapa con una formación integral, así como lo plantea (Bolívar, 2005).

La formación técnica se visualiza desde dos puntos de vista, por un lado se entiende como un proyecto formativo que cuyo objetivo es la capacitación práctica de un campo disciplinar con muy poca incidencia de las reflexiones teóricas, y por otro lado, se trata de cimentar exclusivamente en un campo disciplinar sin considerar las múltiples dimensiones que comprende al ser humano, buscando solamente la especialización en un campo bien sea articulando elementos teóricos y prácticos, o integrando otros conocimientos diferentes de manera funcional a la disciplina (Jiménez & Ochoa, 2017).

Analizando cada una de estas situaciones bien sea capacitar en lo meramente práctico o especializarse en una sola disciplina, busca vincularse en mejor forma con la sociedad, pero no puede ser el ideal las carreras universitarias, ya que su función básica debería ser la generación de conocimientos para el bienestar y el mejoramiento de la sociedad y no solo el lucro que se obtenga de ello (Gairín & Antúnez, 2008).

Existen consecuencias negativas que se derivan cuando la formación universitaria orienta su producto hacia el empleo, pues se premia los niveles de competitividad, y se genera una falsa realidad que ha mejores notas mayores posibilidades de conseguir un buen empleo, esta constante practica quita valor a las materias teóricas, la multiplicidad de cursos que responden directamente a las demandas laborales y la pérdida creciente de valores tan importantes como la crítica, la reflexión, la vida cultural o la relación con los colegas (Farfán, Acosta, & Nova, 2012).

Es necesario acotar que esta práctica no es exclusiva de la universidad, ya que desde la formación escolar se forma al estudiante para el mundo del trabajo y se le resta relevancia a materias que tienen que ver con el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis de problemáticas sociales, etc. En la actualidad se ha incrementado la tendencia de eliminar de los planes de estudio asignaturas como filosofía, literatura, ética y valores, ciencias sociales, etc., y la intensificación de asignaturas llamadas “FUERTES” como las matemáticas, la física, la tecnología, la química, etc. Empero, no encontramos la opinión de muchos científicos contemporáneos que reconocen el valor de las humanidades al considerar que toda la tecnología, la ciencia, los inventos, son la respuesta a una cultura específica.

No se trata entonces de justificar que ciertas materias están por encima de otras, sino que se debe buscar la articulación adecuada entre los saberes de las ciencias exactas y los saberes de las humanidades, ya que ambos son necesarios si lo que buscamos es una formación humanista general de los estudiantes (Jiménez & Ochoa, 2017).

Fortalecer la educación técnica y tecnológica fue uno de los temas que se analizó en el marco del taller de diálogo con universidades y escuelas politécnicas, que se

realizó en la Universidad Católica de la ciudad de Quito, con la participación de autoridades de educación superior, educación media y legisladores, en el mes de Julio del 2017; las autoridades de gobierno tienen claridad el nivel técnico y tecnológico es uno de los que “más necesita el país” para atender las demandas de productividad de las empresas nacionales. “Para conseguir el cambio de matriz productiva lo más importante es la formación de talento humano” (Ramírez, 2016).

Sin embargo, en la actualidad entendemos que la formación no solo debe restringirse a lo teórico o a lo meramente práctico ya que incurriríamos en una parcialización que no termina siendo benéfica para los estudiantes. En efecto, la enseñanza general sin formación para su aplicación puede ser un entrenamiento angelical o aristocrático, pero no es educación para la vida (Jiménez & Ochoa, 2017). La expresión “preparación para la vida” hace referencia a un amplio conjunto de aptitudes psicosociales e interpersonales que pueden ayudar a los profesionales en formación a tomar decisiones informadas, a comunicar de manera eficaz y a desenvolverse en su entorno. Incorporando la preparación para la vida a nuestros sistemas educativos estamos dotando a dichos futuros profesionales de las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos y, confiados, abrirse paso en el mundo (UNICEF.org, 2018).

Hay que culminar este apartado considerando que no hay que colocarse en una posición contra de una formación técnica dirigida especialmente hacia lo práctico, porque de hecho las universidades también deben preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo, los inconvenientes se dan cuando se premia dicha orientación en la educación. De ahí entonces que estemos de acuerdo en considerar la formación como la articulación coherente entre la preparación para el trabajo y la preparación para la vida.

Esta acotación final se respalda ya que en un país como el nuestro dónde la formación técnica se ha visto convertida lamentablemente en una preparación de mano de obra barata, y donde la formación humanista ha perdido protagonismo en los procesos educativos.

3.2. Reafirmando un enfoque humanista sobre la educación y el desarrollo

La ciencia no se justifica plenamente sino en su relación funcional con la unificación de las potencialidades de la vida personal y la conservación y el desarrollo de la Humanidad, los principios fundamentales que reafirman un enfoque humanista son: Atención al desarrollo social y humano sostenible y Reconocimiento de la diversidad cultural y ratificación de un núcleo de valores éticos universales

En el siglo XXI existe la necesidad de un enfoque integrador y totalizador del hombre, sociedad, naturaleza. La tarea de la universidad brindar un servicio a la sociedad sostenible, así mismo debe responder a fines socialmente contruidos y útiles a la comunidad mundial con diversidad consolidar respeto, paz, derechos Humanos, practica de la democracia (Pino-Loza, 2012) . La universidad es una institución generadora de realidades socioculturales y pensamiento propio, transformador y con proyección hacia la vida social. Es al mismo tiempo generadora de humanismo, a la vez que es custodia de la verdad y de la ciencia al margen de posturas ideológicas, que promueve una formación holística y la Transformación personal, social y ambiental.

Considerando que el propósito primario de la educación es el de Realzar y mantener la dignidad y la capacidad del ser humano en relación con los demás y con la naturaleza, y asimilando que el ser humano es un ciudadano libres,

autónomo, responsable y sobre todo capaz de construirse un futuro al tamaño de sus expectativas, de sus esfuerzos y sus aspiraciones (García González, 2010).

3.2.1. Las categorías para la formación humana

El ser humano, al momento de nacer no tiene modelos de conducta previamente determinados tal y como sucede con el resto de las especies. Pero es necesario que se relacione con los demás miembros de su comunidad para configurarse como persona, ya que si ello no sucediese, desarrollaría modelos de comportamiento que nada tendrían que ver con la especie humana (Luengo Navas, 2004).

La educación se justifica en la necesidad que tiene el individuo de recibir influencias de sus iguales para dotarse de las características que son propias de los humanos, apoyándose en la plasticidad orgánica que posibilita tales procesos, pero la especie humana, una vez que reguló los aspectos más elementales de su evolución biológica (alimentación, protección, procreación, etc.) se preocupa de los aspectos sociales para mejorarlos, utilizando para ello la transmisión de normas sociales mediante canales externos a los individuos, al contrario que los animales, que lo hacen a través de los mecanismos endógenos (biológicos).

En la actualidad las Instituciones de Educación Superior han considerado dentro de las categorías para la formación humana un grupo de características que deben ser incluidas en los procesos formativos de la humanidad, estas son:

- Decolonialidad. Da cuenta del pensamiento que analiza críticamente la matriz del poder colonial que, en el capitalismo global persiste bajo formas de conocimiento totalizantes que reafirman el binomio dominador-dominado (Walsh, 2008).

- **Transdisciplinariedad.** Tiene por finalidad la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento. Se fundamenta en la noción de ir más allá de las disciplinas y aporta una metodología de indagación transdisciplinaria. Está constituida por una completa integración teórica y práctica (Motta, 2002).
- **Biocentricidad.** Se centra en cómo las culturas y las comunidades se unen para cuidar el planeta. Las teorías involucradas tienen un enfoque más bien antropológico, centrado en las formas en que los seres humanos pueden cambiar sus vidas para acomodarse mejor al planeta (Stan Rowe, 2015).

3.2.2. Los ciudadanos que queremos formar en el siglo XXI

Desafíos para las sociedades: desigualdad, corrupción, discriminación racial, violencia, migración.

Ciudadanos en el trabajo: liderazgo, pensamiento crítico, creatividad, innovación, productividad y capacidad para trabajar en grupos diversos

Ciudadanos en el mundo: conciencia local y global; responsabilidad cívica; respeto a la diversidad; solidaridad; resiliencia, el respeto a los derechos humanos, a la justicia y la democracia; transformadores de sus vidas y de la sociedad

Ciudadanos en el ambiente: respetuosas con el medio ambiente que contribuyan a preservar la calidad ambiental; estilos de vida sanos

3.2.3. ¿Cuáles son las competencias clave para el futuro?

- Tolerancia, empatía, abertura para comprender el otro
- Inteligencia social, imaginativos, flexibles
- Pensamiento crítico e innovador, conocimientos interdisciplinarios
- Alfabetización digital

El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. En todo el planeta se experimentan transformaciones intensas y ello exige formas de educación innovadoras que impulsen las competencias se necesitan en la actualidad. Es necesario ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial (UNESCO, 2015).

3.2.4. Caracterización de la formación humanista

Es necesario indagar los orígenes del humanismo, pues en ellos se cimenta la bálsamo que se desea conseguir en el contexto actual, como se ha mencionado históricamente, gran parte del periodo medieval va a estar caracterizado por dos cuestiones centrales que explican el surgimiento del humanismo en Europa (Jiménez & Ochoa, 2017).

1. Decaimiento en el campo de las artes, las ciencias y la filosofía con relación al esplendor vivido en la época clásica dominada inicialmente por los griegos y luego por los romanos.
2. Consolidación de la iglesia cristiana, misma que condena gran parte del legado grecorromano al considerarlos paganos y contrarios a la fe cristiana.

El humanismo puede definirse entonces como el conjunto de presupuestos, características y aspectos que diferencian al ser humano de otras especies. Se define humanismo “porque con su espíritu el hombre impregna todo de humanidad. Es así que la actividad humana penetra en todas las realidades y en la propia vida del espíritu para darles sentido humano, es decir, para humanizarlas” (Pizzul, 2013, p. 22).

La formación integral de la persona humana, en su vida y en su ser interior, que hace posible el desarrollo de los diferentes aspectos de su actividad humana en una unidad jerarquizada mediante la realización de bienes, tendientes a la perfección de sí misma y de los demás (Pizzul, 2013).

La formación universitaria es integral si le permite y le facilita al estudiante el desarrollo armónico y coherente de las distintas facetas y potencialidades que posee como ser humano, incluyendo aspectos tales como los profesionales, los culturales, los sociales, los físicos, los psicológicos, los intelectuales y los espirituales.

Continúa señalando que el campo de acción de todo profesional no es aislado, sino que se desarrolla en un marco social complejo que requiere de su comprensión para lograr coherencia, pertinencia y aportes oportunos a los problemas que se presenten.

El hombre es una totalidad compleja como ser biológico-psicológico-social, y uno de los problemas a resolver por la educación consiste en cómo lograr el desarrollo humano, esto es desarrollar sus diferentes potencialidades en determinado contexto. Lo anterior se relaciona con la idea de formación integral, que está presente con énfasis en la educación de nuestra época. Entre los diversos enfoques para la misma, desde una dimensión antropológica se

trataría de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre (Giannini Iñiguez, 1995).

Llegados a este punto, se concluye que la definición de formación humanista menciona que es el proceso formativo en diferentes dimensiones que definen al ser humano para el pleno ejercicio de su vida individual y social, lo que supone pensar un conjunto de características afines tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la ética, la participación política, el respeto por la pluralidad, el conocimiento de la realidad social, entre otros.

No obstante, existen muchos autores que consideran que la formación humanista es sinónimo de formación integral, mientras que otro grupo poseen la visión que se trata de dos ámbitos diferentes. Por ello, es necesario tener en cuenta esta otra perspectiva.

3.2.5. Importancia de la formación Humanista en la formación integral

En la sociedad actual, donde la globalización marca el camino de los procesos educativos, políticos, religiosos y de otras índoles, el conocimiento surge y se desarrolla de manera rápida y permanente, creándose la necesidad de una formación efectiva y a la par con el avance científico-tecnológico, por lo tanto, es un desafío del sistema educativo de las universidades, responder de manera eficiente y eficaz ante los cambios que demandan los diferentes ámbitos sociales, mediante la construcción de currículos que precisamente se encuentren enfocados en formar personas capaces de contribuir en la solución de la problemática social.

La realidad evidenciada en la práctica muestran un conjunto de universidades que están enfocadas en la

formación de profesionales – técnicos, por delante de formar personas; sin embargo es necesario aclarar que este proceso no es en sí una desventaja, lo malo de esto radica en que se considera como valor central del profesional en formación, dejando de lado aspectos muy relevantes e importantes como la investigación, la ética y las humanidades como parte esencial de la formación de los futuros profesionales, tendientes a superar las deficiencias presentadas en estos profesionales para asumir el mundo con una actitud reflexiva, crítica y transformadora (Stramiello, 1994).

El camino a seguir es entonces, brindar una formación que incorpore de forma integral los aspectos técnicos (Saber Hacer), los aspectos humanos (Saber – Ser) y los aspectos cognitivos (Saber – Conocer); que se reconozca las bondades de cada uno, y delimite las debilidades para a partir de ellas crear fortalezas.

Esta situación implicaría necesariamente preguntarse el para qué formar, y acogiendo a Calderón y Pineda, (2005) mencionaremos que son tres los puntos de vista desde los que puede entrecerse el propósito de la formación del individuo:

1. Buscar que el individuo aprenda a ser, vinculando factores filosóficos, políticos, estéticos, éticos y morales en su parte teórica, con rasgos tendientes a lo que era la educación antigua.
2. El individuo tiende al aprender a hacer, basada en la búsqueda de moldear individuos con ciertas habilidades específicas requeridas para desempeñar determinadas funciones predefinidas y sistemáticas sin mayor profundización en sus fundamentos.
3. Formar basándose en la creación de individuos que aprendan a aprender y que desplieguen todas sus

capacidades cognitivas frente al entorno que los rodea para poder influenciarlo y transformarlo.

La formación entendida desde la combinación de estos tres puntos de vista, se ha convertido en un reto para el sistema educativo, ya que involucra necesariamente enfocar los contenidos curriculares en la mencionada formación integral (Calderon & Pineda, 2005).

Esta es la razón por la cual la formación integral, paulatinamente, se ha fortificado en el discurso académico, y en la actualidad se ha convertido en un requisito en los diferentes programas ofrecidos por las universidades, sin considerar que es necesario tener una idea clara de cómo realizar esta fusión y profundizar conceptualmente en el tema (Pizzul, 2013). Se acota en este sentido que existe una tendencia en las universidades a concebir la formación integral como aquella capaz de formar personas íntegras o virtuosas, simplificando o encasillando de manera poco profunda un concepto que involucra no sólo una formación encaminada al ser, sino también en el conocer y en el hacer.

Frente a este panorama, queda claro que como primera medida es deber de las universidades clarificar y fortalecer el discurso de la formación integral, para tener un mejor horizonte sobre la misión que le compete en este sentido, y entrar a establecer propuestas claras que propendan por contribuir dentro de sus posibilidades y de forma complementaria, como es el objetivo de la formación integral, a una adquisición de conocimientos técnicos en armonía con la formación humana y con el quehacer profesional.

Es necesario acotar que no se pueden considerar a la formación integral y a la formación humanista como parte de una misma actividad, es necesario aclarar que para

implementar una formación humanista en las universidades, no basta con incorporar materias en los currículos, ni con elegir a los profesores más idóneos, es necesario concientizar tanto a estudiantes como profesores de su importancia, e involucrarlos para que participen activamente de dicha formación, y de esta manera promover profesionales que en el desempeño de sus labores, resalten su calidad profesional y humana.

4. Discusión: la formación humanista como fin de la universidad

La universidad nació como institución encargada de una tarea compleja: la formación del hombre. Una formación que era entendida a partir de las múltiples dimensiones del ser humano tanto en el plano como ser individual y ser social.

En palabras de (Betancur, 2016), las universidades eran instituciones en las cuales la verdad se buscaba con pasión, integridad, desinterés y método, para dicho autor las universidades contemporáneas, además de formar buenos profesionales, tienen el reto imperioso de formar ciudadanos críticos, autónomos, con sentido ético y estético y capaces de solucionar los problemas más urgentes de la sociedad a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar.

Pizzul (2013), considera que el fin último de la universidad es de carácter teórico o especulativo más que práctico. Si bien la universidad puede ocuparse de actividades prácticas o técnicas, lo debe hacer siempre desde su matriz cognoscitiva y racional, ya que no es una institución que esté dirigida a la acción o la utilidad.

Es necesario colocar el punto de vista en este aspecto, ya que no se puede pensar o concebir la idea de teoría sin práctica y viceversa, las palabras, las reflexiones, las discusiones, si bien se deben dar por excelencia en el seno

universitario deben propiciar siempre la acción de ser necesaria para cambiar aquello que no obedece con los presupuestos de una sociedad equitativa y justa (Benítez, 2006).

La universidad tiene fines necesarios y fines contingentes. Los primeros hacen alusión a la formación de la persona en todas sus dimensiones que posibiliten tanto su desarrollo individual como social; los segundos hacen referencia a todas aquellas bases o medios que permiten la consecución de los fines necesarios (Jiménez & Ochoa, 2017).

Los dos fines deben integrarse de manera armónica, pero lo que ocurre en la actualidad es que esos medios terminan convirtiéndose en los fines esenciales de la universidad debido a las presiones principalmente burocráticas y económicas. Entonces ya no se piensa la formación como tal sino la mejora infraestructural, la dotación de recursos o el aumento en la oferta educativa, que, si bien son fundamentales, solo cobran su importancia en función de la formación general de la persona que ingresa a la universidad.

Otro aspecto que ha indicado las señales de alarma en el proceso de una formación no integral, es la ignorancia del egresado en asuntos políticos, históricos y sociales, de ahí que vea la necesidad prioritaria de que las universidades adopten un programa básico de formación humanista que comprenda la lectura de los grandes libros de los autores clásicos en literatura, historia, filosofía, matemáticas, física, biología (Cortés, 2014). Advierte que tales disciplinas deben contribuir, como ya lo han señalado anteriores autores, al desarrollo de las capacidades comunicativas, sensitivas y racionales del individuo en relación con la sociedad.

Y si nos referimos a la formación humanista como fin de la universidad, entonces la pregunta por la relación

entre profesores y estudiantes cobra gran importancia. Así lo plantea Esquivel (2004) cuando indica que la formación humanista en la universidad debe pasar por una mediación dialógica entre estos dos sujetos.

El docente debe dar el paso necesario de ser un transmisor de conocimientos a convertirse en un facilitador de aprendizajes creativos. Debe propiciar en sus clases sin importar el contenido que enseñe, asuntos universales como el respeto por la diferencia, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, las soluciones creativas, el análisis de problemáticas locales y globales, el sentido ético de su profesión, etc., en otras palabras, debe propiciar el sentido humano de la universidad (Pino-Loza, 2012).

5. Conclusiones

- A manera de conclusiones, se debe acotar que debemos tener en cuenta que el fin último de la Educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida, no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente.
- Así mismo se debe incentivar el respeto a las diferencias de cada uno. Se debe dar a cada uno lo que le corresponde, de acuerdo a sus características y posibilidades, tratando de ayudar especialmente a quien más le cuesta y menos tiene, pero sin descuidar a los demás. Cada uno de nosotros tiene fortalezas y debilidades propias, y solo reconociendo estos factores podremos brindar una enseñanza justa.
- Las instituciones universitarias por tratar de responder a una demanda laboral, pierden de vista que, aunque la formación humana es un proceso de construcción que se inicia con la familia y que seguidamente se complementa con la interacción social, es importante que las universidades

como instancias de formación, se interesen no sólo por incorporar dentro de los currículos materias humanísticas, sino también otros espacios y actividades extracurriculares.

- Se puede reconocer que hoy en día las Instituciones de Educación Superior realizan grandes esfuerzos en mejorar el currículo hacia una formación humanística, sin embargo, los docentes no han interiorizado en dichos cambios profundos de la educación, ya que la formación de los docentes está centrada en profesionalizar la enseñanza, y no en procesos didáctico metodológicos enfocados en moldear la personalidad de los estudiantes holísticamente.
- Es necesario realizar cambios profundos para transitar del común estudiante que recepta toda la ciencia, hacia un estudiante que con lo aprendido pueda crear, innovar y generar nuevo conocimiento.
- La formación universitaria de los estudiantes debe promulgar el respeto por sí mismo y por los demás, con miras a propiciar un ambiente donde prime la democracia, el diálogo, el trabajo armonioso en equipo, una marcada responsabilidad social y una aplicación de la técnica de la mano con la investigación y con la visión crítica de la problemática social; aspectos que ayudarían a superar notablemente, la visión individualista y mecanicista que se le ha vinculado con los profesionales de las últimas décadas.
- La educación debe garantizar a cada integrante de la Sociedad una preparación adecuada para seguir estudiando en forma autónoma y permanente, e integrarse al mercado laboral, pero además brindarle muy especialmente los principios éticos indispensables que le permitan hacer de la Sociedad en que vive un entorno de tolerancia, respeto y solidaridad. Sin éstos, la Educación habrá fracasado y la Sociedad estará perdida.

- La Educación es un bien precioso que debemos cuidar; y dejando de lado las modalidades y los nombres que esta tenga de acuerdo al momento en que nos encontremos; su prioridad debe ser formar integralmente a las personas. Y esto indica que debe ser necesariamente “humanista”
- Es responsabilidad de la universidad para con la sociedad cimentar los pilares de esta formación humanista en los profesionales en formación. Debe tratar de fusionar en los objetivos educativos las bases de la formación humanista, conduciendo la misma como eje transversal en todo el período universitario, más allá de la formación científica
- Es claro que existe una amplia brecha que debe comenzar a reducirse, en un corto plazo, y son los docentes los llamados a desarrollar este cambio, pues son el nexo entre el currículo, el estudiante y la universidad.

REFERENCIAS

- Benítez, C. (2006). Reseña de “Desafíos de la universidad contemporánea. Los casos de Alemania, Estados Unidos y América Latina” de Renate Marsiske (ed.). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), 249-253. (<https://goo.gl/sjWLMj>) (2018-01-14).
- Betancur, B. (2016). Las funciones de la universidad contemporánea. *Revista Debates*, (73), 2-6.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123. (<https://goo.gl/rJdAUH>) (2018-01-15).
- Calderon, C., & Pineda, J. (2005). Intereses subyacentes de las propuestas de estandarización de la Educación Contable. *Contaduría de la Universidad de Antioquia*, 89-11. (<https://goo.gl/FJnr4V>) (2018-01-06).

- Cortés, F. (2014 de 08 de 2014). *La crisis de la universidad*. Obtenido de La Ruta Social de la Razón [Web log post].: <https://goo.gl/AJWM2j>
- Farfán, D., Acosta, F., & Nova, L. (2012). Saber y hacer para llegar a ser. Competencias del Educador Físico. *Revista Corporeizando*, 1(8), 5-14. (<https://goo.gl/yN7D7R>) (2018-01-08).
- Gairín, J., & Antúnez, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Walters Kluwer España S.A.
- García González, A. (2010). La Dignidad Humana: Núcleo Duro de los Derechos Humanos. *Revista Jurídica – Universidad Latinoamericana*, En línea (<https://goo.gl/5TOYGa>) (2018-01-06).
- Giannini Iñiguez, H. (1995). Humanismo y Universidad. *Anales Universidad de Chile*. & (1), 57-69. (<https://goo.gl/4khAQU>) (2018-01-07).
- Gómez, C. (1992: P24). La técnica como esperanza. *Educación y Cultura, Revista del centro de estudios e investigación docentes de la Federación Colombiana de Educadores*. 1(2), 23-24.
- Jiménez, J., & Ochoa, J. (2017). La formación humanista en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. *Tesis Licenciado en Educación Básica*. Medellín, Colombia.
- Luengo Navas, J. (2004). La Educación como Hecho. En M. D. Pozo Andrés, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas, & E. Otero Urtza, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (págs. 7-21). Madrid,: Biblioteca Nueva, 2004.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis [En línea]*, (3), (<https://goo.gl/Xr8gZf>) (2018-01-20).

- Pino-Loza, E. (2012). La dimensión social de la universidad del siglo XXI creación del programa de Aprendizaje-Servicio en la Universidad Técnica de Ambato. *Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid*. Madrid, España.
- Piñon Gaytan, F. (2003). Universidad y Humanismo. *Laberinto*, 13-17. (<https://goo.gl/rCHngt>) (2018-01-10) .
- Pizzul, M. E. (2013). *La formación humanística, fin esencial de la universidad*. . Mar del Plata: Universidad FASTA ediciones.
- Ramírez, R. (2016). Universidad urgente para una sociedad emancipada. En R. Ramirez (Coord), *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. (págs. 11-48). Quito: Senescyt-lesalca.
- Stan Rowe, J. (01 de 08 de 2015). *Ecocentrism HomePage*. Obtenido de Ecocentrism and Traditional Ecological Knowledge: <https://goo.gl/YWEy8P> (2018-01-14)
- Stramiello, C. I. (1994). ¿Una educación humanista hoy? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25-35. (<https://goo.gl/5AzAUS>) (2018-01-06).
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.
- UNICEF.org. (08 de 01 de 2018). *Educación práctica para la vida*. Obtenido de Plan Estratégico UNICEF. 2014-2017: <https://goo.gl/qC8QNj>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. (<https://goo.gl/RN51PT>) (2018-01-08).

COMUNICACIONES

1. COMUNICACIONES DEL EJE TEMÁTICO
"RESPONSABILIDAD DE LAS UNIVERSIDADES EN LA
FORMACIÓN HUMANISTA"
2. COMUNICACIONES DEL EJE TEMÁTICO: NUEVO
HUMANISMO – FUNDAMENTOS Y PROPUESTAS.
3. RETOS DEL HUMANISMO EN LAS UNIVERSIDADES
4. DIÁLOGO ENTRE LOS DISTINTOS HUMANISMOS

1. COMUNICACIONES DEL EJE TEMÁTICO “RESPONSABILIDAD DE LAS UNIVERSIDADES EN LA FORMACIÓN HUMANISTA”

- 1.1. La lógica emocional y afectiva en la formación investigativa del docente universitario
- 1.2. Adquisición de competencias genéricas y valores en la asignatura Desarrollo Espiritual III en la Universidad Técnica Particular de Loja: Una aproximación cualitativa y cuantitativa
- 1.3. Universidad y trabajo. Una consideración humanista
- 1.4. El reto del perdón. Aplicación académica del Parlamento Universal de la Juventud
- 1.5. “Experiencia de vincular la educación superior con la sociedad, en la formación de valores”
- 1.6. Responsabilidad social y ciudadanía activa en la Universidad
- 1.7. La Formación Humanista en la Universidad: una perspectiva desde el enfoque sostenible de la Responsabilidad Social

1.1. La lógica emocional y afectiva en la formación investigativa del docente universitario

Derling José Mendoza Velazco*

Universidad Iberoamericana del Ecuador

derling969@gmail.com

dmendoza@unibe.edu.ec

RESUMEN

La presente investigación se justifica por puntualizar las concepciones básicas de la lógica emocional y afectiva que fortalece la formación investigativa del docente universitario. En base a la metodología aplicada, el estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, sustentado en el paradigma fenomenológico interpretativo. Como informantes claves se destacó la participación de 8 (ocho) docentes que laboran en la Universidad Iberoamericana del Ecuador (UNIB.E). La investigación se encuentra estructurada en tres fases: donde se plantea la búsqueda y recolección de información, aplicándose como instrumentos la guía de observación moderada y la entrevista de tipo semiestructurada. En la segunda fase, se desarrolló la contrastación y categorización de los datos obtenidos, para su análisis se aplicó la teoría fundamentada y el método de comparación continua a través, del software operativo Atlas.ti versión actual, donde se derivaron las categorías: Lógica emocional, vínculos afectivos y formación docente. En la tercera fase, se cumple el objetivo principal de realizar una aproximación teórica sobre los vínculos emocionales y afectivos que ejerce la universidad en la formación investigativa del docente. En las conclusiones se menciona la importancia de facilitar una

* Doctor en Educación, Magister en Ciencias Educativas, Especialización en Didáctica de la Matemática, Licenciado en Educación, Mención Matemática y Física, Docente-Investigador del Incyt,- Universidad Iberoamericana del Ecuador Unib-E.

actualización constante de la visión humanista del docente universitario mediante la investigación.

PALABRAS CLAVE

Emociones; Formación docente; Humanismo; Investigación continua.

ABSTRACT

The present investigation is justified by pointing out the basic conceptions of the emotional and affective logic that strengthens the research training of the university teacher. Based on the applied methodology, the study was developed from a qualitative perspective, based on the interpretive phenomenological paradigm. As key informants, the participation of 8 (eight) teachers who work in the Universidad Iberoamericana del Ecuador (UNIB.E) was highlighted. The research is structured in three phases: where the search and collection of information is proposed, applying the observation guide and the semi-structured interview as instruments. In the second phase, the contrast and categorization of the obtained data was developed, for its analysis the grounded theory and the method of continuous comparison was applied through the operating software Atlas.ti current version, where the following categories were derived: Emotional logic, affective bonds and teacher training. In the third phase, the main objective of a theoretical approach on the emotional and affective links that the university exercises in the teacher's research training is fulfilled. The conclusions mention the importance of facilitating a constant updating of the humanistic vision of the university teacher through research.

KEYWORDS

Emotions; Teacher training; Humanism; Continuous research.

1. INTRODUCCION

En la práctica androgógica universitaria, la participación del sujeto docente en el nivel investigativo de la educación superior se encuentra en una etapa de acción compleja y sistémica, a través de la investigación se abren espacios hacia una innovación educativa, en pro de transformaciones como resultado de la teoría y la puesta en práctica, y que muy bien aplican como innovaciones en la tipología crítico – sociales caracterizadas principalmente por la interacción crítica de quienes participan en el proceso de innovación, lo cual es resultado de la aplicación del método auto reflexivo, lo cual sugiere el análisis reconstructivo de las significaciones inherentes al proceso transformador humanista que poseen las universidades en la formación docente, así como la orientación del mismo.

La orientación andragógica que ejercen las universidades en la actualidad no están diseñadas a fortalecer las competencias investigativas docentes, las cuales deben permitir a la vez, consolidar los objetivos organizacionales, donde es necesario con base en la inteligencia emocional, tener una visión prospectiva de lo que sucede, con sentido dialéctico desde el cual se planteen las distintas estrategias de formación docente para una mejor comprensión de la práctica investigativa, donde se promueva el saber holístico y la formación integral, elementos estos necesarios a considerarse por los docentes desde las orientaciones que hacen en razón del quehacer educativo, en el contexto de la educación universitaria ajustadas a la plataforma curricular que oriente el nivel educativo.

2. MARCO TEORICO

El estudio de la lógica emocional y afectiva presente en la formación investigativa del docente universitario se sustentará en las siguientes bases teóricas conceptuales, cuyos principios son los siguientes:

2.1. Fundamentación Andragógica

La investigación se fundamenta en distintos principios andragógicos, en los que se encuentra la participación, autorresponsabilidad y autodependencia. El mismo parte de concebir al adulto en situación de aprendizaje, como un individuo con capacidades de autogestión, participación y resolución de problemas derivados de sus necesidades, intereses y la acción de fuerzas externas. Para Adam (1977), la andragogía “Es la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre” (p.19). La disposición para aprender del adulto, se orienta hacia las tareas que favorezcan el desarrollo de sus roles sociales. Por lo tanto, para las universidades al ser participante objeto – sujeto del conocimiento, actor – gestor de su propio aprendizaje, se le debe proporcionar herramientas que fomenten ideas, procesos creativos, propuestas innovadoras, que permitan dominar la teoría y la práctica investigativa.

En este sentido, se debe brindar momentos presenciales, como eventos de asistencia y apoyos en los que, a través de la técnica del taller, se propicie la interacción y retroalimentación del proceso de estudio andragógico. En consecuencia, este principio permitirá integrar y desarrollar al máximo el potencial individual del adulto para canalizarlo en dirección y cambio constructivo, en la formación docente, se traduce en una práctica orientada tal cual lo expresa Alanís (2004):

Por la tendencia de los docentes desde sus prácticas y quehacer educativo, a enseñar, a manejar contenidos aislados, pero no a transformarlos, y mucho menos generarlos, ello producto de la tendencia de los profesionales de la docencia a ser formados bajo esquemas de reproducción de textos, la repetición y la separación de saberes, por lo cual, no puede entonces esperarse que haya propuestas de transformación, producto de los procesos de investigación educativa". (p. 16)

Lo anterior apoya la idea sobre que la educación tiene implícito una constante construcción de sus significados, por lo cual el docente debe ser un investigador nato, constructor perseverante de una práctica que pretende ser diferente y eficiente, un arquitecto del salón de clases, un catalizador de los procesos del aula. Y esta actividad es realizada muchas veces de manera consciente, y otras tantas inconscientemente.

Cada experiencia educativa es diferente. Lo educativo está compuesto por pequeñas realidades particulares, realidades que se van construyendo cotidianamente en el salón de clases, con el asocio de estudiantes los cuales poseen realidades que son cambiantes, acontecimientos que condensan la historia, la sociedad y la cultura, realidades que deben resignificarse y reorientarse, en razón de la efectiva formación que trasciende en el sujeto que aprende.

2.2. El Paradigma Humanista

El paradigma humanista impugna las teorías conductistas de la educación, para presentar una visión diferente del ser, en una forma libre abierta e integral, para poder cumplir el episteme educativo como indica Hamachek (1987), "Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas, apoyar a los alumnos a que se reconozcan como seres humanos únicos y asistir a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades"

(p.171). La responsabilidad universitaria de la formación humanista es esencial, ya que su objetivo entre el saber y la creencia, es promover el desarrollo del conocimiento personal de los estudiantes, como entes únicos que no solo participan cognitivamente en la universidad, sino como individuos que ostentan del afecto.

Las actitudes internas del humanismo se encuentran entre las investigaciones de Ausubel, al formalizar la teoría sobre la interiorización, por medio de las verdaderas concepciones, que se fundan a partir de definiciones primeramente descubiertas por el individuo en su ambiente. Donde Rodríguez (2008), define el aprendizaje significativo como:

...una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo (p. 8).

El conocimiento se centra en relacionar los aprendizajes previos con la nueva información, en oposición al aprendizaje por repetición o frecuencia memorística, al considerar que no solamente se relaciona el saber, sino el comprender. Para que este aprendizaje sea efectivo es necesario intuir, emplear lo conocido por los docentes con sus intereses y potencialidades investigativas.

La inteligencia social establece un margen importante en la educación, al referirse como una habilidad individual, para percibir la información. Wechsler (1940), en sus estudios de inteligencia emocional indica "la diferencia que estableció entre "elementos intelectuales" y "elementos no intelectuales" (factores afectivos, personales y sociales),

señalando la necesidad de considerar la existencia de estos últimos” (p.103). El desarrollo pleno de los elementos intelectuales en los individuos, favorece en su habilidad para afrontar situaciones, al considerar que su acto emocional se basa en la valoración cognitiva de circunstancias personales.

2.3. Fundamentación Ontológica

Ontológicamente, de acuerdo con Kuhn (1989), la ciencia normal...“obliga a la naturaleza a que encaje dentro de los límites pre-establecidos y relativamente inflexibles que proporciona el paradigma” (p. 52). Sin embargo, la tendencia actual de las universidades se orienta a la complementariedad ontológica del ser docente, debido a su fin específico en la educación superior como campo de formación mas no de investigación, mediante el estudio de los factores que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje andragógica académica, aislado de la inteligencia emocional y las competencias de estudio-producción del docente universitario.

Es inevitable reconocer, no obstante, lo complejo de estos deliberes y la pluralidad de viables respuestas. Como afirma, Cañón (1993) “La ontología de las entidades educativas y aún más su epistemología son interpretadas de modo increíblemente dispar y permanecen en el misterio” (p. 14). La gran diversidad conceptual entre lo ontológico del ser y lo epistemológico en las ciencias educativas, se encuentra establecida por un límite, es decir, en su definición, análisis, descripción y aplicación de la propuesta, después de elaborarse las orientaciones estratégicas.

Los pensamientos, ideas y recuerdos producen emociones, estos se forman en el individuo por alteración de la conciencia. Se presencia de dos maneras, de forma externa; al exaltarse por reacciones emocionales, proporcionan

alegrías o tristezas, y al contrario de manera interna, al darse en el pensar del ser, dando como consecuencia, el visualizar la baja de tensión, aumento o disminución cardiaca, en especial las funciones orgánicas notables.

La destreza para tomar el control y tener comprensión de las emociones y sentimientos, propios y ajenos, es puntualizada como la inteligencia emocional, que ayuda a motivar y empeñar las posibles frustraciones, que nacen en la alteración de los impulsos, de la misma manera los estados de ánimo, al disminuir la angustia, que interfiere en la preponderancia de la racionalidad y confianza con los demás individuos.

2.4. Interacción social

El docente en la sociedad es visualizado como un ente activo, constructor de conocimiento, consustanciado con su realidad, a la cual no se vincula mediante la praxis investigativa los referentes temporo – espaciales, que establece una variada gama de interacciones, creadoras de experiencias vitales. Por otra parte, se define el aprendizaje como construcción interior, donde se conjugan reflexión-acción y se caracteriza por ser natural, personal y social. Se basa en la actividad creativa, en conexión con una realidad susceptible a la construcción y reconstrucción permanente.

De esto, la sociedad en la actualidad requiere de docentes con actitudes que le accedan a mejorar sus competencias investigativas, preparándose para comprender e interpretar los procesos de estudio metodológico, enseñanza – aprendizaje, considerando el contexto social y académico donde se desenvuelve.

Las condiciones emocionales y, en consecuencia, la sensación de sentirse parte de una comunidad científica con la que se comunican y comparten vivencias oportunas

y significativas; conllevan a un ambiente de desinhibición que se propicia por la sensación de respeto a los modos de participación; en este sentido las relaciones humanas, trascienden en optimizar la andragogía, sobre todo al establecerse un ambiente social y emocional.

La investigación considera gran parte de su fundamentación teórica, a la interacción social, un factor que sin duda facilita el desarrollo de las condiciones lógicas de la formación continua del docente, el tipo de actividad, su contorno educativo y recursos didácticos. Al igual, se puede considerar una evolución de la internalización, la cual es una transposición sencilla y pasiva, desde un estatuto externo a un reglamento interno, porque esto involucra una reconstrucción y transformación activa de los aprendizajes del individuo en la universidad. Tratándose de un transcurso gradual en que el docente como experto, poco a poco cede el control propio de la barrera cognitiva que le ubica como aprendiz, hasta el momento de sentir, el poder de generar conocimiento, ajustado a las indicaciones y competencias investigativas del mismo.

Las actividades investigativas desde el enfoque humanista, fortalece las conexiones personales de aprendizaje, destacando la combinación del paradigma social y las experiencias en el plano físico, espiritual, emocional y mental. El desarrollo próximo, consiste en el nivel de potencialidad superior, dependiendo de la participación personal en su ambiente, como docentes, facilitadores, guías o compañeros, esta etapa de desarrollo emocional estriba de la interacción social. En relación, el conocimiento se puede construir socialmente, de forma conveniente a través de la investigación, de tal forma, que pueda incluir sistemáticamente, no solamente entre el docente y el orientador, sino al aplicarse como herramienta de actividades productivas de investigación científica.

2.5. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional como segundo sustento teórico, es definido por Mayer y Salovey (1997), como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 4)

La destreza para tomar el control y tener comprensión de las emociones y sentimientos, propios y ajenos, es puntualizada como la inteligencia emocional, que ayuda a motivar y empeñar las posibles frustraciones, que nacen en la alteración de los impulsos, de la misma manera los estados de ánimo, al disminuir la angustia, que interfiere en la preponderancia de la racionalidad y confianza con los demás individuos.

Vázquez (2012), asegura que “Los seres humanos existimos también en el flujo de nuestras emociones. Cuando distinguimos emociones en la vida diaria, distinguimos diferentes tipos de conductas relacionales, y al fluir de una emoción a otra, cambiamos de ciertas conductas a otras” (p. 9). Las emociones por parte de la filosofía, identifica las lógicas cognitivas en un amplio sentido, el ser humano en su hábitat natural, al reconocer los miedos, alegrías y la furia, las implica de forma eventual con el deseo de interactuar con o sin ellas, hasta el momento que formalizar los impulsos del querer.

En tal sentido, en la orientación filosófica del estudio, Campos (2010), fundamenta las emociones:

...en el funcionamiento del cerebro: los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas. Los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones pueden afectar la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para el aprender (p. 6).

Conjuntamente, sus estudios han demostrado que el mal humor en los seres humanos afecta de forma negativa la armonía del pensamiento, afligiendo las habilidades cognitivas, perceptivas y emocionales. En la universidad, con un clima favorable a su nivel de adaptación, se le considera un factor esencial para el aprendizaje.

El esquema del estudio se basa en principio filosófico, por cuanto, toma en cuenta el fin y la meta de la formación investigativa del docente universitario, como concepción dinámica del conocimiento, donde la relación dialéctica entre sujeto y objeto, implica aprender – conocer – saber; elementos que el facilitador posteriormente transmitirá en el desarrollo de su proceder investigativo.

Por lo tanto, las universidades en su currículos y programas de estudios procura enaltecer y desarrollar el nivel intelectual del participante como vehículo de consolidar sus competencias de investigación docente, aspecto del área afectiva del facilitador, necesaria para la humanización de mismo, es devolverle al profesor las herramientas que le accedan al desarrollo de una comunicación eficaz de liderazgos y autonomía, para así afrontar los cambios significativos en lo que a educación superior se refiere, en términos de credibilidad, participación, honestidad y transparencias, aspectos necesarios para una figura de estimulación relevante. Al igual para Mendoza (2016), donde la lógica emocional para “facilita su capacidad de pensamiento investigativo, por permitirle trabajar en forma sencilla y accesible; donde las emociones cumplen una función vinculable a su entorno” (p. 5).

3. METODOLOGIA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de investigación, a través del método fenomenológico y apoyado por una Investigación de tipo descriptiva. Al respecto, Taylor y Bogdan (2000) consideran la metodología cualitativa como "...la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable" (p. 19). Asimismo, Sandín (2003) expresa que el enfoque cualitativo en educación es una "...actividad orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos" (p. 123).

Desde esta visión, se justifica el enfoque cualitativo en el presente estudio, pues permitió al investigador centrar su interés en el entorno natural donde ocurren las vicisitudes con la finalidad de encontrar una descripción apreciable y propia de las situaciones que acontecen durante el desarrollo de la formación del docente universitario.

En cuanto al método fenomenológico, el término fenomenología proviene del griego *fainomai*, que significa "mostrarse" o "aparecer" y *logos* que significa "razón" o "explicación" y es un método filosófico que procede a partir del análisis intuitivo de los objetos tal y como son dados a la conciencia cognoscente, desde donde busca inferir los rasgos esenciales de la experiencia y de lo experimentado.

De allí que la realidad sobre las emociones y afectos del docente universitario en su formación investigativa, cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno de los sujetos docentes quienes las viven y experimentan, exigen ser estudiadas mediante el método fenomenológico; la esencia de esta realidad depende del modo

en que es vivida y percibida por el sujeto docente, una realidad interna, personal, única y propia de cada uno de ellos.

La fenomenología, se basa así entonces, en las vivencias y trata de examinar de forma sistemática las experiencias internas de los sujetos docentes, teniendo como fin último la comprensión de éstos como seres humanos. Al respecto Martínez (2006) afirma que la fenomenología:

...respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que no vivió, no sintió o no percibió las cosas cómo dice que lo hizo (p. 169)

El estudio fenomenológico en esta investigación es un factor imprescindible, tanto para que se ahonde en la vida cotidiana de los sujetos docentes como para reflexionar sobre el fenómeno educativo, en este caso, que se reflexione sobre la lógica emocional y afectiva que conduce a la investigación del docente universitario.

En cuanto a la investigación descriptiva es caracterizada por Hurtado (2000), cuando:

...la experiencia y la exploración previa indican que no existen descripciones precisas del evento en estudio, o que las descripciones existentes son insuficientes o han quedado obsoletas debido a un flujo distinto de información, a la aparición de un nuevo contexto (p. 224)

Desde esta perspectiva, es comprender la vida social a partir del análisis de los significados que el hombre imprime a sus acciones, la amplitud de sus aplicaciones son razones suficientes para tener presente, dirigido a conocer o transformar la realidad humana, incluida la realidad educativa; el objeto del conocimiento para la

fenomenología y la metodología interpretativa no es ni el sujeto, ni el mundo, sino el mundo vivido por el sujeto.

3.1. Sujetos de la investigación

Para el diagnóstico de la investigación, el cual fue resultado del estudio interpretativo se seleccionaron como sujetos informantes a través de una muestra de casos tipo, la cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se aplica en investigaciones cualitativas:

...en el que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. En estudios con perspectiva fenomenológica, en los que el objetivo es analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social, es frecuente el uso de muestras tanto de expertos como de casos tipo. (p. 387)

Por lo tanto, se seleccionaron 08 (ocho) sujetos informantes, para dar seguimiento a la primera fase del estudio en la búsqueda y recolección de información, de cómo fue su formación docente, las concepciones, vivencias y experiencias en relación con la investigación del sujeto en la educación superior. Para ello se tomaron en cuenta los factores propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2014) que intervienen para la selección de los sujetos de investigación: 1) capacidad operativa de recolección y análisis; 2) el entendimiento del fenómeno y 3) la naturaleza del fenómeno bajo análisis.

La toma de muestra, sostuvo criterios tales como que, algunos sujetos informantes son docentes que se desempeñan en la UNIB.E, con gran experiencia en la educación universitaria en un contexto variado de formación profesional en pregrados, postgrados y doctorados en diferentes áreas educativas, de género tanto masculino como femenino.

3.2. Técnicas de recolección de datos

La técnica que se utilizó fue la entrevista, la cual según Arias (2012) "...es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información" (p. 67). El tipo de entrevista fue la de tipo semi-estructurada en donde de acuerdo con lo expresado por Arias (2012) "...aun cuando existe una guía de preguntas, el entrevistador puede realizar otras no contempladas inicialmente. Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional" (p. 74).

Desde esta perspectiva, se aplicó en conjunto la guía de observación tipo moderada, según Spradley (1980), "el investigador mantiene un balance entre estar dentro y fuera". (p. 74). De esta manera, en el campo investigativo, la observación se tiende como proceso deliberado, sistemático, dirigido a la obtención de información en forma directa del contexto donde se tuvo lugar las acciones, laborando en la parte interna y externa de la universidad objeto de estudio, como también en el ambiente laboral investigativo con los docentes, para la toma de notas eventuales al compartir y orientar la realización de las actividades investigativas.

3.3. Técnicas de análisis

Como estrategia de análisis para la segunda fase del estudio se utilizó la triangulación, que consiste en recoger datos a través de relatos u observaciones de una situación desde varios ángulos o perspectivas, para compararlos o contrastarlos. Se utilizaron dos tipos de triangulación:

- a. Triangulación de fuentes o datos: en donde se confieren datos provenientes de distintas fuentes y que se refieren a la misma acción. Estas acciones se desarrollaron con la aplicación del software operativo AtlasTi versión actual.

- b. Triangulación de tiempo: donde se aborda el fenómeno desde los mismos sujetos en distintos instantes para determinar la consistencia y estabilidad del pensamiento en el tiempo; esto fue posible por las entrevistas que se realizarán en diferentes oportunidades.

En relación con la triangulación en el tiempo, luego de realizada la entrevista con el sujeto informante, se transcribió la información digitalizada mediante el sistema operativo Dragon NaturallySpeaking versión actual.

En esta fase hay una búsqueda sistemática y reflexiva de los datos obtenidos a través de las entrevistas semi-estructuradas. Rodríguez, Gil y García (1999) definen el análisis de datos como "... un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación" (p. 200) Ello implicó atear los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades y similitudes entre ellos, para descubrir qué fue importante y qué aportaron a la investigación. De allí que, el análisis de datos en esta investigación consistió en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión bien completa de la realidad objeto de estudio.

Este proceso se realizó de manera sistemática y ordenada, pero no rígida, a través de un proceso continuo e inductivo, de tal forma que el análisis se realizó según lo que es significativo para los participantes. Para el desarrollo de este proceso se utilizó el software ATLAS-Ti versión 8.0 el cual se inició con el proceso de preparación de los datos a través de la digitalización y formato de documentos. Luego se procedió a la reducción de los datos en distintos niveles, a través de operaciones de codificación y categorización para luego representarlos de manera gráfica en

redes estructurales, los vínculos y relaciones construidos desde el análisis, para avanzar hacia la fase tres, es decir el nivel de teorización.

Todo ello desde una perspectiva, en la cual el investigador procedió a construir lo que los sujetos participantes ven como su realidad social. Esta perspectiva es la teoría fundamentada, la cual según Strauss y Corbin (2002) la refieren como "...una metodología general para desarrollar teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (p.13) La teoría fluye inductivamente de un proceso de comparación constante de la información recabada.

4. RESULTADOS y CONCLUSIONES.

Como resultados y conclusiones se ostenta el análisis e interpretación de la información obtenida en el referente metodológico destacado, mediante los informantes y sucesos observados en las circunstancias donde se desenvuelve las actividades educativas universitarias, cuyo propósito permitió examinar las características emocionales y afectivas de la formación investigativa de los docentes. Para construir los elementos teóricos que sustenten la aproximación teórica, se requirió de un estudio riguroso de los datos, inmerso en un análisis secuencial destacándose las siguientes categorías:

4.1. Categoría: Formación docente

La formación tiene que ver con la capacidad de aprendizaje de herramientas que potencien la actuación de los sujetos, así como la voluntad de perfeccionamiento. En este sentido, para el investigador, la formación del docente será, por tanto, responsable de un transcurso formativo donde se valoren los procesos autoformativos, en busca de vías adecuadas para su perfeccionamiento profesional y personal.

área o facultad, como camino eficaz y pertinente de formación profesional docente.

La formación del docente universitario, es un campo de conocimiento centrado en la investigación, como también en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan sus competencias profesionales para la formación de otros sujetos. Para ello, es fundamental se proporcione al profesorado una formación, centrada en contexto inmediato del trabajo investigativo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrolle su práctica como una labor de innovación. Los informantes destacaron las diferenciabilidad en su formación académica andragógica y/o profesional en comparación, al ser egresados de universidades donde no se les otorga una malla curricular investigativa en la educación, visualizándose en Imagen 1, categoría Formación Docente la falta de preparación investigativa al tener un perfil bajo en la metodología investigativa.

De igual forma, es oportuna la capacidad de innovación, reflexión y crítica del quehacer educativo, de manera que el docente se conciba como investigador nato, diseñador, planificador y se comprometa con el cambio constante que la sociedad implica. Se trata entonces que se fomenten aquellas capacidades que ayuden a la superación de los factores que obstaculizan la renovación metodológica y andragógica, como pueden ser, la falta de concientización, el reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y el desconcierto que provoca todo el proceso.

Para el autor, la formación docente en el contexto de la educación universitaria tiene implícito una serie de acciones que colocan al sujeto que enseña en una búsqueda incesante de un saber académico, que le aproxime a que tome decisiones

sobre su praxis andragógica y le ayuden a desprenderse de la incertidumbre que le alienta el desconocimiento en su metodología investigativa.

4.2. Categoría: Lógica emocional

El conocimiento adecuado del rol que se ejerce como sujeto que enseña, es una representación lógica del docente en su función, para los informantes la razón emocional que les conlleva o conduce al no investigar, es producto de las creencias sobre la complejidad de diseñar una producción científica, al ser concebido como una meta inalcanzable por los docentes. Entre los testimonios descritos por los participantes, se resaltan las reacciones emocionales, frutos de logros en artículos redactados por revistas indexadas de alta categoría, al contrario de los docentes quienes tienen el temor de ser rechazados o no aceptado su estudio científico.

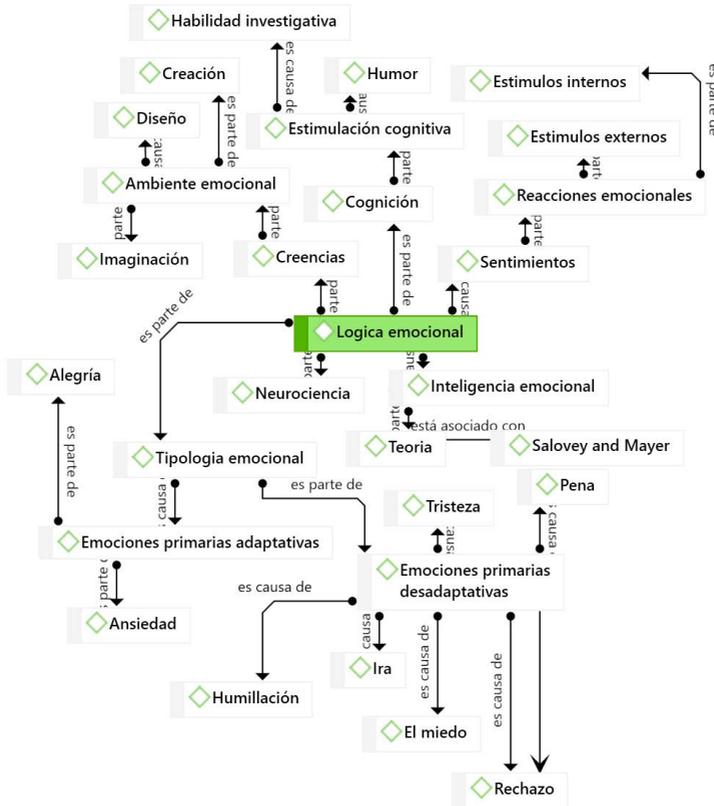


Imagen 2.

Categoría: Lógica emocional

Fuente: Mendoza (2017)

El investigador percibe en base a las teorías de Inteligencia emocional, cicatrices emocionales secundarias activas, definidas por Mendoza (2016), como:

Emociones que permiten adoptar diferentes lenguajes de emisión y recepción de información, como el miedo, la ira, la tristeza, el rechazo, la ansiedad, la alegría y la emoción instrumental, este lenguaje lógico auspiciado de inteligencia natural evita que el lenguaje externo sea quien tome el control de las expresiones (p. 228).

La otra forma de expresión, que opta las emociones primarias, son la de tipo desadaptativas, detalladas en el ambiente de estudio como la pena y la humillación, como ejemplo, el rechazo de un proyecto, miedo a no poder realizar un artículo, la ira en sentirse presionado por la universidad al exigirle un proyecto de investigación, catalogándose como emociones de tipo primarias desadaptativas.

4.3. Categoría 3: Vínculos afectivos

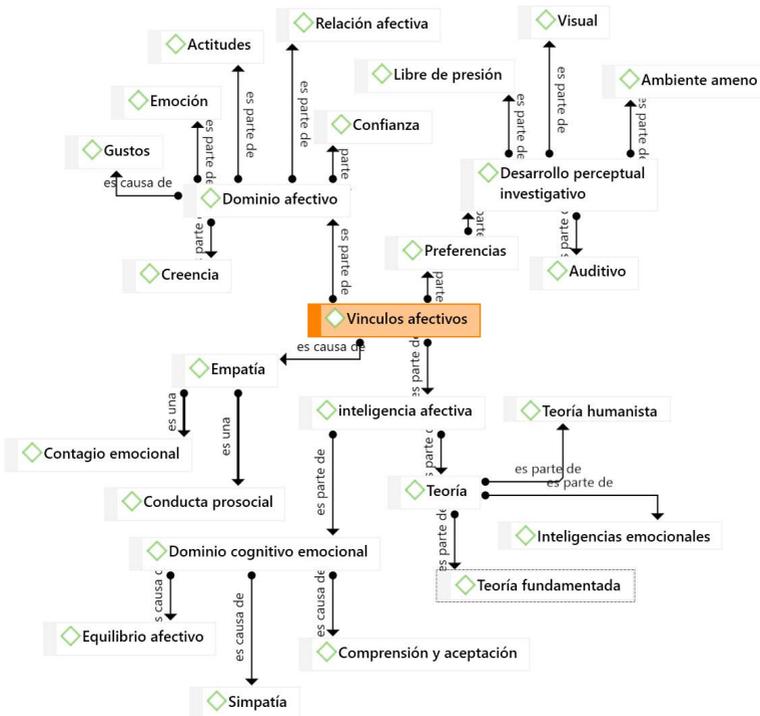


Imagen 3.
Categoría: Vínculos afectivos
Fuente: Mendoza (2017)

Para los docentes en formación es necesario romper con las ataduras que obstaculizan la toma de decisiones para la apertura

al cambio, así como el que asuma posturas que le lleven a que transforme acciones actitudinales e ideológicas que le apartan de una labor efectiva en la investigación educativa. Siendo esto, el punto de partida para un cambio profundo con características estratégicas que permitan una reconstrucción epistemológica y metodológica en la formación de cada sujeto, que tiene como rol la formación a través de la educación.

En los resultados investigativos se pone de manifiesto que las cuestiones afectivas, mantienen un papel importante en la educación universitaria, estando fuertemente arraigadas a la praxis académica sin darse cuenta muchas veces el poseer sentimientos, sin poder conocerlos o controlarlos. Para el autor, el dominio afectivo son los elementos que conforman el afecto de manera general, como también saber considerarlo y manipularlos, entre estos se distinguieron, los gustos, la confianza, el comportamiento, las emociones, las creencias, las preferencias y las relaciones afectivas.

Estos sentimientos y estados de ánimo, fueron establecidos por los informantes al descartar las relaciones afectivas, que prevén las universidades en su formación docente, para tal efecto, el docente investigador considero, que a pesar de mantener sus componentes cognitivos, se mantiene como algo diferente de la pura cognición, considerando que las emociones y sentimientos, no son los únicos descriptores básicos, al contrario de diversos autores que consideran solo la inteligencia emocional, al no considerar la afectividad como punto de encuentro trascendental entre el docente-enseñanza y la docencia-investigación.

4.4. Aproximación teórica

Tomando lo expresado por Martínez (2006) quien se apoyará en los postulados de Popper, las teorías vienen a ser el “resultado de una intuición casi poética” (P. 280). De allí que, el investigador utilizó toda su creatividad e intuición para teorizar lo que a su

juicio pudo descubrir después de la contratación de las categorías, lo cual sirvió de soporte para la aproximación teórica que indica:

El enlace emocional entre la docencia y la investigación emerge entre la aplicabilidad de los vínculos afectivos. Este vínculo se debe conformar por diferentes aspectos relevantes de las actitudes que son conformadas, por los principios socios educativos, donde la formación deja de ser exacta, rigurosa y fría para convertirse en un área de conocimiento afectivo. Para introducir los docentes en los vínculos afectivos de investigación, se debe emprender la dotación y conocimientos de una amplia gama en la metodología, desde su inicio en la preparación universitaria, donde se le indague el principio humanista del docente, que debe ser un investigador nato y constante ya que no solo se puede establecer una aprendizaje por medio de los alcances cognitivos o requerimientos previos que solicita una casa de estudios para su egreso, también debe considerarse la dimensión afectiva y emocional del ser.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, Félix. (1977). *Algunos Enfoques Sobre Andragogía*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.

Alanís, A. (2004). *El saber hacer de la profesión docente*. México: Trillas

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Editorial Episteme. Caracas.

Campos, A. (2010). *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. Revista digital, La educ@ción. N 143. Disponible: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf

- Cañón, C. (1993). *La matemática: creación y descubrimiento*. Madrid: Universidad pontificia de comillas.
- Hamachek, D. (1987). *Encounters with the self*. New York. Holt, Rinehart & Wiston.
- Hernández, R. Fernández, C, y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F: México.
- Hurtado De Barrera, J. (2007). *Metodología de la investigación. Una comprensión holística*. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón - Sypal.
- Kuhn, T. S. (1989). *¿Que son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (2006). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano. Nuevos Métodos de investigación*. México: Trillas.
- Mendoza, D. (2016). *La la matemática emocional y afectiva a partir del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en educación media general*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Rodríguez G, Gil J y García E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez Palmero, L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial octaedro. Barcelona: Edición electrónica. Disponible: <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H30ZSRPG-1HWG-M5F-QZQ/Teor%C3%83%C2%ADa%20del%20Aprendizaje%20Significativ o %20a%20>

[partir%20de%20la%20Perspectiva%20de%20la%20Psicolog%C3%83%C2%ADa%20Cognitiva.pdf](#)

- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1997). *Emotional intelligence*. Revista: Imagination, Cognition and Personality.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss y Corbin. (2002). *Bases de la investigación*. 2da edición. Universidad de Antioquia: Colombia.
- Taylor, S y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Vásquez Rocca, A. (2012). *Nietzsche: de la voluntad de ficción al pathos de la verdad; aproximación estético-epistemológica a la concepción biológica de lo literario*. Revista de la sociedad asturiana de filosofía SAF, Nº 46 - ISSN 1885-5679 - Oviedo, pp. 31 – 32 España: EIKASIA.
- Wechsler, D. (1940). *Nonintellective factors in general intelligence*. Psychological bulletin, 37, 444 - 445.

1.2. Adquisición de competencias genéricas y valores en la asignatura Desarrollo Espiritual III en la Universidad Técnica Particular de Loja: Una aproximación cualitativa y cuantitativa

Omar Germán Malagón Avilés *

Universidad Técnica Particular de Loja
omalagon@utpl.edu.ec

Viviana Dávalos Batallas **

Universidad Técnica Particular de Loja
vddavalos@utpl.edu.ec

Sonia Johanna Ferro Maldonado ***

Universidad Santo Tomás de Aquino

RESUMEN

Los países latinoamericanos parecen abocados a una cierta deriva ética que se manifiesta a través de situaciones de corrupción y de falta de valores. La Universidad tiene como propósito formar integralmente a quienes ingresan a sus aulas, para lo cual desarrollan cátedras que abordan la ética y las por su parte, las

* Ph.D. Docente Investigador Universidad Técnica Particular de Loja, Departamento de Química y Ciencias Exactas (Sección Departamental de Química Básica y Aplicada) y Departamento de Ciencias de la Educación (Sección de Filosofía y Teología), Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Estudiante de Licenciatura en Teología, Vicerrectoría de Universidad Santo Tomás de Aquino, Educación Abierta y a Distancia, Bogotá D.C., Colombia.

** Ph.D. Docente Investigador Universidad Técnica Particular de Loja, Departamento de Ciencias de la Salud (Sección Departamental Sociohumanística, Salud Pública y Gestión en Salud) y Departamento de Ciencias de la Educación (Sección de Filosofía y Teología), Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

*** Mgtr. Docente. Facultad de Educación, Vicerrectoría de Universidad Santo Tomás de Aquino, Educación Abierta y a Distancia, Bogotá D.C., Colombia.

universidades confesionales afrontan temáticas relativas a la vida espiritual de las personas. Es por esto importante desarrollar investigaciones que valoren el esfuerzo realizado por las Universidades para la vivencia de valores entre sus estudiantes.

En este trabajo se valoran las estrategias didácticas utilizadas en la asignatura Desarrollo Espiritual III (DEIII) y su incidencia en la adquisición de los valores de generosidad y responsabilidad en los estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja en distintos períodos académicos, partiendo del período octubre 2015 – febrero 2016. Se utilizó una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa.

El análisis cualitativo se realizó con el software Atlas Ti, versión 7.5 y empleó entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes de la asignatura con la finalidad de profundizar en el uso de estrategias didácticas por parte de los docentes de la asignatura y en la percepción que tenían los estudiantes con respecto a este espacio académico; así como, su incidencia en la adquisición de valores, especialmente la generosidad y la responsabilidad.

Posteriormente, a través de un abordaje cuantitativo se entrevistó a estudiantes que tomaron la asignatura durante cuatro períodos académicos (Octubre 2015 – Febrero 2016, Abril – Agosto 2016, Octubre 2016 – Febrero 2017, Abril – Agosto 2017) y a su vez a un grupo de profesores y directivos relacionados con la asignatura, en la que se midió la percepción sobre la asignatura, la incidencia que tiene en su vida personal, el uso de estrategias didácticas y sugerencias para su mejora.

A partir del estudio se encontró que existe, por parte de los estudiantes un reconocimiento de aprendizaje de lecciones, aprendizajes e inspiración para su vida práctica. A su vez, estos reconocen las temáticas más recordadas, la pertinencia de las estrategias y técnicas utilizadas en la asignatura en la adquisición

de valores, especialmente generosidad y responsabilidad, valorándose el nivel de desarrollo conceptual obtenido, la percepción de cambio en su vida personal y la adquisición de valores concretos.

La hipótesis propuesta en el abordaje cuantitativo se validó, pues la mayor parte de los estudiantes piensa que la asignatura permite desarrollar en ellos los valores de generosidad y responsabilidad. En el abordaje cualitativo se pudo establecer que tienen la percepción de un buen profesor como aquel que les escucha y es empático, y también algunos insisten en la necesidad de ser más incluyentes a la hora de hablar de temas religiosos, pues algunos no comulgan con la fe católica. Por su parte, los docentes reconocieron las estrategias más utilizadas y su percepción sobre la incidencia de la asignatura en la vivencia de los estudiantes

PALABRAS CLAVE

Educación en valores; Didáctica; Aproximación cualitativa – cuantitativa; Evaluación de adquisición de competencias

1. Introducción

Los comportamientos de muchas personas que ostentan poder o responsabilidad en los últimos tiempos denotan que estamos ante una cierta deriva ética. Si hablamos de manera específica en el caso de Ecuador y de Colombia, no dejan de llegar noticias sobre casos patentes y graves de corrupción, con lo cual se conforman verdaderas estructuras que pervierten el medio social y que generan en la colectividad un número indeterminado de víctimas ocultas, debido sobre todo a la injusticia social.

Gran parte de esta situación se puede achacar al hecho del desarrollo de una concepción de educación que plantea sus objetivos principales en fomentar el individualismo y el éxito personal (Muñoz, 2017). Necesariamente estas concepciones se establecen durante el período formativo, especialmente

universitario, sin dejar de tomar en cuenta que ideologías como el neoliberalismo y la globalización lo fomentan.

Lo cierto es que actualmente, sea en gobiernos más liberales e incluso socialistas, como es el caso de Colombia y de Ecuador, la corrupción es un mal que se ha logrado enquistar y que no conoce ideología de base. Casos como el de Odebrecht, son motivo de escándalo y, aún peor, de continua repetición. Siempre puede venir la pregunta, pero ¿en qué influyó la Universidad para que se desarrollara una actitud tan negativa como es la corrupción?

Un estudio del observatorio de la Universidad Colombiana mostró las Universidades de los que egresaron 110 personajes públicos relacionados a escándalos de corrupción, siendo el Externado, la Javeriana, los Andes y la Santo Tomás quienes cuentan con un número mayor de egresados no ejemplares (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2017). Partiendo de este fenómeno, la adquisición de competencias actitudinales debería ser un tema de interés por parte de gran parte del mundo académico.

En algunos casos es notorio el esfuerzo por parte de las Instituciones de Educación Superior para fomentar el desarrollo de la ética en sus aulas; sin embargo, es escasa la evaluación de los esfuerzos pedagógico – didácticos realizados y la adquisición concreta de valores por parte de los estudiantes, e incluso debería ser un compromiso de estos entes (Iglesias, Cortés, Mur Villar, Pérez, & Aguilar, 2010).

Es así, que muchos centros de estudio, especialmente confesionales proponen cátedras que buscan atender la necesidad de formar en los campos personal y ético a sus estudiantes.

La enseñanza de valores no es un tema fácil de plantear, sobre todo en el ámbito universitario. La norma es que en muchas ocasiones los programas universitarios no se hacen bajo el presupuesto de conocer la realidad, son poco evaluados y no se conoce el alcance que tienen dentro de los propósitos e ideario

de la institución. Los pocos estudios que existen concluyen que las posiciones valorativas o axiológicas no provienen de las mismas instituciones (Benitez Zavala, 2009), lo cual introduce la necesidad de profundizar con más detalle en el método de enseñanza y en estudiar los recursos que se utilizan en la Instituciones de Educación Superior en su intento por influir en el desarrollo de competencias actitudinales en sus estudiantes.

Algunos autores afirman que la formación en valores es un proceso multidireccional e interinstitucional, es decir, que no le corresponde únicamente a la institución educativa, sino que se requiere que se generen flujos hacia el individuo y desde el individuo hacia la sociedad. Domínguez (2003), acepta que son tres las dimensiones que se deben tener en cuenta para generar una adecuada formación en valores: distinguir las instituciones socializadoras de valores (incluida la familia), definir los valores que son los más necesarios en función del contexto y buscar los procedimientos más eficaces.

Ya se ha demostrado ampliamente que la incorporación de asignaturas por sí solas no pueden producir cambios en conductas; también se puede caer en el error en creer que las competencias valorativas siguen las mismas reglas del aprendizaje de conocimientos y habilidades; sobre todo, cuando éstas no se incorporan de manera explícita o intencional y se piensa que se desarrollan de manera automática en la relación entre profesor y alumno (Arana Ercilla & Batista Tejeda, N/D). Finalmente, es necesario tener en cuenta que el diseño pedagógico – didáctico es importante en la tarea de generar reflexión en los estudiantes universitarios con el fin de propiciar la adquisición de competencias éticas.

Por ello se hace necesario examinar la realidad de la enseñanza y promoción de valores en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), universidad católica, ubicada en la ciudad de Loja al sur del Ecuador. La UTPL basa su modelo educativo en la

formación integral del estudiante a través del diálogo didáctico, el aprendizaje responsable y un currículo basado en competencias orientado a la práctica (Puertas & Suing, 2011), así como una vinculación comprometida con la colectividad (Universidad Técnica Particular de Loja, 2015).

La asignatura Desarrollo Espiritual III (DEIII) es uno de los espacios en los cuales se busca potenciar en el estudiante las siguientes competencias actitudinales: vivencia de los valores del humanismo de Cristo, comportamiento ético y capacidad de trabajo en equipo (Sección Departamental de Filosofía y Teología, UTPL, 2016). Actualmente existe únicamente un estudio realizado para adquisición de competencias en la misma Universidad, pero para estudiantes de la modalidad a distancia (Rivas Manzano, 2014).

Es así que, a través del presente estudio, se intenta comprender ¿De qué forma las técnicas, estrategias y recursos didácticos utilizados en la asignatura Desarrollo Espiritual III, en la Universidad Técnica Particular de Loja, promueven el compromiso vital de los estudiantes entorno a los valores de responsabilidad y generosidad? Este estudio se circunscribe en el contexto de evaluar el esfuerzo educativo en el ámbito de adquisición de competencias valorativas y su eficiencia; y de intentar generar reflexiones para mejorar en este ámbito.

2. Justificación

El estudio propuesto es útil para introducir elementos de evaluación cualitativos y cuantitativos de los de las estrategias y recursos pedagógico – didácticos que se utilizan en la adquisición de competencias actitudinales en la UTPL. Cualquier esfuerzo pedagógico o didáctico realizado, especialmente en el ámbito de la formación integral de la persona, debe estar acompañado de una valoración cualitativa y cuantitativa de su pertinencia, alcance y logros. La evaluación de estos recursos nos permitirá plantear los distintos pasos sobre los cuales se construye la

adquisición de valores, que implica entre otros, un acercamiento conceptual, una reflexión personal, una apropiación manifestada como compromiso vital⁴ y por último la puesta en práctica en la vida personal.

Encontrar estrategias adecuadas para el aprendizaje de valores, especialmente la generosidad y la responsabilidad, que hagan frente a la deriva ética actual que busca únicamente el éxito personal y el fomento del individualismo, es un aspecto vital en la creación de ambientes humanos pacíficos y justos. La investigación permitirá generar mayor información para que profesores del área de ética en universidades confesionales o no confesionales compartan y aprecien las experiencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje de valores humanos.

En el caso de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)⁵, existe un camino formativo ético que incluye los siguientes espacios académicos:

- a. Desarrollo Espiritual I: Filosofía universitaria
- b. Desarrollo Espiritual II: Antropología y ética
- c. Desarrollo Espiritual III⁶: Cristología y vida espiritual.

4 Por compromiso vital se entiende la necesidad de que la persona no únicamente conozca sus deberes éticos, sino que se comprometa al máximo con su vivencia. Esta visión quiere atacar la división existente clásicamente entre inteligencia y voluntad en donde en muchas ocasiones se presentan como no integradas, y más bien se busca que exista una integración entre las dos en otras palabras, una subjetivación (de la inteligencia) objetivada (en la voluntad) (López Calva, 2011).

5 De aquí en adelante identificaremos a la Universidad Técnica Particular de Loja con su acrónimo: UTPL

6 A partir de ahora, se identificará a Desarrollo Espiritual III con su acrónimo DEIII

Para DEIII las competencias que se propone desarrollar en el estudiante son las siguientes (Sección Departamental de Filosofía y Teología, UTPL, 2016):

- Distinguir algunas características de la humanidad de Cristo, a partir del Evangelio y reconocerlo como modelo de ser humano.
- Reconocer la importancia de la vida espiritual en el ser humano y comprometerse vitalmente para su propio desarrollo.

Cuando se expone el reconocer a Cristo como modelo de ser humano implica no necesariamente la vivencia de una determinada confesión religiosa, sino el aporte humanístico que puede dar el ejemplo de vida de Jesús, implícita o no la creencia religiosa. Por tal razón, en el presente estudio se propone evaluar la vivencia de dos valores, dentro de los tantos, que se pueden considerar como fomentados por el cristianismo: responsabilidad y generosidad.

Estos dos valores se definen para el presente estudio de la siguiente manera:

- a. Responsabilidad: Valor por el cual la persona responde a través de un compromiso personal continuo frente a diferentes necesidades sociales, culturales, religiosas en sus distintos ámbitos de interacción: personal (con sus propias responsabilidades), familiar (en el trato con su familia), social (en el trato y cuidado por los demás), religioso (con Dios y/o su sentido de trascendencia) y natural (en el cuidado de la naturaleza).
- b. Generosidad: Es el valor con el cual la persona desarrolla un estado continuo de compromiso y acción frente a los principales problemas de

su contexto familiar, social y natural, generando de manera gratuita obras concretas frente a las necesidades de los demás.

Hasta el momento, no existen estudios en los que se evalúen los recursos pedagógico – didácticos de la asignatura DEIII en la UTPL, asignatura que se desarrolla en la modalidad presencial de la Universidad; sin embargo, existe un trabajo completo realizado por Rivas Manzano, quien desarrolló una tesis doctoral sobre la formación en valores en la misma Universidad, pero en el caso de la modalidad a distancia (La formación en valores en la educación superior a distancia. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja, 2014).

Una vez que se realice la investigación será posible evaluar los recursos utilizados hasta el momento, proponer mejoras, elegir buenas prácticas y documentar casos, lo cual nos permitirá generar información más detallada sobre la eficacia del proceso formativo puesto en marcha, específicamente en el proceso de adquisición de valores.

3. Marco teórico

El término valor se usa actualmente con mucha frecuencia en el ámbito económico; sin embargo, desde el punto de vista ético, este término se usa como aquel que califica moralmente los hechos. Para Ferrater Mora (2001) “el valor es fundamento de las concepciones del mundo y de la vida, con los cuales se hace una elección por sobre las demás”. En el campo ético se suelen dictar juicios de valor descriptivos, los cuales al analizar una misma situación pueden ser antagónicos, debido a la existencia de distintos principios filosóficos y vitales. Para Guisán (1995), la ética busca de manera más o menos encubierta o clara cambiar el mundo o mantenerlo en un determinado estado.

Los valores se adquieren en el medio social en donde el ser humano se mueve, y es por esto preponderante el papel de la familia, en donde el niño comprende y valora las actitudes que encuentra y sobre todo aprende y por tanto da “valor” a los comportamientos que en ella observa. Posteriormente la escuela y el colegio también se convierte en escuela de valores, en la que, por contacto con los distintos actores, profesores, compañeros y personal administrativo, se van formando opiniones, visiones y formas de actuar, que posteriormente se manifestarán en la vida adulta. Ya en la Educación Superior se busca desarrollar en las personas una formación que les permita contar con un pensamiento propio con el cual pueden ayudar a crecer y lograr los objetivos de desarrollo de una comunidad concreta (Iglesias, Cortés, Mur Villar, Pérez, & Aguilar, 2010).

3.1. Valores en la educación superior

La Universidad es una verdadera institución social, pues originalmente está llamada a aportar en la solución de los distintos problemas que tiene la sociedad, con el fin de transformar la realidad, a través del proceso de enseñanza - aprendizaje. (Iglesias, Cortés, Mur Villar, Pérez, & Aguilar, 2010). Para Iglesias y colaboradores (2010), los valores espirituales tienen una gran importancia dentro de la formación, pues tienen como función regular y normar, incidiendo en el “deber ser” de las personas.

No son muchos los estudios sistemáticos que se han realizado a nivel latinoamericano sobre la relación entre la función pedagógica - didáctica y la adquisición de competencias éticas en la Educación Superior. Uno de los trabajos más importantes es el realizado por Benítez en el 2009. A partir de su investigación descubrió que la mayor parte de los estudios se dedican a (Benitez Zavala, 2009):

- a. Indagar sobre el desarrollo del juicio moral
- b. Preguntar sobre las preferencias en valores en los universitarios

- c. Profundizar en la ética profesional
- d. Establecer proyectos de educación moral
- e. Teorizar sobre la educación en valores.

Una de las conclusiones más relevantes de este estudio es la base para la realización del actual: “la posición en valores por parte de los estudiantes de educación superior no proviene de la enseñanza proporcionada por las mismas Instituciones (Benitez Zavala, 2009)”. Este resultado parcialmente predice la necesidad de otros actores en la formación de valores y predice la necesidad de generar un currículo y unas estrategias adecuadas para lograr los objetivos planteados desde el ideario de las instituciones de educación superior.

3.2. Valores y modelo educativo en la UTPL

El modelo educativo de la UTPL declara dentro de sus prioridades, entre otras, la formación integral del estudiante, el aprendizaje responsable, la organización docente de equipos, el currículo por competencias y orientado a la práctica, la investigación para el aprendizaje y la vinculación con la colectividad (Universidad Técnica Particular de Loja, 2015). Cuando se habla de formación integral, se propone el desarrollo en sus distintos niveles (físico, síquico y espiritual) y ámbitos (individual, social, político, religioso y educativo), “con la finalidad de alcanzar su pleno desarrollo con sentido de perfección por medio de su proyecto personal de vida” (Universidad Técnica Particular de Loja, 2015).

Cuando nos referimos al aprendizaje por competencias debe existir una alineación entre los recursos pedagógicos y didácticos, la organización, las prácticas, con el fin de alcanzar los resultados esperados y las competencias declaradas en los planes de estudio. Sin una secuencia lógica de fines y medios se corre el riesgo de no cumplir los propósitos elegidos (Aznar Díaz, Cáceres

Reche, & Hinojo Lucena, 2011). Es por esto que este estudio intenta establecer una relación entre recursos y resultados en la adquisición de competencias.

4. Metodología

4.1. Aproximación cualitativa

Para contestar a la pregunta de investigación se ha decidido trabajar desde un diseño fenomenológico buscando un acercamiento a la realidad del estudio. La experiencia común que tienen los sujetos de estudio genera una serie de experiencias internas y externas junto a valoraciones y elecciones éticas y vivenciales. En este se realizaron entrevistas grupales tanto con docentes de la asignatura como con estudiantes para recabar información que nos lleve a contrastar percepciones y realizar un análisis de la realidad común que han vivido, que nos permita conocer la realidad estudiantil y docente con respecto a las técnicas y estrategias docentes aplicadas en la asignatura DEIII.

Para el caso de los estudiantes, se trabajó con una muestra aleatoria de 23 personas (de un total de 430), en la que participaron estudiantes de DEIII, pertenecientes a todos los grupos del período abril - agosto 2017, con excepción de aquellos donde era profesor el autor de este estudio. En el caso de los docentes, se realizaron dos entrevistas grupales con todo el equipo de profesores que participó en el programa en el período abril agosto 2017.

Las encuestas realizadas se registraron un teléfono Iphone 6®, para luego proceder a su transcripción y tratamiento, utilizando el programa ATLAS.ti®. Se realizó una generación de códigos con los temas más importantes relacionados con el objeto de estudio: didáctica, contexto y resultados pedagógicos.

A su vez, se realizó una aproximación cualitativa a partir de la última pregunta del instrumento utilizado en la estrategia

cuantitativa. La pregunta utilizada fue: “Si pudieras dar un consejo para mejorar la materia, ¿qué dirías? (exprésate libre y conscientemente)”.

Los criterios de rigor que sustentan este estudio son:

- a. Validez, puesto que observa la realidad que se busca conocer.
- b. Confiabilidad, debido a que se trata de resultados estables, congruentes que se afirman entre los diferentes grupos estudiados.
- c. Triangulación, porque participaron investigadores de diferentes disciplinas y se empleó la metodología cualitativa para complementar y dar profundidad a la cuantitativa. Así mismo, por emplearse ambas metodologías no se aplicaron los criterios de saturación propiamente dichos, aunque se verificó que esta ocurría en el periodo abril agosto 2017.

4.2. Aproximación cuantitativa

4.2.1. Elección del diseño de investigación

Este estudio exploratorio – descriptivo se realizó a través de un diseño no experimental, estableciendo como variable dependiente el nivel de adquisición de los valores de generosidad y responsabilidad, mientras que la variable independiente está conformada por las técnicas, estrategias y recursos didácticos que han sido diseñados previamente para la asignatura. Es decir, que el estudio busca señalar cuáles de estas técnicas, estrategias y recursos didácticos tienen más influencia, si es que la tienen, sobre el nivel de adquisición de los valores de generosidad y responsabilidad en los estudiantes. La hipótesis que se postuló es **“Las técnicas, estrategias y recursos didácticos utilizados en la asignatura DEIII tienen influencia en la adquisición de los**

valores de generosidad y responsabilidad en los estudiantes de la UTPL”.

En cuanto a la variable tiempo, para el caso de los docentes, el estudio fue transversal, pues se buscó estudiar el efecto de las variables independientes sobre la dependiente, únicamente en un momento concreto del tiempo. En el caso de los estudiantes se buscó realizar un estudio **longitudinal**, a través de la percepción de estudiantes que hayan realizado la asignatura de desarrollo espiritual en los siguientes períodos académicos: octubre 2015 - febrero 2016, abril - agosto 2016, octubre 2016 - febrero 2017, y abril - agosto 2017

La investigación, por tanto, se realizó para dos públicos concretos:

- a. La evaluación de las técnicas, estrategias y recursos didácticos utilizados, por parte de los docentes de la sección de filosofía y teología de la UTPL y por el personal de misiones universitarias de la UTPL.
- b. La percepción de los estudiantes sobre la adquisición de estas competencias éticas de generosidad y responsabilidad, en todas las esferas de aplicación: cognoscitiva, volitiva y vivencial, a través de las técnicas, estrategias y recursos diseñados y aplicados.

4.2.2. Elección de la muestra

La población de estudio se diferencia en dos grupos:

- a. Docentes de la sección de teología y filosofía (aproximadamente 20 personas) y personal de misiones universitarias (aproximadamente 7 personas)

- b. Estudiantes que tomaron la asignatura DEIII en los distintos períodos académicos⁷:

Octubre 2015 – febrero 2016: 280 estudiantes

Abril – agosto 2016: 499 estudiantes

Octubre 2016 – febrero 2017: 477 estudiantes

Abril – agosto 2017: 561 estudiantes

En los dos casos se aplicó un instrumento adaptado, utilizando una herramienta virtual para aplicación de encuestas llamada Microsoft Forms®.

4.2.3. Recolección de datos cuantitativos

Se utilizaron dos instrumentos, uno dirigido a profesores y personal relacionado a la asignatura y el otro dirigido a estudiantes.

- a. Instrumento dirigido al profesorado y personal de misiones universitarias

Este instrumento consta de una serie de preguntas de selección única o múltiple, utilizando escalas de Likert o relacionadas, en las cuales se intentó conocer la opinión sobre las técnicas, estrategias y recursos didácticos utilizados en la asignatura y, a partir de su experiencia personal, el grado de efectividad que las mismas tienen en el desarrollo de competencias cognoscitivas, volitivas y activas en la adquisición de los valores de generosidad y responsabilidad.

- b. Instrumento dirigido a los estudiantes de Desarrollo Espiritual III de los períodos académicos establecidos.
Grupo 1 OCTUBRE 15 – FEBRERO 1, Grupo 2 ABRIL

7 Datos actualizados por el Sistema de Gestión Académico de la UTPL a noviembre 2017

16 – AGOSTO 16, **Grupo 3** OCTUBRE 16 – FEBRERO
17, **Grupo 4** ABRIL 17 – AGOSTO 17

En este caso se diseñó un instrumento que valora, a partir de la experiencia personal de los estudiantes, la experiencia que han obtenido luego del desarrollo del espacio académico DEIII, a través de las técnicas, estrategias y recursos didácticos utilizados, en el ámbito de desarrollar los valores de responsabilidad y generosidad. Se trató de establecer por un lado el nivel de recordación de los instrumentos didácticos utilizados y su valoración en la adquisición (o no adquisición) de valores reales. Se planteó adicionalmente una pregunta abierta para valorar la opinión y sugerencias de los estudiantes con respecto a la asignatura Desarrollo Espiritual III.

El análisis de datos se realizó a través del programa estadístico XLSTAT® en Microsoft Excel®.

5. Resultados y análisis

5.1. Aproximación cualitativa

5.1.1. Contextualización del estudio

Uno de los primeros elementos que es interesante observar, a partir de las encuestas realizadas y que nos permiten entender el fenómeno de estudio es la verificación del contexto en el cual se mueven y desarrollan los estudiantes participantes. Es interesante observar que seis estudiantes viven en un contexto de padres y hermanos, mientras cuatro únicamente viven con hermanos, debido a un cambio de domicilio por estudios, dos ya tienen familias propias, dos tienen ambientes especiales, y uno habita solo. Además, en la muestra estudiada se contó con dos estudiantes que son madres solteras.

Esta situación contextual no es extraña, pues esta región ha sufrido, por un lado, de una migración económica que ha generado cambios profundos en la cultura, por ejemplo, en 2003 se hablaba de una migración de 40,000 lojanos durante cinco años en una población que no llegaba a los 400,000 (Cueva E., 2003), y por otro se verifica la gran migración de jóvenes a la ciudad por razones de formación académica.

Este entorno tiene un poder importante sobre el aprendizaje de valores por parte de los jóvenes entrevistados, pues la época en la que se dio este gran flujo migratorio corresponde con los primeros años de vida de las personas del estudio. También es importante saber que 12 de los 23 estudiantes afirman participar en grupos de voluntariado o de formación espiritual, siendo este un momento de vivencia explícita de valores como la solidaridad, la generosidad y la responsabilidad.

5.1.2. Percepciones sobre las estrategias y técnicas didáctica: Profesores y estudiantes

En el estudio se observó el uso de una variedad amplia de técnicas didácticas para lograr los fines pedagógicos propuestos lo cual habla de la capacidad del cuerpo docente de buscar y diseñar estrategias que ayuden al estudiante a adquirir las competencias planteadas. También se debe resaltar que, a pesar de contar con un mismo plan de estudio, la manera de abordar las temáticas dista de ser común: cada docente busca estrategias muy particulares para acercarse al objetivo pedagógico planteado.

En la tabla 1 se intenta resumir las percepciones que manifiestan los docentes y la recordación de las mismas por parte de los estudiantes.

Tabla 1. Categorización de didáctica utilizada por docentes frente a recordación de metodologías por parte de los estudiantes. Herramienta: ATLAS.ti®

Estrategia didáctica	Visión-estudiantes	Visión-profesores
Contar-historias	2	3
Conversación	4	2
Convivencia	3	0
Diagnóstico	1	2
Discusión	7	3
Entrevista	2	3
Esquema	0	1
Exposición	3	5
Foro	6	2
Material-nuevo	0	1
Motivación	3	5
Preguntas	0	3
Presentación	3	11
Producción	2	1
Trabajo-manual	0	1
Tutorías	1	3
Video	9	1

Fuente: Elaboración Propia

De la tabla 1 es interesante denotar la diferencia entre el esfuerzo y frecuencia de los docentes en utilizar una estrategia didáctica y la recordación de los estudiantes. Por ejemplo, los profesores utilizan la presentación como estrategia para transmitir una serie de conocimientos, mientras que únicamente 3 estudiantes consideraron esta metodología dentro de sus preferencias pedagógicas. Los estudiantes prefieren y repetidamente admiten que el foro (6) y la discusión (7) son las estrategias preferidas, junto a los videos (9).

Para ejemplificar esto vamos a analizar lo que dice una estudiante participante del estudio con respecto a la metodología pedagógica del foro o debate:

“Y bueno de la segunda pregunta, la temática que más me ha gustado del profesor es que él en sus clases, porque todos somos de diferentes carreras, nos hace grupos, y lo que más me gusta es que el debate. Él nos empieza a debatir, vamos debatiendo y nos vamos conociendo. Eso es lo que más me gusta del profesor porque nos pone a discutir, porque hay algunas personas que nos quedamos súper calladas en clase y sentados viendo lo que los demás hacen. Pero él nos pone a discutir, él nos pone a hablar y eso es lo que más me llama la atención de sus clases”. (Y. Ríos, comunicación personal, 22 de mayo de 2017).

Como se puede observar, el debate genera en ellos varias expectativas concretas como la posibilidad de participar, de prepararse, de irse conociendo con “compañeros de otras carreras” y de ir socializando, incluso temáticas que podrían no ser interesantes para ellos, pero que al final les son familiares.

También podemos observar el uso de vídeos como estrategia didáctica, a partir de un ejemplo:

“Fue a raíz de un video que observamos en clase, conocido, como hasta la última cima. Este video para mí ha influido bastante en mi vida. Porque yo he sido una persona bastante aburrida, no me gustan los niños y al ver a ese sacerdote, Pablo, cómo era feliz, con esos niños, cómo compartía con los demás, bueno, esto me ha abierto los ojos, ¿por qué no aprovechar las cosas sencillas de la vida?, ¿por qué no reír con un niño tan inocente y tan puro?” (J. Loiza, comunicación personal, 22 de mayo de 2017).

El estudiante manifiesta explícitamente la posibilidad de desarrollar un valor en su vida, a partir del testimonio fílmico de una persona ejemplar. Lo cual nos permite reflexionar sobre las posibilidades de utilizar herramientas tecnológicas y visuales que relacionen vivencialmente las temáticas del plan de estudios y que sean enriquecedoras para los estudiantes.

Esta información no puede dejarse de pasar por el lente de una crítica académica, en la cual es posible que el uso de estrategias didácticas, exclusivamente motivacionales o técnicas, no produzcan el debido resultado conceptual en los estudiantes. Esto se verifica con distintas apreciaciones de los docentes con respecto a esta problemática, y a las dificultades que supone para el grupo de docentes la búsqueda de estrategias que permitan la formación intelectual, sobre la cual se podría realizar una verdadera reflexión sobre los valores, por parte de los estudiantes. Podemos observar esto, en algunas alusiones realizadas directamente por los docentes de la asignatura:

“A lo mejor luego no lo asimilan como a mí me parece que lo hacen. Al menos veía eso ayer en el foro con algunas cosas. Por ejemplo, hubiera sido fácil que ayer dijeran, mencionaran la característica de la libertad, que yo en algún momento esperaba que la dijeran, pero no es fácil que la digan, y esto lo discutimos mucho durante la primera clase” (A. Cueva, comunicación personal, 25 de mayo de 2017).

Se puede observar en este punto que los estudiantes pueden quedar con vacíos conceptuales que no propician una meditación más profunda y una verdadera adquisición de valores que se logra únicamente en el proceso reflexivo, de autoconocimiento y de confrontación.

Únicamente 2 de los 23 estudiantes manifestaron no aprender nada, ni interesarse por la asignatura; siendo la mayoría, quienes

expresaron la posibilidad de aprender cosas nuevas y útiles para su vida personal. Podemos ejemplificar esto con algunos testimonios de algunos de los estudiantes entrevistados:

“La huella que me dejó, en mi tema de debate me tocó sobre si Jesús existe o no. Al momento de ir consultando eso en la Biblia me he dado cuenta que he dejado un poco de lado a Jesús, la verdad creo que me he concentrado en otras cosas y no le he tomado el tiempo necesario a él” (J. Pinto, comunicación personal, 25 de mayo de 2017).

“Esta materia me ha ayudado mucho a tener criterio. A saber, decir por qué si o por qué no, a buscar la verdad, de por qué yo sigo tal línea de mi pensamiento, y a fundamentar mis creencias, a decir, por qué creo y por qué no creo. Para poder defenderme ante los demás” (D. Cuenca, comunicación personal, 23 de mayo de 2017).

Como se observa, aún si son creyentes o no, los participantes del estudio manifiestan un aprendizaje aplicable para su vida, sea en cuestiones concretamente religiosas o en el adquirir un criterio personal que les ayude a defender sus credos particulares.

5.1.3. Sobre generosidad y responsabilidad

Una revisión de las percepciones sobre generosidad y responsabilidad dadas por los participantes del estudio dan cuenta de un conocimiento esencial, centrandó sus respuestas no necesariamente en el compromiso personal, sino más bien en la apreciación que en el momento tienen sobre estos dos valores. Sin embargo, es interesante observar que algunos estudiantes han desarrollado en su propia vida estos valores con más profundidad y que incluso comentan su aplicación en la vida práctica.

“Otra cosa que recuerdo también es que el objetivo principal de nosotros que es ayudar, hacer caridad, es una clase que vimos y como vemos la caridad. Algo que recuerdo, algunos compañeros comentaban que es dar cosas, es regalar, por ejemplo, en navidad hay ese tipo de cosas, pero yo creo que la caridad va más allá, que lo discutíamos en la clase, sobre uno puede ser caritativo en todo aspecto, con la mamá, con el papá, con los compañeros en la universidad, ayudando, haciendo el bien, no haciendo daño a nadie, porque personalmente lo que pienso que el objetivo y lo que le gusta a diosito es eso, que nos ayudemos los unos a los otros” (C. Ojeda, comunicación personal, 23 de mayo de 2017).

Son pocos los estudiantes que manifiestan que la responsabilidad es exclusiva únicamente sobre sus propios proyectos e intenciones. En su mayoría la relacionan con los actos personales frente a los demás. Esto, por lo menos de manera preliminar, manifiesta la disposición de los estudiantes a reflexionar sobre sus valores, y quizá a implementar otros en su vida.

La única entrevista ex post que se realizó fue a una estudiante de la carrera de medicina que tomó la asignatura de desarrollo espiritual III hace tres años. Esta estudiante manifiesta que ha participado desde hace un buen tiempo de actividades de voluntariado. La estudiante lo que recuerda más es el debate y comenta que “ellos debían tener fundamentos sólidos para poder conversar” (Santín, 2017). También manifiesta como interesante la visión de una película en la que se manifestaba una serie de valores testimoniales que le fueron útiles en su vida. Esto verifica los descubrimientos realizados en el estudio con las personas que aún están tomando la asignatura. La definición de la responsabilidad para esta estudiante significa hacer lo que tienes que hacer, en el momento y de buena manera. También significa hacernos dueños de nuestras propias acciones. La generosidad en cambio, le significa dar lo más grande que cada uno tiene.

5.1.4. Análisis de la pregunta abierta del estudio cuantitativo

A partir de la información colectada en todos los períodos académicos del estudio, se obtuvieron cuatro familias de códigos en el siguiente orden de frecuencias:

- Mejora de la metodología
- Respeto a las creencias personales
- Metodología adecuada
- Cambios de horarios

5.1.4.1. Mejora de la metodología

Esta familia de códigos, hace referencia a diferentes actividades que proponen los estudiantes durante la clase. Entre los más citados están, juego de roles, aprendizaje basado en problemas, debates, introducción de temas como ética profesional, así mismo proponen herramientas de trabajo como videos y nueva bibliografía.

Los resultados obtenidos arrojan una aparente ambigüedad en la percepción de la metodología utilizada. Existen estudiantes que la aprueban totalmente, mientras otros manifiestan su inconformidad. Si se analizan las sugerencias de cambio, se observa que esta discrepancia podría zanjarse si se introducen prácticas de voluntariado o de vinculación con la sociedad, así como convivencias y/o retiros espirituales. Por otra parte, los estudiantes entrevistados califican positivamente a aquel docente capaz de escuchar y empatizar con los alumnos a través del diálogo y tutorías personalizadas, lo que contribuiría también a modificar las percepciones negativas.⁸

8 Ref.13 “En mi opinión, considero que los profesores asignados en mis tres niveles de desarrollo espiritual fueron excelentes, ya que además de tratar los temas establecidos en el plan docente también buscaban de diferentes maneras inculcarnos valores y hacer crecer nuestra espiritualidad pese a las diferentes posiciones de los alumnos. Esto nos dejó una gran experiencia, por lo que considero que todos los profesores deberían hacer lo mismo y

5.1.4.2. Respeto a las creencias personales

Los códigos agrupados en el Respeto a las creencias personales, manifiestan el deseo de los estudiantes por mantener independencia entre los temas éticos y religiosos, guardando siempre el máximo respeto ante las diferencias. Estas apreciaciones conducen a entablar diálogos seculares recurriendo a la fe, puesto que se trata de una universidad católica, y también a la *lex artis* de todas las disciplinas, sin olvidar el exigente contexto universitario.⁹

5.1.4.3. Metodología adecuada

Un tercer código engloba las expresiones de aprobación de la metodología empleada. En lo que respecta a contenidos también enuncian su concordancia los estudiantes y enfatizan en la importancia de un buen docente, que introduzca valores que “hagan crecer la espiritualidad.” Ref. 3, que amplíen la visión y mejoren la perspectiva con respecto a temas importantes.¹⁰

5.1.4.4. Cambios de horarios

Un último código enmarca aquellos códigos, como la disminución de horas del componente. Recomiendan también dictarlo en menos ciclos, aunque alguno exhorta a eliminar la asignatura.

tener más tolerancia hacia los diferentes criterios de los alumnos, darles charlas acerca de los valores y también involucrarlos en actividades sociales para ver que sus acciones pueden cambiar a la sociedad.”

9 Ref 11 “Que no se enfoquen tanto en la religión en sí, sino en saber apreciar al ser humano como tal, y de manera estratégica que se fomenten los valores en cada uno de nosotros”

10 Ref 1 “Es una materia excelente, que te permite ampliar tu visión y mejora tu perspectiva con respecto a temas muy importantes.”

5.2. Aproximación cuantitativa

5.2.1. Resultados generales

En las tablas 2 y 3 se resumen los resultados de las encuestas realizadas tanto a docentes como estudiantes.

Tabla 2. Resumen de respuestas a la encuesta por parte de docentes y directivos DEIII – UTPL

Pregunta	Período Octubre 17– febrero 18
Número de docentes y directivos totales	19
Número de Participantes de la encuesta	13
Margen de error	15,69%
Sexo	Femenino: 62% Masculino: 38%
Rango de Edad	20-30: 15% 31-40: 46% 41-50: 23% Más de 50: 15%
Identificación	Docente de Desarrollo Espiritual: 11 Directivo UTPL: 3 Integrante de misiones Universitarias: 6 Integrante de sección de filosofía: 6
Ha enseñado en su carrera docente Desarrollo Espiritual III	Sí: 92% No: 8%
Actualmente profesor de Desarrollo Espiritual III	Sí: 54% No: 46%
Identificación de competencias genéricas UTPL con la asignatura	4.46

Pregunta	Período Octubre 17– febrero 18
Temáticas más importantes para cumplir con las competencias a desarrollar	Vida de Cristo Vida espiritual Oración Conversión El criterio de credibilidad
5 estrategias didácticas más relevantes	Exposición por parte del profesor Foro y debate Diario espiritual Trabajo en talleres grupales Convivencia
Syllabus actual en cuanto a desarrollo conceptual (/5)	3.78
Syllabus actual y desarrollo de valores por la asignatura (/5)	3.7
Cambio en acciones concretas luego de ver DEIII	Sí: 92% No: 8%
Proporción de estudiantes en vivencia de valores luego de tomar DEIII (/5)	2.5
Desarrollo del valor de la responsabilidad por la asignatura (/5)	3.85
Desarrollo del valor de la generosidad por la asignatura (/5)	3.7

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Resumen de respuestas a la encuesta por parte de estudiantes en los cuatro períodos académicos del estudio

Pregunta	Octubre 15 – febrero 16	Abril – agosto 16	Octubre 16 – febrero 17	Abril – agosto 17
Número de estudiantes inscritos en la asignatura ¹¹	280	499	477	561
Número de Participantes de la encuesta	17	46	40	67
Margen de error	23,08%	13,78%	14,85%	10,38%
Sexo	Femenino: 59% Masculino: 41%	Femenino: 54% Masculino: 46%	Femenino: 67% Masculino: 33%	Femenino: 58% Masculino: 42%
Rango de Edad	21 – 22: 6% 23-25: 70% Más de 25: 24%	18 – 20: 2% 21 – 22: 17% 23-25: 67% Más de 25: 13%	21 – 22: 50% 23-25: 45% Más de 25: 5%	18 – 20: 6% 21 – 22: 52% 23-25: 36% Más de 25: 6%
Tiempo pasado desde que se tomó la asignatura	6-12 meses: 12% 12-18 meses: 59% Más de 18 meses: 29%	6-12 meses: 37% 12-18 meses: 41% Más de 18 meses: 22%	6 meses: 18% 6-12 meses: 75% 12-18 meses: 5% Más de 18 meses: 3%	6 meses: 81% 6-12 meses: 18% 12-18 meses: 1%
Aprobación de la asignatura	Sí: 100%	Sí: 100%	Sí: 97% No: 3%	Sí: 100%
Recordación de la asignatura (/5)	2.94	3.00	3.40	3.48
Importancia para la formación personal de la asignatura (/5)	3.06	3.11	3.50	3.03

11 Datos del SGA-UTPL

Pregunta	Octubre 15 – febrero 16	Abril – agosto 16	Octubre 16 – febrero 17	Abril – agosto 17
5 temáticas más recordadas	Ética El criterio de credibilidad Las grandes religiones La vida de Cristo Antropología	Criterio de credibilidad Vida de Cristo La oración y la vida espiritual Antropología Ética Las grandes religiones	Criterio de credibilidad Ética Vida de Cristo La conversión Antropología	Criterio de credibilidad Vida de Cristo La conversión Ética Las grandes religiones
Recordación de las técnicas, estrategias y recursos	Recuerda: 76% No recuerda: 24%	Recuerda: 76% No recuerda: 24%	Recuerda: 85% No recuerda: 15%	Recuerda: 84% No recuerda: 16%
5 estrategias con mayor recordación	Exposición por parte del profesor Uso de videos Trabajo en talleres grupales Uso de videos Convivencia	Exposición por parte del profesor Trabajo en talleres grupales Uso de videos Foro y debate Convivencia	Exposición por parte del profesor Trabajos en talleres grupales Foro y debate Uso de video Presentación preparada por mí o por mis compañeros	Exposición por parte del profesor Uso de videos Trabajos en talleres grupales Foro y debate Convivencia
Aprendizaje conceptual logrado en la asignatura (/5)	3.12	3.11	3.50	3.39
Desarrollo de valores por la asignatura (/5)	3.06	3.28	3.50	3.09
Cambio en acciones concretas luego de ver DEIII	Sí: 41% No: 59%	Sí: 54% No: 46%	Sí: 68% No: 32%	Sí: 55% No: 45%
Desarrollo del valor de la responsabilidad por la asignatura (/5)	3.12	3.15	3.23	3.04

Pregunta	Octubre 15 – febrero 16	Abril – agosto 16	Octubre 16 – febrero 17	Abril – agosto 17
Desarrollo del valor de la generosidad por la asignatura (/5)	3.24	N-D	3.48	3.18

Fuente: Elaboración Propia

5.2.2. Caracterización general de la encuesta

En el caso de los docentes y directivos, la mayor parte de los participantes son de sexo femenino (62%), en un rango de edad mayoritario entre los 31 y 40 años (46%). La mayor parte de los participantes son docentes actuales de Desarrollo Espiritual III (54%) o lo han sido en alguna oportunidad (92%).

Los estudiantes participantes en la encuesta son mayoritariamente de sexo femenino (entre un 54 a un 67% según el período evaluado) y con un rango de edad mayoritario entre los 23 y 25 años. Todos los estudiantes encuestados realizaron la asignatura en los 4 períodos académicos anteriores, según reporte del Sistema de Gestión Académica de la UTPL. La gran mayoría han aprobado la asignatura, con excepción de 1 estudiante.

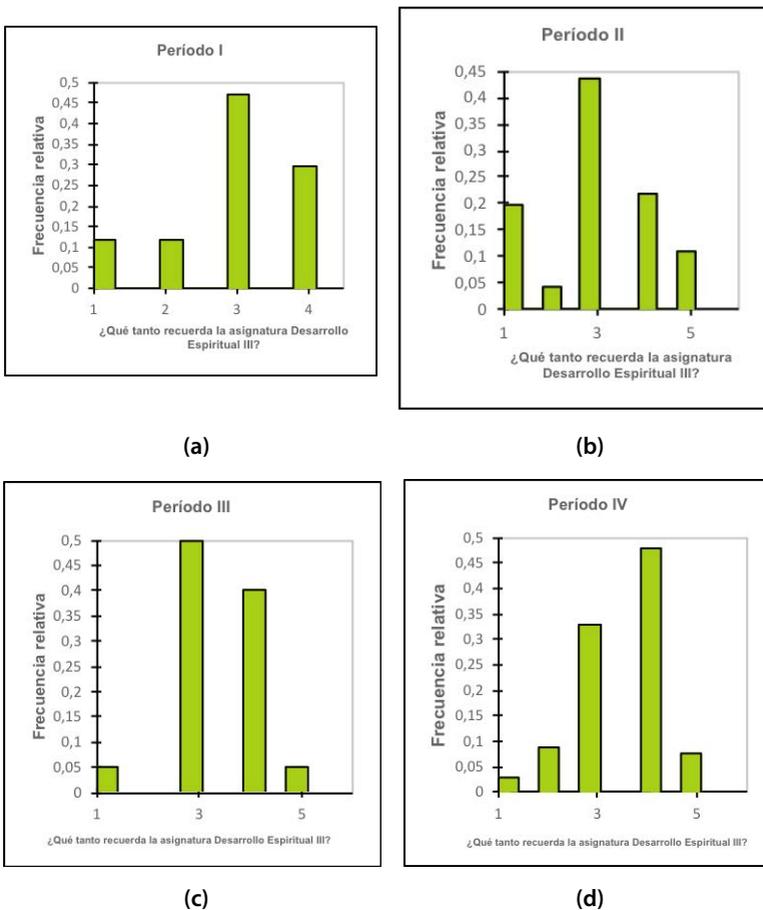
5.2.3. Recordación de la asignatura

Ante la pregunta del nivel de recordación de la asignatura, según se puede observar en la figura 1, la moda de los datos se encuentra en 3, es decir en “algo” para los 3 primeros períodos, mientras que para el último período académico la moda corresponde a 4, es decir “mucho”; lo cual concuerda con lo esperado, pues los estudiantes del último período tienen más cercana en la memoria a la asignatura.

Es importante observar que aquellos que afirman que recuerdan poco o muy poco la asignatura en todos los períodos es bastante inferior a aquellos que la recuerdan algo, mucho o casi todo,

de lo cual se puede inferir que la asignatura tiene un nivel de recordación alto y que se mantiene alrededor de “algo” luego de un período de dos años. Alrededor del 70% de los estudiantes recuerdan aspectos importantes de la asignatura, con lo cual también es posible validar la ejecución del presente estudio, con respecto a los criterios de estrategias didácticas.

Figura 1. Nivel de recordación Desarrollo Espiritual III en cuatro períodos a) octubre 2015 – febrero 2016; b) Abril – agosto 2016; c) octubre 2016 – febrero 2017; d) Abril – agosto 2017

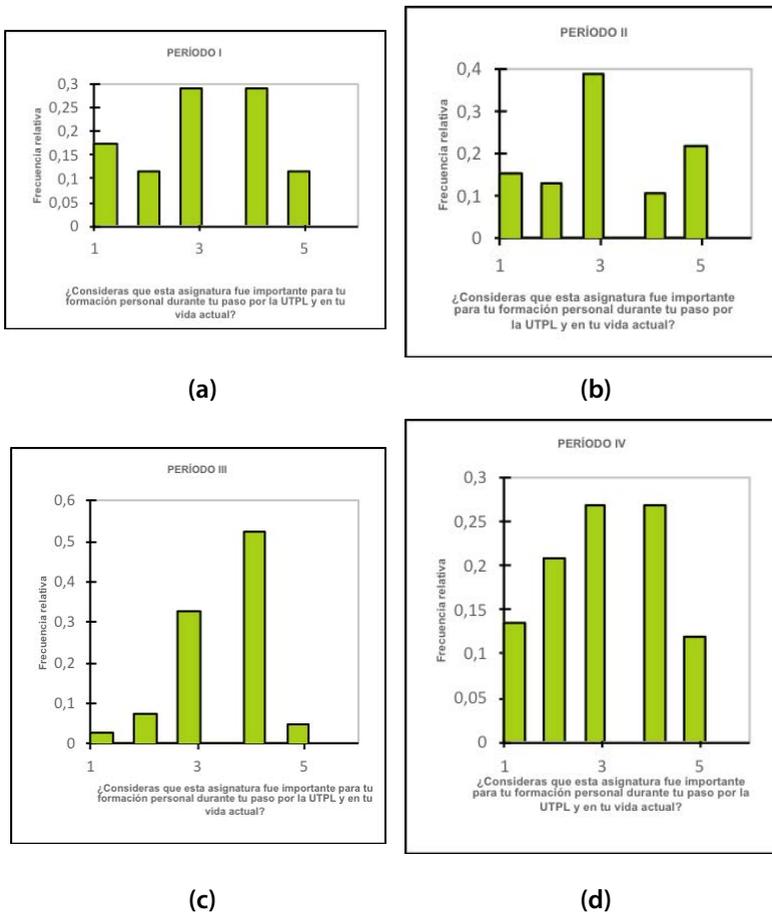


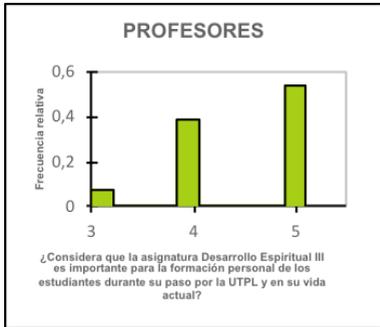
Fuente: Elaboración propia

5.2.4. Importancia para la formación personal de la asignatura: percepción de estudiantes y docentes

En cuanto a la importancia que tanto estudiantes como docentes dan a la asignatura, desde el punto de vista de la formación personal, los resultados se pueden observar en la figura 2.

Figura 2. Importancia de la asignatura para el desarrollo personal para estudiantes (cuatro períodos) y docentes y directivos a) octubre 2015 – febrero 2016; b) Abril – agosto 2016; c) octubre 2016 – febrero 2017; d) Abril – agosto 2017; e) Docentes y directivos





(e)

Fuente: Elaboración propia

En este aspecto se puede resaltar que la mayor parte de los estudiantes consideran que la asignatura aporta entre algo y mucho en su formación personal, mientras que la mayor parte de los docentes consideran que la asignatura aporta mucho o que es fundamental. Se puede también anotar que se mantiene en alrededor de un 17% el grupo de estudiantes que consideran que esta asignatura no les ha servido para nada en su formación personal, mientras que aproximadamente el 15% opina que la asignatura ha sido fundamental en su formación personal.

5.2.5. Temáticas más recordadas (estudiantes) / importantes para cumplir competencias (docentes)

En cuanto a las temáticas más recordadas por parte de los estudiantes se encuentra un comportamiento constante alrededor de la temática del criterio de credibilidad, como el momento más recordado. Les siguen como nivel de recordación temáticas como la vida de Cristo y ética. Finalmente, dentro de los temas mencionados en nivel de recordación están antropología, las grandes religiones, la conversión y la oración y la vida espiritual.

Para los docentes en cambio el orden cambia un poco, siendo las más importantes la vida de Cristo, la vida espiritual, la oración, la conversión y el criterio de credibilidad en su orden. Con lo cual se denota que el esfuerzo mayor por parte de los docentes se está poniendo en las temáticas que se consideran como más importantes, generando una mayor recordación entre los estudiantes.

5.2.6. Nivel de recordación de técnicas, estrategias y recursos didácticos entre los estudiantes

A la pregunta del nivel de recordación de las técnicas, estrategias y recursos didácticos los estudiantes opinan en su mayoría que las recuerdan (más del 76%), siendo mayor el nivel de recordación entre aquellos que tomaron la asignatura recientemente. Este resultado nos permite verificar que el estudio realizado de valoración de las estrategias es correcto, pues los estudiantes tienen la percepción de recordar la asignatura, incluso en el detalle de las formas didácticas utilizadas para el aprendizaje.

5.2.7. Estrategias con mayor recordación (estudiantes) / más relevantes (profesores)

Los docentes consideran como las estrategias más relevantes para lograr las competencias declaradas de la asignatura:

- Exposición por parte del profesor
- Foro y debate
- Diario espiritual
- Trabajo en talleres grupales
- Convivencia

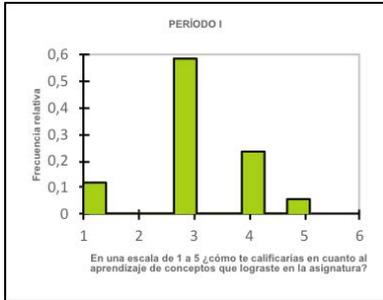
Los estudiantes consideran como la primera estrategia con mayor recordación la exposición por parte del profesor, con lo cual están de acuerdo con la percepción docente. En un segundo lugar mencionan el uso de videos, estrategia no seleccionada entre las

más importantes por los profesores. En tercer lugar, clasifican el trabajo en talleres grupales, que los profesores clasificaron como el cuarto. En cuarto lugar, el foro y debate que es clasificado como segundo por parte de los docentes, y finalmente en quinto lugar la convivencia que también es clasificada en ese lugar por los docentes. La opción diario espiritual mencionada en tercer lugar por los docentes no se encuentra dentro de las estrategias mencionadas en ninguno de los períodos de estudio.

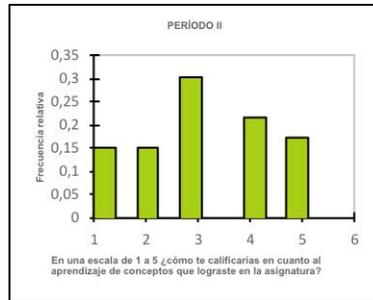
Se observa por tanto una gran similitud en cuanto a la valoración de las estrategias didácticas utilizadas existiendo una divergencia en dos aspectos: uso de videos y diario espiritual. Es probable que este resultado se deba al hecho de que no es una estrategia común por parte de los docentes, siendo utilizada únicamente por una parte de los docentes. También se puede observar que, a través del tiempo, en los cuatro períodos evaluados, las temáticas más recordadas son aproximadamente las mismas, con lo cual se puede establecer una homogeneidad en cuanto a contenidos bastante significativa, producto presumiblemente del trabajo en equipo que se observa en la preparación de la misma.

5.2.8. Desarrollo conceptual según estudiantes y profesores

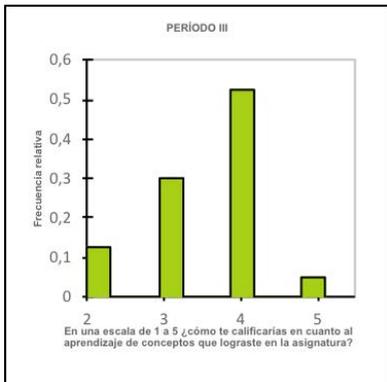
Figura 3. Desarrollo conceptual según el punto de vista de los estudiantes de DEIII (cuatro períodos) y docentes y directivos a) octubre 2015 – febrero 2016; b) Abril – agosto 2016; c) octubre 2016 – febrero 2017; d) Abril – agosto 2017; e) Docentes y directivos



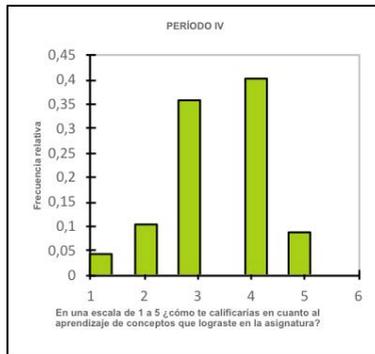
(a)



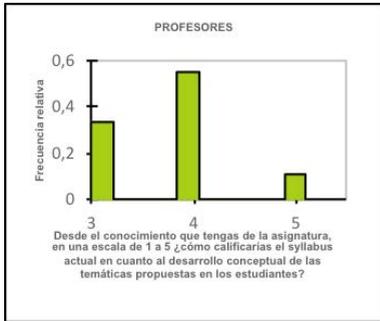
(b)



(c)



(d)



(e)

Fuente: Elaboración propia

Los histogramas (figura 3) muestran que para los estudiantes más antiguos el nivel de aprendizaje conceptual está en alrededor del 60% (períodos I y II), mientras que la moda para los estudiantes más nuevo se sitúa alrededor del 80%. Esto significa que en la percepción de los estudiantes nuevos se verifica un mayor aprendizaje conceptual que presumiblemente tenga que ver con el fortalecimiento de algunas temáticas en durante los dos últimos períodos académicos. Los docentes por su parte consideran también en un 80% que el syllabus desarrolla las temáticas propuestas para el espacio académico. Esto denota que existe una relación entre lo que piensan los docentes actuales y los estudiantes, sobre todo de los últimos dos períodos académicos.

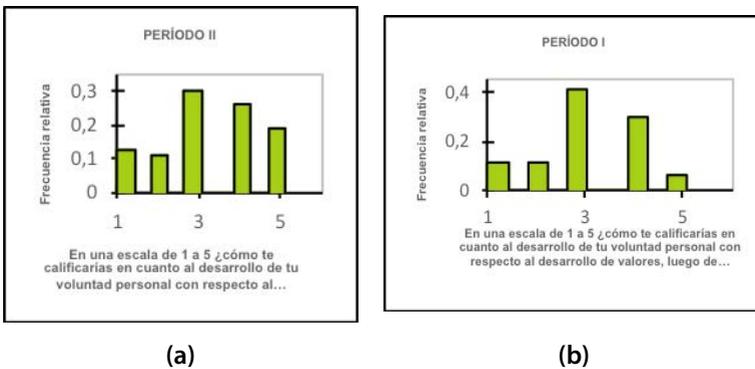
5.2.9. Voluntad para el desarrollo de valores por parte de la asignatura (docentes – estudiantes)

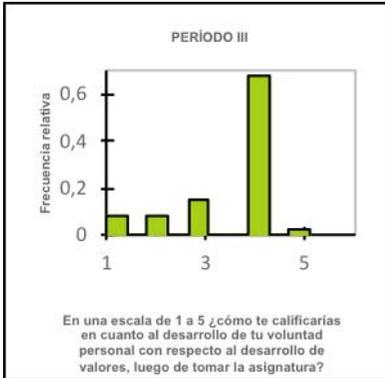
En cuanto al desarrollo de valores las percepciones se pueden analizar en los histogramas de la figura 4. Al igual que en el punto anterior, se presenta una diferencia entre los dos períodos más antiguos y los dos últimos períodos. Sin embargo, la tendencia en general es la misma. Es decir, en los dos casos los estudiantes perciben que la asignatura les sirvió algo o mucho en el desarrollo de una voluntad para generar valores.

Los docentes por su parte opinan que el syllabus actual les sirve de mucho a los estudiantes en cuanto al desarrollo de valores. Se puede observar que la percepción, entre docentes y estudiantes con respecto al desarrollo de valores es bastante similar, si bien más positiva por parte de los docentes, lo cual es indicativo de que la asignatura y su desarrollo es valorada como un campo concreto para la adquisición de valores por parte de los estudiantes y de los docentes.

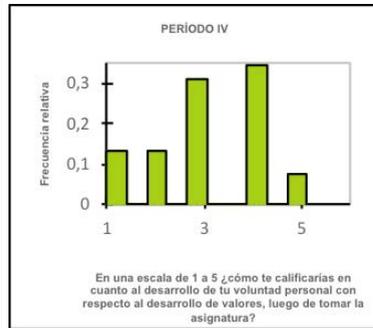
Si estudiamos los extremos podemos inferir que un máximo del 15% (período II) piensa que la asignatura no les sirve de nada en la adquisición de valores y que un máximo del 20% piensa que es fundamental en la adquisición de valores (período II).

Figura 4. Desarrollo de valores desde el punto de vista de los estudiantes DEIII (cuatro períodos) y docentes y directivos a) octubre 2015 – febrero 2016; b) Abril – agosto 2016; c) octubre 2016 – febrero 2017; d) Abril – agosto 2017; e) Docentes y directivos





(c)



(d)



(e)

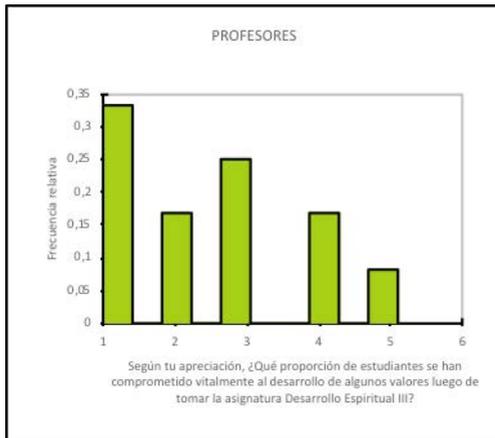
Fuente: Elaboración propia

5.2.10. Cambios en acciones concretas luego de Desarrollo Espiritual III

En cuanto a la percepción sobre el cambio vivencial que han tenido los estudiantes de la asignatura en acciones concretas se puede observar que los últimos 3 períodos de estudiantes opinan mayoritariamente que ha existido un cambio concreto en su vida en un porcentaje mayor al 50%, mientras que únicamente en el primer período de estudio esta opinión es minoritaria. En el caso de los docentes es interesante observar que la mayor

parte de los docentes opina que solo entre el 0 y el 20% (figura 5) de los estudiantes muestran cambios concretos en su vida. Este fenómeno denota una cierta percepción negativa por parte de los docentes a la hora de valorar la incidencia de la asignatura en el cambio de los estudiantes.

Figura 5. Percepción de docentes y directivos con respecto a la proporción de estudiantes que desarrollan un compromiso vital luego de tomar la asignatura Desarrollo Espiritual III

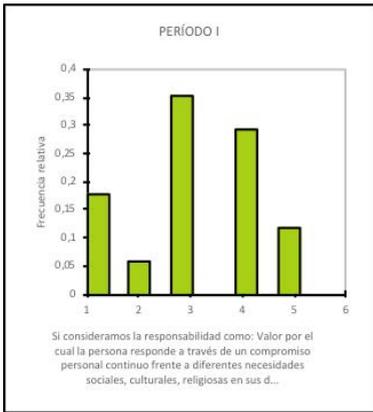


Fuente: Elaboración propia

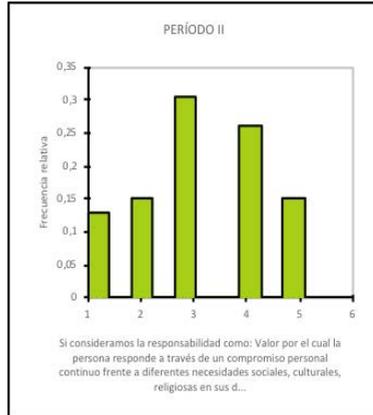
5.2.11. Desarrollo del valor de la responsabilidad

Desde la perspectiva del desarrollo de valores concretos se puede observar en la figura 6 que la mayor parte de los estudiantes piensan que se genera un entorno adecuado para la vivencia de la responsabilidad. El fenómeno que se presentaba en puntos anteriores se repite aquí. Los estudiantes de los dos últimos períodos opinan mayoritariamente que la asignatura les ayuda mucho, mientras que de los dos primeros períodos opinan que les ayuda algo.

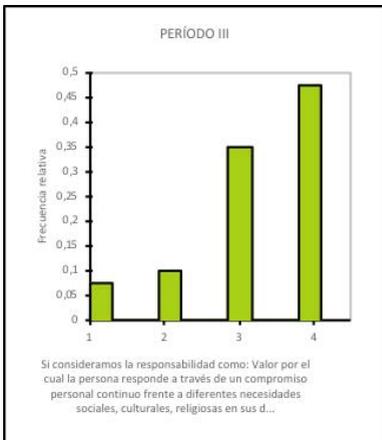
Figura 6. Desarrollo del valor de la responsabilidad desde el punto de vista de los estudiantes DEIII (cuatro períodos) y docentes y directivos
 a) octubre 2015 – febrero 2016; b) Abril – agosto 2016; c) octubre 2016 – febrero 2017; d) Abril – agosto 2017; e) Docentes y directivos



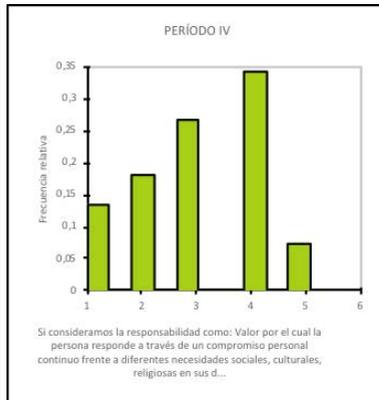
(a)



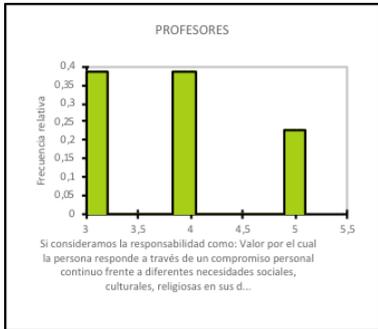
(b)



(c)



(d)



(e)

Fuente: Elaboración propia

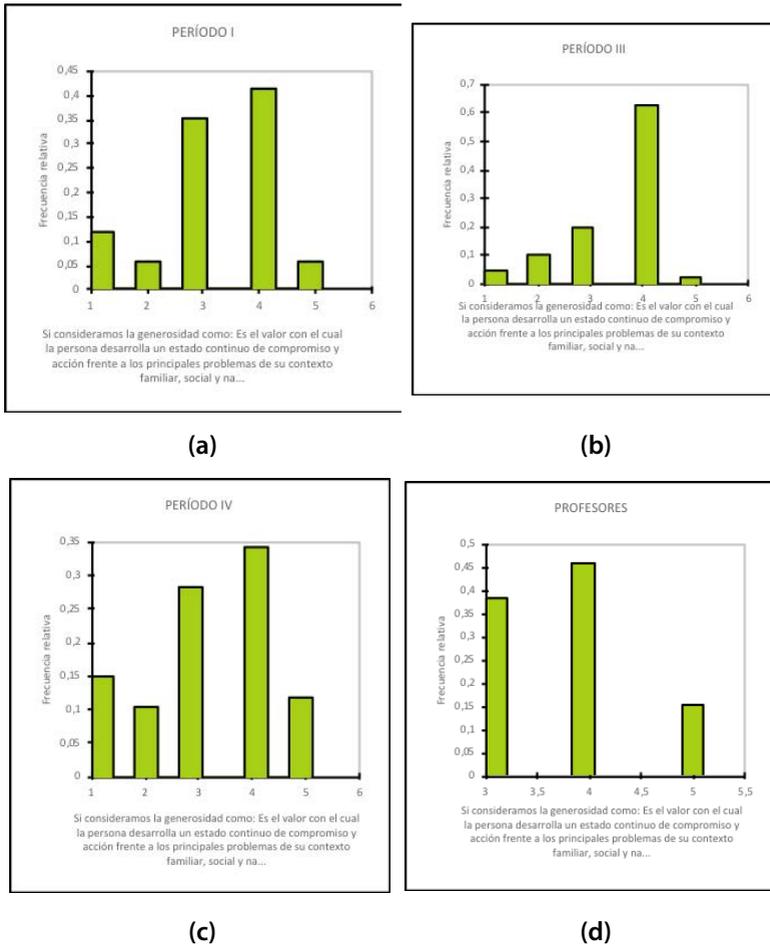
En cuanto a la evaluación de la hipótesis propuesta y debido a que la encuesta realizada fue descriptiva y no valorativa, se acepta la hipótesis ya que únicamente el 27% de los estudiantes consideran que la asignatura no les sirvió de nada o les sirvió poco en el desarrollo del valor de la responsabilidad, mientras que el 73% opina que les sirvió algo, de mucho o fue fundamental.

Los docentes mantienen la misma opinión en cuanto a creer que la asignatura ayuda algo o mucho al desarrollo del valor de la responsabilidad, con un porcentaje del 100%.

5.2.12. Desarrollo del valor de la generosidad

En la figura 7 se observa el resultado obtenido para los períodos I, III y IV y para los profesores.

Figura 7. Desarrollo del valor de la generosidad desde el punto de vista de los estudiantes DEIII (tres períodos) y docentes y directivos a) octubre 2015 – febrero 2016; b) octubre 2016 – febrero 2017; c) Abril – agosto 2017; d) Docentes y directivos



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la evaluación de la hipótesis propuesta y debido a que la encuesta realizada fue descriptiva y no valorativa, se acepta la hipótesis formulada ya que únicamente el 21% de los estudiantes consideran que la asignatura no les sirvió de nada o les sirvió

poco en el desarrollo del valor de la generosidad, mientras que el 79% opina que les sirvió algo, de mucho o fue fundamental.

En el caso de los docentes, igual que en el caso anterior perciben que la asignatura ayuda con un 100% de respuestas de algo, de mucho o fue fundamental.

6. Conclusiones

El acercamiento cualitativo – cuantitativo al problema de estudio descrito nos permite revelar la situación actual y percepción por parte de los estudiantes de las estrategias y herramientas didácticas utilizadas por el grupo de docentes de la asignatura DEIII. Es importante resaltar que la asignatura en su mayoría es valorada positivamente por estudiantes y docentes como un espacio adecuado para el encuentro y la reflexión sobre el desarrollo de valores, incluidos la generosidad y la responsabilidad; sin que se pueda concluir que el espacio académico genera realmente cambios en la vivencia de valores estudiantes, si bien la percepción mayoritaria de los estudiantes expresa que se logran cambios a nivel personal.

A su vez, el estudio permitió distinguir las estrategias que permiten tener mayor éxito entre los estudiantes en el propósito de impulsar el desarrollo de competencias actitudinales. La exposición por parte del profesor es considerada como una estrategia con gran recordación e importancia por parte de docentes y estudiantes.

Se recalca que el uso de debates o momentos de discusión grupal, así como la reflexión sobre vídeos generan momentos de reflexión y de encuentro que alientan a la meditación en torno a una serie de valores que promueve la Universidad.

El estudio cuantitativo permitió aceptar la hipótesis postulada sobre la relevancia de las técnicas, estrategias y recursos didácticos utilizados en la asignatura DEIII que tienen una influencia

positiva en la adquisición de los valores de generosidad (73% de aceptación) y responsabilidad (79% de aceptación) de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la UTPL.

El acercamiento cualitativo permitió establecer respuestas variadas por parte de los estudiantes, sugiriéndose cambios con respecto al uso de prácticas de voluntariados y el desarrollo de retiros y convivencias. Valoran positivamente al docente que es empático y que sabe escuchar a los estudiantes. También vierten opiniones sobre hacer esfuerzos por ser incluyentes en cuanto a la fe de los estudiantes y el desarrollo de valores, aprecian el espacio académico como un lugar de encuentro y desarrollo personal.

7. Agradecimientos

Los autores agradecen la colaboración a los docentes del grupo de DEIII-UTPL por su incansable apoyo en el desarrollo de la presente investigación, así como a los docentes Erick Gutiérrez Alvarado, del Seminario Investigativo y Oscar Daniel Duitama del espacio académico de Investigación Cuantitativa de la licenciatura en teología de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Modalidad de Estudios a Distancia, Centro Bogotá-Colombia.

8. Referencias bibliográficas

Arana Ercilla, M., & Batista Tejeda, N. (N/D). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. Obtenido de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación para el Desarrollo Sostenible: <http://www.oei.es/historico/salactsi/ispajae.htm>

Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P., & Hinojo Lucena, M. A. (2011). La adquisición de competencias específicas en la Educación Superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada. Revista de la Facultad de Educación de Albacete(26), 71-93.

- Benitez Zavala, A. (2009). La Educación en Valores en el Ámbito de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 117 - 129.
- Cueva, E. (7 de Febrero de 2003). Cuarenta mil lojanos han emigrado en cinco años. *El Universo*.
- Domínguez, M. I. (2003). La Universidad y la Educación en Valores: Retos para el Nuevo Siglo. *Universitas*(30).
- Ferrater Mora, J. (2001). *Diccionario de Filosofía* (Vol. 4). Barcelona: Editorial Ariel.
- Guisán, E. (1995). *Introducción a la ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Iglesias, M., Cortés, M., Mur Villar, N., Pérez, C., & Aguilar, M. (2010). La educación en valores en la Educación Superior. *Revista electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 8(6), 1-5.
- López Calva, M. (2011). Conocimiento y Compromiso Vital. Los Desafíos de la Ética Planetaria en la Práctica Profesional de la Investigación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 24-44.
- Muñoz, R. (6 de Agosto de 2017). El papel de la academia frente a la corrupción. *El Tiempo*.
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (17 de Abril de 2017). Las universidades colombianas en las que estudiaron los cuestionados y acusados de corrupción. Obtenido de Observatorio de la Universidad Colombiana: <http://www.universidad.edu.co/index.php/noticias/14583-las-universidades-colombianas-en-las-que-estudiaron-los-cuestionados-y-acusados-de-corrupcion>
- Puertas, R., & Suing, A. (5 de Marzo de 2011). La educación a través del sistema de créditos ECTS en la Escuela de Comunicación

Social de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y el proceso de acreditación internacional. Recuperado el 15 de 08 de 2016, de CUAED UNAM: http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2756/1/rosario_puertas_abel_suing_acreditacion_ecs.pdf

Rivas Manzano, M. d. (2014). La formación en valores en la educación superior a distancia. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado el 10 de Agosto de 2016, de Repositorio digital de tesis UNED: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mrrivas/RIVAS_MANZANO_Rosario_Tesis.pdf

Sección Departamental de Filosofía y Teología, UTPL. (2016). Plan docente de la asignatura Desarrollo Espiritual III. Universidad Técnica Particular de Loja. Loja: UTPL.

Universidad Técnica Particular de Loja. (2015). Modelo Pedagógico y Educativo de la UTPL. Loja, Loja, Ecuador.

1.3. Universidad y trabajo. Una consideración humanista

Ana Isabel Moscoso *

Universidad de Los Hemisferios

marthas@uhemisferios.edu.ec

RESUMEN

Mucho se insiste en la relación entre Universidad y mundo del trabajo. En este trabajo se intenta analizar algunas vertientes de esa relación para que la Universidad no pierda su esencia y contribuya socialmente desde su específico aporte: el incremento del saber y su comunicación. Para este análisis, se parte de la consideración de la característica fundamental de la Universidad desde sus inicios en Occidente: la relación de personas, de maestros y estudiantes. De ahí arrancan las vertientes del aporte de la Universidad: la apertura de la libertad al futuro, el diálogo entre personas y entre saberes diversos, la pregunta acerca de los fines y el sentido de la acción y de la existencia, y el compromiso con la realidad. Sobre estos pilares es posible construir unan fructífera relación entre la Universidad y el mundo del trabajo. Para este estudio, se han tenido en cuenta algunos principios de la Antropología de Leonardo Polo, pensador español contemporáneo, así como sus reflexiones sobre la Universidad y sobre la empresa.

PALABRAS CLAVE

Universidad; libertad; futuro; trabajo; persona.

Introducción

Estas páginas son una reflexión personal, surgida de mí ya larga experiencia en la educación y específicamente en el quehacer universitario, e iluminadas por el estudio de la

* Doctora en Filosofía. Profesora titular de Antropología en la Universidad de Los Hemisferios, Quito.

Antropología Trascendental de Leonardo Polo, pensador español contemporáneo que ha ocupado mi tarea de investigación filosófica a lo largo de estos últimos años. Y de mi preocupación por el derrotero que está siguiendo la institución universitaria en gran parte del mundo occidental, y específicamente en nuestro país.

Intento analizar algunas dimensiones de la relación entre el mundo del trabajo y la Universidad, para que ésta no pierda su esencia y contribuya socialmente desde su específico aporte: el incremento del saber y su comunicación. Para este análisis, parto de la consideración de la característica fundamental de la Universidad: la relación entre personas. De esta relación –esencia misma de la institución universitaria- arrancan las vertientes del aporte de la Universidad, que las resumo así: apertura de la libertad, diálogo, búsqueda de sentido en la acción y en la existencia, y compromiso con la realidad.

1. Apertura de la libertad

La Universidad ha sido considerada desde sus inicios como un ámbito de libertad: libertad de pensamiento, libertad de cátedra, libertad frente al poder... Si bien estos aspectos son fundamentales, me parecen insuficientes, aunque imprescindibles. La Universidad no solo debe trabajar con libertad, sino facilitar su crecimiento.

Me atrevería a afirmar que, en buena parte, la libertad del hombre en este mundo consiste en la posibilidad de construir el futuro y afrontarlo con alguna certidumbre. La libertad como elección de medios para alcanzar unos fines, es ciertamente importante, y hay que facilitarla desde la Universidad, a través del desarrollo de la capacidad de análisis, de toma de decisiones, etc., pero la libertad, es más: es una fuente de dones. En otras palabras, cada persona es radicalmente aportante, no sólo necesitante. En su interior no existe solo una libertad de la voluntad para querer,

escoger, decidir y actuar, sino una libertad mayor: dar y aceptar. Esta consideración lleva a comprender mejor en qué medida el futuro está en manos de la libertad.

En su propuesta de una antropología trascendental, Leonardo Polo sugiere esta distinción que ha pasado inadvertida para muchos: libertad de la voluntad que es –como bien sabemos– la facultad cuyo acto fundamental es el querer racional, y libertad como trascendental del ser personal, como acto de co-existencia que se continúa en el amar personal. La primera es la libertad que se tiene; la segunda, la libertad que se es y será. Y ésta es la que abre el futuro.

Dirigiéndose a empresarios, Polo afirma: “En rigor, el futuro se determina en tanto que el hombre interviene, porque la intervención humana implica una determinación del curso temporal de la vida tal que sucederá lo que no sucedería sin esa intervención. Así pues, en la misma medida en que interviene la libertad, la persona se introduce en la acción, y se ocupa de lo que todavía no existe. Sólo los seres personales son determinantes de futuro” (Polo L., 1997, pág. 113).

Así, abrir el futuro es mucho más que acomodarse al medio o intentar mejorarlo. Es, ante todo, aceptar la realidad, dotarla de sentido, plantear finalidades, y ni sólo descubrir los medios más idóneos para fines establecidos desde fuera: el mercado, el mundo del trabajo, el sistema social, económico o político, la cultura dominante... Solamente cada persona, desde su intimidad, puede hacerlo. Por tanto, en la medida en que la relación interpersonal propia de la Universidad facilite la apertura de la propia intimidad, en primer lugar, a uno mismo en una tarea vital de desvelar existencialmente mi singularísima identidad, y a la par, a los demás, a través del descubrimiento y el cultivo de amistades profundas, puede ser un aporte al futuro abierto por la libertad de cada persona.

Ciertamente, para construir el futuro, en la práctica, el hombre cuenta con sus conocimientos y habilidades intelectuales, con una voluntad capaz de los más grandes anhelos, y con una tercera fuerza –a veces poco valorada-, la imaginación. Estas tres potencialidades puestas en juego en la actividad externa, convierten al ser humano en actor de cambios en el mundo y en la sociedad.

Pero, no basta construir el futuro: es preciso y posible abrirlo: poner en juego la libertad de dar. Por tanto, un mundo profundamente humano es el que surge de una mayor libertad en un número mayor de miembros de ese mundo, y que abre a futuros cada vez más abiertos a la aportación de las libertades, de las personas, que vendrán.

¿Y qué papel juega la Universidad frente a este horizonte? Además de lo apuntado (unas relaciones ricas en descubrimientos personales), ha de preparar personas capaces de crear un mundo libre a través de su trabajo.

El mundo de la actividad externa –trabajo, producción, empresa, o como quiera llamarse- ha caminado hacia una mayor organización en busca de mejores resultados. La división del trabajo ha sido uno de los medios organizativos aparentemente más eficientes y eficaces. Sin embargo, las organizaciones y la entera sociedad corren un riesgo: entender la división del trabajo en un sentido excluyente: el que piensa no decide, el que decide no ejecuta y el que ejecuta no piensa.

Refiriéndose a este fenómeno, Leonardo Polo, siempre atento a las realidades concretas, comentaba frente a un grupo de empresarios: “El ideal es que ese reparto funcional se atenúe. Es decir, que un mismo sujeto ejerza en parte los cuatro ingredientes de la producción humana y que la preponderancia de unos no sea unilateral (...) Una inteligencia dirigida a la práctica, que no culmina nunca en un resultado, se atrofia como tal inteligencia

práctica. Una voluntad que intenta, pero carente de imaginación y de colaboradores, se debilita. Y unas manos que nadie ha enseñado a manejar son inhábiles. La organización se estropea y el ser humano empeora” (Polo L. , 1990, pág. 20). Y, podemos añadir, el futuro no se abre libremente y el hombre queda a merced de los sucesos.

Si la Universidad quiere ser una empresa que contribuya a la construcción de un mundo más humano, ha de funcionar ella misma como una organización profundamente humana, es decir, impulsora de la actividad libre de sus miembros, de su iniciativa y, por tanto, de su capacidad de aportar. Y procurar ayudar a formar personas capaces de pensar, querer y hacer. Y más aún: de amar. Y ha de poner de su parte para ayudar a crecer libertades de dar y construir futuros inéditos

Para lograrlo, la Universidad ha de huir, como de un auténtico enemigo, de la excesiva normatividad, de la burocratización de la docencia, de la pasión por los procesos, de la obsesión por los títulos. Y ha de organizarse alrededor del diálogo.

2. Diálogo:

Y aquí enlace con la segunda consideración acerca de las vertientes del aporte universitario del mundo del trabajo: el diálogo.

En efecto, el hombre, o mejor aún, cada persona humana, es radicalmente coexistente con los demás, y esencialmente dialogante. Una organización es más humana en tanto que su estructura, su gobierno, sus procedimientos, se fundan en el diálogo abierto y lo propician. Y el diálogo sólo es verdadero si es expresión de la confianza. Confianza en la capacidad del otro, en su buena voluntad, en su posibilidad de aportar.

Si en cualquier organización realmente humana el diálogo es importante, en la Universidad es su fundamento. Y es, me parece,

una de sus riquezas con las que es capaz de mejorar y crear entornos laborales y sociales más humanos. Quien ha vivido una Universidad fundada en el diálogo abierto, ha aprendido que es posible aceptar al otro como es, respetar el punto de vista diverso, y al mismo tiempo, buscar incansablemente la verdad, sin caer en el cómodo relativismo o en la pasiva tolerancia, tan presentes en nuestro mundo occidental.

La Universidad: diálogo de saberes. Así se gestó, nació y se desarrolló en sus primeros siglos. La división de las ciencias, y sobre todo la jerarquización de los saberes en la cultura occidental, ha ido llevando a la institución universitaria a su escisión interna, a la pérdida de su unidad, tanto que algunos plantean actualmente un cambio en su nombre: no más Universidad, sino Pluriversidad.

La Universidad ha perdido su unidad porque ha centrado su aporte al progreso solamente en las ciencias de la naturaleza y en la técnica. Ha desatendido e incluso renunciado al aporte social de los saberes humanísticos. Ha perdido su centro y con él, la efectividad para construir la cultura en todas sus formas: ha dejado de ser profundamente humana. Por eso el progreso es unilateral también. La gran misión de la Universidad es precisamente la humanización práctica de la cultura y del trabajo.

Si queremos construir el progreso humano, y no solo el desarrollo (de acuerdo a la distinción planteada por Juan Pablo II), hace falta abrir la vida social a las ciencias superiores, a aquellas ciencias que antiguamente se reconocían como fundamento y siguen siéndolo: las llamadas ciencias del espíritu o simplemente humanidades. Sin ellas, las ciencias específicas nos muestran los cómo y los porqués, pero no los paraqués, o al menos no los de largo alcance.

Es preciso, entonces, que se busquen unos fundamentos que constituyan convicciones compartidas (lo cual no significa que todos pensemos igual): cuestiones de fondo que permiten

la comunicación y el planteamiento de objetivos de progreso a largo plazo.

Y esas convicciones de fondo no son simplemente unos valores comunes en los que pactamos todos. No, son verdades profundamente descubiertas que dotan de sentido la propia existencia, pues, como escribió Marcel, “la verdad más profunda versa no solamente sobre la verdad, sino también sobre la significación que le es inmanente, hasta el punto que si la despojamos de esa significación, la libertad se transforma en una absurda y gesticulante caricatura de ella misma” (Marcel, 1991, pág. 143).

Una Universidad profundamente humana se funda entonces en la búsqueda apasionada de la verdad del mundo y de la propia intimidad que se trasciende. Precisamente por eso debe buscar la unidad de los saberes. Ésta es la interdisciplinariedad auténtica: una pluralidad jerárquica de perspectivas, porque no todas las miradas tienen la misma profundidad, ni todas las verdades la misma permanencia.

No se trata de un sueño utópico, sino de un imperativo de la realidad actual. Vuelvo a citar a Leonardo Polo: “En rigor nos encontramos en una situación tal que, si seguimos empeñados en dirigirla con criterios tecnológicos, con una política tecnocrática, acabará en la catástrofe. En cambio, si tenemos en cuenta la creatividad humana, situada en las dimensiones espirituales de la persona, cabe encarar la situación con ánimo positivo. ¿Cómo dirigir la marcha de la historia sólo con las ciencias de la naturaleza? Estamos haciendo una sociedad sin saber quiénes somos y, por tanto, estamos haciendo una sociedad sin saber para quién” (Polo, 1993).

En una Universidad, este reto abarca muchas cuestiones y todas sus funciones. Así, la formación ética no puede ser un adorno yuxtapuesto a una preparación científica y técnica y a una

investigación radicalmente utilitarista. “Entendida como apósito de un utilitarismo asilvestrado en el que no penetra, la formación moral se desvirtúa, se convierte de hecho en una cataplasma, en un tranquilizante extrínseco y, por tanto, hipócrita, porque no anima desde dentro la actividad del hombre, y porque así se subvierte la jerarquía de los factores que integran la acción humana” (Polo, 1993).

3. Compromiso con la realidad

Por último, se precisa que Universidad enraizada en un pueblo, entendido éste de un modo nada folclórico ni demagógico, sino como el sistema de convicciones profundas que une a los miembros de una sociedad y se expresa en una cultura. La Universidad debe prestar su ciencia, humana y experimental, para entender estas realidades y plantear caminos, muchas veces inéditos, para potenciar las riquezas de los pueblos y enfrentar con más eficiencia y eficacia sus verdaderas necesidades.

Hace poco más de dos años, en una desapacible mañana quiteña, muchos de nosotros escuchamos al Papa Francisco preguntarse y preguntar a miles de educadores reunidos para escucharle: “¿Velan por sus alumnos, ayudándolos a desarrollar un espíritu crítico, un espíritu libre, capaz de cuidar el mundo de hoy? ¿Un espíritu que sea capaz de buscar nuevas respuestas a los múltiples desafíos que la sociedad hoy plantea a la humanidad? ¿Son capaces de estimularlos a no desentenderse de la realidad que los circunda? No desentenderse de lo que pasa alrededor. ¿Son capaces de estimularlos a eso? Para eso hay que sacarlos del aula, su mente tiene que salir del aula, su corazón tiene que salir del aula ¿Cómo entra en la currícula universitaria o en las distintas áreas del quehacer educativo, la vida que nos rodea, con sus preguntas, interrogantes, cuestionamientos? ¿Cómo generamos y acompañamos el debate constructor, que nace del diálogo en pos de un mundo más humano?” (Francisco, 2015).

La Universidad está llamada a ser precisamente esto: constructora de humanidad, no simple formadora de profesionales técnicamente eficientes.

CONCLUSIONES:

A medida que se han ido exponiendo estas consideraciones, pienso que han aparecido tanto las posibilidades como los riesgos para lograr que la Universidad aporte al mundo del trabajo desde su especificidad. Por tanto, planteo estas conclusiones más bien como recomendaciones para mi propio trabajo universitario como para el de mis colegas, con la ilusión de que a alguno le sirva para saber que hay otros que comparten sus inquietudes o para despertarlas:

- d. Conviene mantener un diálogo constante al interior de cada Universidad y con los colegas de otras instituciones, para plantearnos una y otra vez si los caminos emprendidos son los mejores posibles para el cumplimiento de la función propia de la Universidad.
- e. Esta reflexión ha de tener en cuenta las tres funciones fundamentales de la institución universitaria: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.
- f. En cuanto a la docencia, es primordial lograr un ambiente de diálogo abierto entre colegas y estudiantes, de modo que se genere una amistad alrededor de la búsqueda de respuestas a las cuestiones vitales y sociales.
- g. La investigación ha de respetar las diferencias entre las distintas perspectivas científicas, pero –en la medida de lo posible- conviene encontrar una línea de investigación que aúne distintas carreras, y proyectos interinstitucionales, de modo que podamos aportar realmente a construir el futuro con la solidez del estudio científico y la reflexión humanística.

- h. La realidad -no las teorías- ha de ser el punto de partida y de llegada del trabajo universitario. Los proyectos de vinculación social son uno de los terrenos en que se unen docencia, investigación y práctica, de modo que el futuro empiece a abrirse desde el presente concreto.
- i. Es urgente buscar los medios para evitar ahogarnos en los procesos y descuidar la relación personal. En los foros universitarios podemos insistir en que, dentro del lógico orden y control de las instituciones, la prioridad esté en lo esencial para la Universidad.

A modo de epílogo, cito unas palabras de Josemaría Escrivá, entonces Gran Canciller de la Universidad de Navarra y ahora santo de la Iglesia universal, en un acto académico de octubre de 1972, con ocasión de la investidura de doctores *honoris causa* en esa Universidad:

“La Universidad no vive de espaldas a ninguna incertidumbre, a ninguna inquietud, a ninguna necesidad de los hombres. No es misión suya ofrecer soluciones inmediatas. Pero, al estudiar con profundidad científica los problemas, remueve también los corazones, espolea la pasividad, despierta fuerzas que dormitan, y forma ciudadanos dispuestos a construir una sociedad más justa. Contribuye así con su labor universal a quitar barreras que dificultan el entendimiento mutuo de los hombres, a aligerar el miedo ante un futuro incierto, a promover –con el amor a la verdad, a la justicia y a la libertad- la paz verdadera y la concordia de los espíritus y de las naciones” (Escrivá, 1972).

Bibliografía

Francisco, Papa. Discurso en el Encuentro con educadores, PUCE, Quito, 2015: <http://www.vistazo.com/seccion/visita-papal/discurso-del-papa-francisco-en-la-pontificia-universidad-catolica-de-ecuador>.

Escrivá, J. Discurso en la Universidad de Navarra, 1972 en *Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad* (1993. Navarra: EUNSA.

Marcel, G. (1991). *Être et avoir*. Paris: Aubier-Montaigne.

Polo, L., Llano, C. (1997). *Antropología de la acción directiva*. Barcelona: Aedos.

Polo, L. (1990). *Hacia un mundo más humano*. Cuadernos de Empresa y Humanismo Nº. 32. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Polo, L. (1993). *La Institución Universitaria*: Conferencia a Profesores de la Universidad de Piura. <http://www.leonardopolo.net/textos/instuniv.htm>.

1.4. El reto del perdón. Aplicación académica del Parlamento Universal de la Juventud.

Ángela Andrea Ruiz Mendieta*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador- Ibarra
aruiz@pucesi.edu.ec

Verónica Paulina Mantilla Vaca**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador- Ibarra
vpmantilla@pucesi.edu.ec

RESUMEN

El Parlamento Universal de la Juventud (PUJ) es un foro permanente de diálogo, en el que se busca restaurar los valores en la juventud; es una actividad propia de la Organización Internacional Juventud Idente.

En el año 2010 el PUJ presentó en la ONU un documento de síntesis denominado “Carta Magna de Valores para una Nueva Civilización”, donde se recogen diez pronunciamientos acerca de los valores considerados más importantes para la construcción de una mejor sociedad.

Han transcurrido casi cuatro años desde que el Comité Científico Internacional del PUJ estableció el horizonte de reflexión del período 2014 – 2017, en el que se abordó el apartado tercero de la Carta Magna de Valores denominado “Relaciones Interpersonales”. Para profundizar en el tema, se identificó el valor del perdón como indicador insustituible, si se trata de fomentar relaciones interpersonales auténticas, saludables y fundamentadas en la filosofía humanista.

* Ingeniera en Contabilidad y Auditoría, Integrante del Equipo de Misiones Universitarias, Ecuador.

** Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Docente, vpmantilla@pucesi.edu.ec Ecuador

La investigación realizada permitió socializar a estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (PUCESI) los contenidos mediante una metodología participativa, en modalidad talleres y dirigidos por un equipo de trabajo conformado por jóvenes de niveles superiores de diferentes carreras, docentes del área humanística y miembros del personal administrativo.

Las conclusiones de los grupos focales fueron recogidas por escrito y socializadas en la Sesión Plenaria Internacional del PUJ realizada en China, en agosto de 2017.

PALABRAS CLAVE

Perdón, Humanismo, universidad

INTRODUCCIÓN

La atención a los derechos de los jóvenes es un tema que en la actualidad está obteniendo mayores espacios tanto gubernamentales como no gubernamentales. Por ejemplo, es importante mencionar que se desarrolló en Arabia Saudita, en mayo del año anterior un foro de líderes juveniles, cuyo tema se centró en el impacto social que tienen o deberían tener los jóvenes en la realización de los objetivos del milenio de la ONU. Es una iniciativa estupenda, el mayor porcentaje de participantes eran jóvenes que presentaron proyectos acerca de voluntariado y otro tipo de propuestas encaminadas a compartir ideas, crear redes de acción, involucrando a los jóvenes en el desafío de implementar soluciones a los diversos problemas sociales que atraviesan los países. (UNESCO, 2017)

A nivel de Iglesia Católica, el Sumo Pontífice, en enero de 2017, anunció oficialmente la realización de un Sínodo General de Obispos para tratar sobre el acompañamiento en su proceso de madurez en la fe y discernimiento vocacional a los jóvenes. (Papa Francisco, 2017)

En Ecuador, el recientemente posicionado Presidente, Lic. Lenín Moreno lanzó el programa denominado “Impulso Joven”, el 14 de agosto de 2017, para poner en marcha una de sus propuestas de campaña. El mencionado programa será coordinado por la Secretaría Técnica de Juventudes, entidad adscrita al Ministerio de Inclusión Económica y Social y creada mediante el Decreto Ejecutivo No. 11, el 25 de mayo de 2017, para la coordinación, seguimiento, monitoreo y evaluación de las políticas, estrategias y acciones encaminadas a garantizar los derechos de los jóvenes de manera intersectorial y articulada entre los distintos niveles de gobierno. Es liderada por el joven activista social Elías Tenorio; según lo da a conocer la Secretaría Nacional de Comunicación, mediante boletín oficial. (SECOM, 2017)

Desde otro ámbito muy importante de la sociedad, la Academia, busca mejorar los estándares de formación científica, técnica y axiológica para permitir que las nuevas generaciones de jóvenes se inserten eficientemente en el mundo laboral y mediante la investigación y el emprendimiento generen nuevas fuentes de desarrollo local con proyección nacional e incluso mundial. Dicha formación no puede limitarse a la sola instrucción o desarrollo de competencias técnicas, sino, y por sobretodo, debe encaminarse a forjar ideales valorativos, donde se coloque a la carrera desde la perspectiva del servicio a la colectividad y aún mejor, como respuesta a uno de los problemas más acuciantes de la actualidad: la dimensión ética del ejercicio profesional para edificar la civilización del tercer milenio desde la base de un Humanismo que promueva la dignidad de la persona, la solidaridad y la honestidad.

1. El ideal toma forma

Fernando Rielo Pardal fue un gran humanista del siglo XX, fundó varias instituciones para el bien de la Iglesia y la sociedad, entre otras mencionamos: el instituto de vida consagrada

Misioneros y Misioneras Identes; en 1975, creó la Juventud Idente (JI).

Rielo estaba convencido que los jóvenes necesitan que se les otorgue mayores espacios de formación, donde puedan expresar sus ideas, compartir sus sentimientos y pensamientos con otras personas y esforzarse individual y comunitariamente para que ese anhelo se plasme en hermosas realidades.

El lema de la Juventud Idente es “Dios, naturaleza y sociedad” haciendo referencia a tres realidades imprescindibles en las que los jóvenes guiados por su experiencia e investigación, descubren las más altas metas personales y sociales.

Su propósito es ayudar a restaurar y transformar la naturaleza y la sociedad, comenzando a nivel personal, mediante la promoción, crecimiento y manifestación de la riqueza interior que define al hombre...

La Juventud Idente tiene carácter ecuménico y está abierta a todas las personas de toda creencia y cultura; con el único requisito del respeto mutuo y el deseo de vivir, con generosidad, los más altos ideales a los que aspira. (JI, 2015)

En 1991, Fernando Rielo redactó la Carta Fundacional del Parlamento Universal de la Juventud (PUJ), creando este espacio de deliberación como una línea de acción estratégica de la JI.

El Parlamento Universal de la Juventud (PUJ) es un foro permanente de diálogo donde jóvenes de todo el mundo pueden compartir sus reflexiones y preocupaciones, investigar y exponer sus conclusiones a nivel mundial. Pretende ofrecer al mundo una visión libre de prejuicios y llena de esperanza para lograr restaurar a la humanidad empezando por el compromiso personal del joven, desde la vivencia de los más nobles valores humanos (PUJ, 2015).

El camino del PUJ tiene cuatro grandes hitos: las Sesiones Plenarias Internacionales, en las cuales se recogen los aportes de los jóvenes que han participado en la profundización de los temas que sistemáticamente se han ido concatenando. La primera se realizó en Roma, en 2009, aquí se consensuó el primer documento en el que los jóvenes plasman sus ideales y compromisos para construir una mejor sociedad, denominada “Carta Magna de Valores para una Nueva Civilización. Al año siguiente, en agosto del 2010, el PUJ llegó a la Sede de las Naciones Unidas para presentar la Carta Magna de Valores, en la segunda Sesión Plenaria.

En 2014 el PUJ volvió a congregarse internacionalmente para pronunciarse en el tema educativo, es así que fruto del análisis de este período se plasman las conclusiones en el segundo documento llamado “Magna Carta de Jóvenes en la Escuela de la Esperanza”, manifiesto que recoge una visión completa del tema educativo y los compromisos de acción para que la relación educativa sea realmente formativa.

La cuarta sesión plenaria internacional se desarrolló en agosto del año anterior (2017), en China, en la cual se elaboró el manifiesto nombrado “Un viaje llamado perdón”, donde se recoge los aportes de los tres últimos años de profundización del tema III de la Carta Magna, denominado “Relaciones Interpersonales”, haciendo énfasis en la virtud del perdón, como aspecto clave para mantener relaciones interpersonales edificantes, pacíficas y en el desafío de restaurar vínculos que se han fraccionado debido a heridas, resentimientos y egoísmos en la vivencia relacional que ejercen entre personas.

La metodología aplicada en el PUJ es VER, JUZGAR, ACTUAR; bajo este proceso se ha logrado plasmar en los documentos de síntesis no solo una investigación teórica sobre los valores considerados más importantes para construir una mejor sociedad, sino y fundamentalmente, despertar un sentido compromiso para

hacer realidad sus ideales, comenzando por la vida propia. Los jóvenes parlamentarios se caracterizan por abordar cada tema de valores con un profundo respeto por la dignidad y opinión del otro, con la decisión firme de basar sus criterios en rigurosos estudios científicos y de que las conclusiones construidas en el diálogo recojan realmente elementos positivos y necesarios para alcanzar el propósito de su Fundador, la restauración de los más altos valores arrebatados al ser humano, por el propio ser humano.

El proceso metodológico Ver, Juzgar, Actuar (VJA) se viene aplicando por la Iglesia Latinoamericana desde el siglo XX; los principales documentos de los encuentros del Episcopado Latinoamericano se han consensuado desde esta metodología y la Iglesia lo ha recomendado como herramienta de investigación y diálogo eficiente para generar respuestas concretas a la realidad social apremiante.

Así lo expresa el insigne Obispo de Riobamba, Monseñor Leonidas Proaño, reconocido por donar su vida al servicio de la población más necesitada y excluida: los indígenas del Chimborazo. Taita Leonidas, como lo llaman cariñosamente sus miles de hijos espirituales, menciona en su autobiografía la aplicación que dio al método VJA para conseguir los logros educativos y de organización social indígena y campesina que le merecieron la nominación al Premio Nobel de la Paz en 1986:

Ver, Juzgar, Actuar. Este método se hizo carne en mí. Ver la realidad. Verla en profundidad. Averiguar sus causas. Luego juzgarla, es decir establecer una comparación entre lo que es y lo que debe ser, entre esa realidad y el Plan de Dios. Por último, actuar, esto es tomar resoluciones para cambiar esa realidad de acuerdo con los planes divinos. (Proaño 2001)

Monseñor Proaño fue también un apasionado en acompañar a los jóvenes en su formación, en Ibarra, su ciudad natal, fundó la primera comunidad de la Juventud Obrera Católica (JOC). Como

Obispo de Riobamba impulsó un gran programa de alfabetización, mediante el innovador sistema radiofónico, en aquellas décadas de los años 60 y 70. Gracias a esta iniciativa se otorgó el derecho a educarse a miles de niños y jóvenes indígenas.

El PUJ ofrece un itinerario de formación que propicia el crecimiento personal y comunitario; de tal manera, apoya visiblemente el trabajo que realiza la Pastoral Juvenil Latinoamericana. Hoy, que el interés se centra en torno al proceso de acompañamiento a la juventud en la toma de decisiones vitales, gracias a la convocatoria del Sínodo 2018 que realiza el Papa Francisco. Pon ende, es oportuno recordar la razón de ser de la Pastoral Juvenil, mencionado en el documento de Puebla: “la pastoral juvenil será la pastoral de la alegría y de la esperanza que transmite el mensaje gozoso de la salvación a un mundo muchas veces triste, oprimido y desesperanzado en busca de su liberación” (CELAM, 1979)

Es meritorio destacar la experiencia del PUJ en estas casi tres décadas acompañando la iniciativa ecuménica de una juventud consciente y esperanzada que asume cada vez mayor protagonismo en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, desde la alianza ontológica que mueve la libertad personal hacia el encuentro con la realidad que los interpela, conduciéndoles a otorgar respuestas comprometidas y eficaces.

El célebre teólogo Romano Guardini, profesor de Ética y Teología en diferentes universidades, y vehemente asesor de comunidades juveniles, nos recomienda tener en cuenta que: “tres caminos llevan a la libertad: conocimiento, rigor consigo mismo y comunidad” (Guardini, 2006, p.119). La metodología del PUJ reúne los tres requisitos: exige un estudio científico investigativo de alto nivel; la exigencia de ser coherente con aquello que ha enriquecido la facultad intelectual; y, el trabajo en equipo, la riqueza que otorga la comunidad en la vida de cada ser humano, llámese familia, amigos, colegas, iglesia.

2. El perdón como proceso de restauración

“El perdón como el amor, hace maravillas; solo que no lo creemos”, de esta consideración se deriva la importancia de ahondar en la pedagogía del perdón como proceso y realidad. Para ello es importante profundizar en algunos de los matices que han sido debatidos y consensuados en el manifiesto “Un viaje llamado perdón” de la última sesión del PUJ en Beijing China, en agosto de 2017.

A continuación, se describen algunos literales; en el número 1 se detectan algunas problemáticas encontradas en la constatación de hechos, causas y consecuencias:

1. Los jóvenes del PUJ, de diferentes países, detectamos desde nuestra experiencia personal, que vivimos en una sociedad con relaciones interpersonales profundamente deterioradas. La falta de amor y de generosidad es la principal causa de esta degradación, ya que el amor debería ser el fundamento de todas nuestras relaciones. Somos seres relacionales y la ruptura de nuestro vínculo con los demás desvirtúa nuestra propia naturaleza, llevándonos al sufrimiento y a la falta de sentido de la vida (PUJ, 2017)

En los literales 8 y 9 se describe qué es el acto de perdonar, colocando énfasis en la importancia de dialogar y la búsqueda conjunta de la verdad:

8. El perdón es un proceso de restauración de las personas implicadas en una situación dolorosa, relacionada con la ruptura del vínculo establecido con los demás. Es un don que recibimos y que hemos de pedir cada día, que nos dispone a hacer un esfuerzo para liberarnos de culpas, rencores y prejuicios, porque supone la valentía de reconocer y aceptar nuestras heridas y desear curarnos de ellas. (Ibid)

9. (...) El acto de perdonar y el de pedir perdón son una puerta abierta a la paz y a la verdadera alegría, tanto del que perdona como del que es perdonado. (Ibid)

¿Cómo emprender el viaje? es una pregunta que suscita en el corazón humano ante la necesidad de perdonar y ser perdonado, en los literales 16 y 18 enuncian algunas pautas para responder a este cuestionamiento partiendo desde un primer contacto con el silencio:

16. (...) contener nuestros pensamientos nocivos, (...) contrarrestar nuestros impulsos negativos, que surgen como reacción instintiva ante el mal sufrido. Esta forma de silencio requiere disciplina y educación interior. Es, además, un ejercicio continuo, y método necesario para el acto de perdonar. (Ibid)
18. Desde este silencio, logramos distanciarnos de la ofensa y verla desde otra perspectiva (...) (Ibid)

Para continuar el proceso del perdón es necesario “una mirada desde la veracidad” para ello lo explicita los literales 19 y 20:

19. debemos aprender a reconocer en primer lugar nuestros propios errores; y tener en cuenta que todos actuamos condicionados por nuestros miedos, prejuicios y sentimientos. (Ibid)
20. reconocer que no soy la única persona que sufre, y saber ponerme en el lugar del otro; recordar que muchas veces hemos sido perdonados y este hecho nos ha dado esperanza y paz (Ibid)

Finalmente, el manifiesto en los literales 24 y 25 plantea la importancia de descubrir ayudas y reconocer ¿Por el bien de quien debemos perdonar?

24. reconocer con gratitud los dones que recibimos cada día y ponerlos al servicio de los demás, con generosidad y humildad; así como aprender a identificar las cualidades de las otras personas. (Ibid)
25. el diálogo (...) aprender a escuchar al otro, expresar nuestros sentimientos, dejarnos guiar por quienes sean modelos auténticos de integridad y sirvan de inspiración para nuestras vidas (Ibid)

El perdón implica un desprendimiento de uno mismo, que trae como consecuencia mirar al otro con ojos diferentes y restaurar la dignidad de ofendido y ofensor y los vínculos que se han roto.

3. Constatación desde la experiencia

El PUJ nace con el propósito de reflexionar sobre la sociedad en la que nos ha tocado vivir, Estos son aspectos que afectan a la sociedad y de forma directa a la juventud, algunas de las características de la misma son:

- La indiferencia ante los valores y la falta de compromiso personal y social;
- La tristeza y soledad de la vida;
- La agresividad, la intolerancia y la violencia;
- La decadencia en la dignidad y el amor propio;
- La imposibilidad de perdonarse a sí mismo;

En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, se imparten materias humanísticas que forman parte del pensum académico y como parte de las materias constan como actividades complementarias las convivencias que se realizan con los estudiantes de segundo y tercer nivel y los encuentros juveniles con los estudiantes de quinto y sexto nivel. En el periodo académico abril 2016 hasta enero 2018 se ha trabajado con la temática "Relaciones Interpersonales, un viaje llamado perdón".

La metodología de trabajo la llevan a cabo jóvenes (previamente formados) a otros jóvenes, esto inicia siendo de gran motivación, además de las actividades, materiales y recursos propuestos para el trabajo como videos, fichas, dinámicas, trabajos en grupo entre otros.

La hipótesis central parte que el joven-estudiante que participa de las actividades complementarias de las materias humanísticas interiorice el tema y desde allí identifique las heridas que más le producen sufrimiento, miedo, desánimo o que todavía le limitan superar un pasado; esta etapa se denomina constatación de hechos, causas y consecuencias. De acuerdo a la experiencia de haber trabajado con alrededor de 800 estudiantes, se identifica las siguientes problemáticas:

- Soledad, falta de confianza
- Falta de verdaderos amigos y amistades
- Separación de padres
- Problemas familiares (migración, falta de la figura materna o paterna)
- Discriminación racial o social
- Baja autoestima
- La muerte de un familiar o persona cercana
- Vicios (alcoholismo, drogadicción, otros)

El siguiente paso, es “querer –voluntad”- salir de estas circunstancias, este punto se desarrolla a través de testimonios, lectura de textos y el trabajo en equipos, de aquí se busca un compromiso personal y después colectivo, como conclusiones se ha logrado:

Los estereotipos que se han implantado en la vida por la sociedad, familia y amigos han hecho que seamos personas inseguras, con miedo y esto conlleva a su vez a no tener una visión clara de lo que realmente se quiere de la vida.

La constatación desde la experiencia sirve como proceso de restauración y de cierta manera, una forma de acariciar el conflicto desde la esperanza de que el proceso del perdón inicia en cada una de las vidas de los jóvenes.

4. Itinerario formativo en la vivencia académica

De acuerdo con las indicaciones del Papa Francisco (2013): “Las Universidades son un ámbito privilegiado para pensar y desarrollar este empeño evangelizador de un modo interdisciplinario e integrador”. Por tanto, es necesario implementar espacios académicos donde se propicie el diálogo entre fe y razón, donde se brinde a los jóvenes la oportunidad de expresar sus ideas, valiéndose de estrategias tanto curriculares como no curriculares.

La Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC) se ajusta a esta directriz papal al mencionar que: “Deben existir los espacios para el debate donde la ciencia cuestione a la ética y la dimensión espiritual de las personas y, al mismo tiempo, ellas problematicen y cuestionen el conocimiento científico” (CIEC, 2015, p. 50).

Porque es evidente que en la actualidad la Academia es interpelada por corrientes filosóficas que pretenden desdibujar los fundamentos del Humanismo Cristiano, así lo advierte el documento “Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la Cultura Universitaria” cuya autoría pertenece a la Congregación para la Educación Católica, Consejo Pontificio para los Laicos, Consejo Pontificio de la Cultura, en el numeral 9, donde dice textualmente:

En ciertas disciplinas se fortalece un nuevo positivismo sin referencia ética: la ciencia por la ciencia. La formación «utilitarista» se impone sobre el humanismo integral y lleva a desconsiderar las necesidades y las expectativas de la persona, a censurar o a sofocar los interrogantes más

constitutivos de su existencia personal y social. El desarrollo de las técnicas científicas, en el campo de la biología, de la comunicación, de la robotización, plantea nuevos y cruciales problemas éticos. Mientras más capaz se hace el hombre de dominar la naturaleza, más depende de la técnica, y más necesidad tiene de conquistar su propia libertad. Esto presenta interrogantes inéditos sobre las perspectivas y los criterios epistemológicos de las diversas disciplinas del saber.

De igual manera, la Constitución sobre las Universidades Católicas Ex corde Ecclesiae, recuerda cuál es el propósito que debe marcar la misión de la Academia:

En el mundo de hoy, caracterizado por unos progresos tan rápidos en la ciencia y en la tecnología, las tareas de la Universidad Católica asumen una importancia y una urgencia cada vez mayores. De hecho, los descubrimientos científicos y tecnológicos, si por una parte conllevan un enorme crecimiento económico e industrial, por otra imponen ineludiblemente la necesaria correspondiente búsqueda del significado, con el fin de garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados para el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana. Si es responsabilidad de toda Universidad buscar este significado, la Universidad Católica está llamada de modo especial a responder a esta exigencia; su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda, la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana. (Juan Pablo II, 1990, # 7)

En virtud de lo indicado, la PUCESI, se esfuerza por plasmar este mandato en su cotidiana labor, de manera directa a través de las materias humanísticas de pregrado, a saber: Jesucristo y la persona de hoy, Ética Profesional, Antropología, Ecología

Humana. También en los seminarios y cursos de formación para docentes, estudiantes y administrativos. Desde el Departamento de Misiones Universitarias o Pastoral Universitaria, el desafío humanista demanda aprovechar cualquier encuentro sea en clases o fuera de ellas para relevar el principio de la dignidad humana y motivar hacia la vivencia de los valores humanos más elevados; lo cual precisa potenciar la creatividad y el trabajo en equipo, porque:

Las Universidades Católicas están llamadas a una continua renovación, tanto por el hecho de ser universidad, como por el hecho de ser católica. Tal renovación exige la clara conciencia de que, por su carácter católico, la Universidad goza de una mayor capacidad para la búsqueda desinteresada de la verdad; búsqueda, pues, que no está subordinada ni condicionada por intereses particulares de ningún género (Ibid).

Las profesoras Rubio y Simaluiza, basándose en el documento “El nuevo Humanismo como reto de la cultura cristiana”, del Consejo Pontificio para la Cultura para una Pastoral de la cultura, afirman:

Serequiere una presencia renovada del mensaje cristiano, con el fin de pensar todas las cosas de nuevo y que la savia del Evangelio renueve el interior de las personas: a su vez, es preciso vincular la palabra a las condiciones en las que viven los destinatarios para que pueda haber una recepción. Esto exige una formación y una preparación adecuada, además de un ambiente de oración. (Rubio&Simaluiza, 2005, p.23)

Sin embargo, se cierne cierto peligro si la actividad reflexiva se limita a la sola disertación; el Papa Francisco lo advierte con notoria contundencia:

Las comunidades educativas tienen un papel fundamental, un papel esencial en la construcción de la cultura y la ciudadanía. Cuidado, no basta con realizar

análisis, descripciones de la realidad; es necesario generar los ámbitos, los espacios de verdadera búsqueda, debates que generen alternativas a las problemáticas existentes, sobre todo hoy. Es necesario ir a lo concreto. (CIEC, 2015, p. 35)

Pasar de la teoría a la práctica; del discurso al testimonio; del debate al compromiso; de profesionalizar a la élite al servicio de las personas más necesitados; de aprobar el proceso de categorización a la percepción de calidad que manifiesta la aceptación ciudadana con respecto al papel que desempeña la Universidad, ese es el mayor desafío, es donde la formación que brinda la Academia es realmente humanista.

Conclusiones

La experiencia formativa que brinda el Parlamento Universal de la Juventud merece ser considerada en la labor universitaria; apoyada por diferentes estamentos civiles, gubernamentales y eclesiásticos; porque donde se implementa ha evidenciado resultados muy positivos, en cuanto se trata de fomentar los valores más elevados que la sociedad necesita, como se viene concienciando sobre la vivencia del perdón.

Los mismos jóvenes parlamentarios que poseen un mayor tiempo de formación fueron los responsables de organizar, desarrollar y evaluar las convivencias de la asignatura Jesucristo y la Persona de Hoy y los Encuentros Juveniles de Ética Profesional, lo cual fue muy valorado por los estudiantes que participaron ya que identificaron las charlas, dinámicas y grupos focales como auténtico testimonio de vida más que como una transmisión de conocimientos.

Estamos convencidos de la importancia de saber escuchar a los jóvenes y acompañarlos en su proceso de maduración axiológica porque se verá reflejada en una mejor convivencia social.

Referencias bibliográficas

- UNESCO (2017). *Líderes Juveniles de la EDS en el Foro de ONGs de la UNESCO en Arabia Saudita*, Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/media-services/singleview/news/esd-youth-leaders-at-unesco-ngo-forum-in-saudi-arabia/>
- Papa Francisco (2017). *Carta del Santo Padre Francisco a los jóvenes con ocasión de la presentación del Documento Preparatorio de la XV Asamblea General Ordinaria del Sínodo de Los Obispos*”. Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/francesco/es/letters/2017/documents/papa-francesco_20170113-lettera-giovani-doc-sinodo.html
- SECOM (2017). *Lenín Moreno pone en marcha “Impulso Joven”*. Recuperado de: <http://www.comunicacion.gob.ec/lenin-moreno-pone-en-marcha-impulso-joven/>
- Juventud Idente (2015). *Sobre la Juventud Idente*. Recuperado de: <http://juventudidente.org/>
- PUJ (2015). *¿Qué es el Parlamento Universal de la juventud?* Recuperado de: <http://www.wyparliament.org/quienes-somos/>
- Proaño, L (2001). *Creo en el hombre y en la comunidad*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional
- CELAM (1979). *Documento de Puebla - III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano # 1205*. México DF, México: Librería Parroquial de Clavería
- Guardini Romano (2006). *Cartas sobre la formación de sí mismo*. Madrid, España: Ediciones Palabra

Asociación Internacional Juventud Idente; Parlamento Universal de la Juventud (2010). Carta Magna de Valores para una Nueva Civilización. Bologna, Italia: Editorial Lombar Key srl
PUJ (2017). *Un viaje llamado perdón*. Recuperado de: <http://www.wyparliament.org/documentos/>

Papa Francisco (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*, # 134.

Recuperado de:

http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

CIEC (2015) *Proyecto Educativo Pastoral para la Escuela Católica de América*. Bogotá, Colombia: Nomos Impresores S.A

Juan Pablo II (1990). Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas. Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Rubio, J. y Simaluisa, R. (2005) *Misiones Universitarias*. Loja, Ecuador: Editorial UTPL

1.5. “Experiencia de vincular la educación superior con la sociedad, en la formación de valores”

Yohana Maricela Yaguana Castillo*

Universidad Técnica Particular de Loja
jmyaguana@utpl.edu.ec

Miury Marieliza Placencia Tapia**

Universidad Técnica Particular de Loja
mmplacencia@utpl.edu.ec

Xiomara Paola Carrera Herrera***

Universidad Técnica Particular de Loja
xpcarrera@utpl.edu.ec

“Para llegar a la mente de un niño, un profesor debe capturar su corazón. Sólo si un niño se siente bien puede pensar bien”.

(Ginott, 1969)

Resumen:

La vinculación de la Universidad con la sociedad consiste en el conjunto de acciones y procesos académicos ejecutados por todas las dependencias universitarias en cooperación con sectores externos a la Universidad, como el Estado, orientados a resolver problemas y ejecutar programas y proyectos que tengan

* Maestría en "Auditoría de Gestión de la Calidad" Universidad Técnica Particular de Loja. Docente de la Universidad Técnica Particular de Loja.

** Master en Ciencias de la Familia, Especialidad: Orientación y Mediación Familiar. Universidad de Santiago de Compostela –España, Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo en la UTPL, Diplomado en Humanismo y Espiritualidad, Universidad Técnica Particular de Loja UTPL- Loja. Diplomado en Bioética, Pontificia Universidad Católica de Chile – Chile.

*** Docente investigadora en la sección de Organización y Planificación Educativa y coordinadora de la Maestría en Orientación y Educación familiar, Máster en Evaluación, Gestión y Dirección de la Calidad Educativa (Universidad de Sevilla), y Doctora Ph.D de la Universidad Santiago de Compostela en Desarrollo Psicológico, Familia, Educación e Intervención.

impactos positivos en el país y el mundo. Esta aproximación de la universidad con la colectividad está fundada en la investigación, la transferencia de tecnología, extensión y en la responsabilidad social.

Para la UTPL la vinculación con la colectividad son actividades complementarias a lo académico e investigativo; es lo que nos permite integrar funciones universitarias con la sociedad siendo un centro de apoyo en la consecución de los objetivos de esta. Se caracterizan por ser esencial, multidisciplinaria e integradora, que hace partícipe a la comunidad del acervo científico, tecnológico y humanístico y realiza siempre un diagnóstico previo de necesidades de la colectividad.

Este trabajo, nace desde el componente de Practicum 3.2 que se imparte en la titulación de Ciencias Humanas y Religiosas de la Universidad Técnica Particular de Loja en conjunto con los estudiantes de la modalidad a distancia. Se utilizó una metodología cuantitativa, en el cual se aplicó una encuesta a los estudiantes “La escuela en la educación de valores”, aplicado a 290 adolescentes de 3 establecimientos educativos de las ciudades de Santa Rosa, Guayaquil y Ambato.

El objetivo fundamental que persiguen este proyecto es el orientar el desarrollo científico, tecnológico y humanístico, en base al conocimiento socio político, económico para solucionar problemas en los establecimientos educativos: básicos, estructurales, de género en relación a la vivencia de valores. Se ha propuesto como misión, el promover la transferencia e intercambio de aprendizaje entre los miembros de la universidad y la comunidad, acercando a los estudiantes y docentes a un contexto real a través de talleres que generen impacto positivo especialmente en grupos vulnerables de la sociedad.

Como resultados evidenciamos que la vivencia de valores está estrechamente relacionada con tres aspectos: convivencia escolar, las relaciones con el docente y en el hogar.

Palabras claves: universidad, calidad educativa, escuela y valores

1. Introducción:

La educación sin duda debe estar al servicio de la realización de los objetivos más altos de la humanidad. Y como lo enuncian en el document, *Populorum Progressio* (1965) y en la Declaración sobre la Educación Cristiana, dichos objetivos fueron evidenciados con visión de futuro: apostar por el desarrollo armonioso de las capacidades físicas, morales e intelectuales, finalizadas a la gradual maduración del sentido de responsabilidad y la conquista de la verdadera libertad del ser humano. Desde esta perspectiva, se intuía que la educación debía estar al servicio de un nuevo humanismo, donde la persona social se encuentra dispuesta a dialogar y a trabajar para la realización del bien común.

Esta búsqueda de poder humanizar desde la educación sigue siendo actual. Así lo afirma Gordillo (2015), a pesar que las concepciones antropológicas basadas en el materialismo, el idealismo, el individualismo y el colectivismo, viven una fase de decadencia, todavía ejercen una cierta influencia cultural. A menudo ellas entienden la educación como un proceso de adiestramiento del individuo a la vida pública, en la que actúan las diferentes corrientes ideológicas, que compiten entre sí por la hegemonía cultural. En este contexto, la formación de la persona responde a otras exigencias: la afirmación de la cultura del consumo, de la ideología del conflicto, del pensamiento relativista, etc. Es necesario, por lo tanto, humanizar la educación; es decir, transformarla en un proceso en el cual cada persona pueda desarrollar sus actitudes profundas, su vocación y contribuir así a la vocación de la propia comunidad. El Papa Francisco definía el significado de "Humanizar la educación", como poner a la persona al centro de la educación, en un marco de relaciones que constituyen una comunidad viva, interdependiente, unida a un destino común. De este modo se cualifica el humanismo solidario.

De igual forma Suarez (2008), reafirma que no se limita a ofrecer un servicio formativo, sino que se ocupa de los resultados del mismo en el contexto general de las aptitudes personales, morales y sociales de los participantes en el proceso educativo. No solicita simplemente al docente enseñar y a los estudiantes aprender, más bien impulsa a todos a vivir, estudiar y actuar en relación a las razones del humanismo solidario. No programa espacios de división y contraposición, al contrario, ofrece lugares de encuentro y de confrontación para crear proyectos educativos válidos. Se trata de una educación —al mismo tiempo— sólida y abierta, que rompe los muros de la exclusividad, promoviendo la riqueza y la diversidad de los talentos individuales y extendiendo el perímetro de la propia aula en cada sector de la experiencia social, donde la educación puede generar solidaridad, comunión y conduce a compartirlo.

La Universidad Técnica Particular de Loja, desde esta visión de educación a través de la asignatura de Practicum 3.2 y el proyecto de vinculación llamado "*Escuela de valores*", ha utilizado una metodología activa conformada por una serie de talleres de formación de formadores en temas de valores que nuestros estudiantes de la titulación de Ciencias Humanas y Religiosas dictan en diferentes colegios del país durante un semestre. Esta propuesta permite formar en los estudiantes un espíritu crítico capaz de analizar con objetividad los problemas sociales de tal manera que pongan sus conocimientos al servicio de los demás desde la visión del humanismo de Cristo. Se espera que además de desarrollar competencias y habilidades para la vida profesional, permita al estudiante integrar de forma natural un elevado sentido de la ética y la vivencia concreta de valores en forma de virtudes, que enriquezcan su actuar profesional para que aporte activamente al desarrollo humano y social de su entorno.

1.1. Aproximación teórica de los valores desde ámbito pedagógico: *El estudio de los valores es un tema que permite observar al individuo desde sus conductas y actitudes. En el caso de la Filosofía, da lugar a una nueva ciencia de los valores o Axiología. La etimología de esta palabra procede de los términos griegos Axios (digno, valioso) y Logos (ciencia, tratado). Es fundamental señalar algunas de las numerosas definiciones del término Valor. Rokeach (1973) hace énfasis en la multidisciplinariedad de los valores señalando que “El concepto de valor (...) [es] capaz de unificar los aparentemente diversos intereses de todas las ciencias que se ocupan de la conducta humana”(p. 3).*

Este trabajo nace desde el campo educativo donde se han destacado por aportes notables especificando la concepción del constructo valor. Es relevante comentar aquí que los estudios desde la pedagogía son realizados de acuerdo al modelo pedagógico en el que se fundamenta cada autor. Un modelo es el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción en las funciones académicas para la formación de un individuo. Por ello Escámez (2000) determina que los valores son “como las convicciones desde las que percibimos e interpretamos la realidad, a los demás y a nosotros mismos; evaluamos las situaciones, las personas y a nosotros; y finalmente, desde donde tomamos las orientaciones para las decisiones de nuestra conducta” (p. 164). De la misma forma Latapí (2001) manifiesta que los valores “vienen a significar normas de conducta que sentimos debemos cumplir por imperativo de nuestra conciencia, no por coacción externa” (p. 61).

Gil (2003) detalla que los valores “son modelos ideales de realización personal que se intentan plasmar en la conducta de las personas a lo largo de su vida; son siempre una concepción personal de algo que es preferible para

uno mismo o para el colectivo social” (p. 34). Para Valdez (2009) son: “elementos de la vida humana, pues influyen en la realización personal orientando las decisiones y configurando parte de la personalidad característica de cada uno” (p. 245).

Finalmente, López (2009) hace referencia a los valores desde el hecho pedagógico y del aprendizaje colaborativo en el cual establece que “los valores se alumbran en experiencias de participación, experiencias creadoras en las cuales los valores ejercen el papel de principio interno de actuación” (p. 489). Los estudios de valores en la educación han sido la ventana al proceso evolutivo del niño y del adolescente, el cual es fuente de referencia para la creación de otros modelos educativos, íntimamente ligados a un aprendizaje significativo.

Cabe mencionar que el estudio de la naturaleza conceptual de los valores varía de un autor a otro, analizando en ocasiones desde la parte objetiva, y en otras desde la parte subjetiva del mismo. Algunos autores hacen referencia a la naturaleza conceptual de los valores. Rokeach (1973) mantiene su tesis que los valores son cogniciones de lo deseable. Por el contrario, Schwartz (2005) trata en sus planteamientos sobre las motivaciones asociadas a lo deseado.

Luego de esta revisión conceptual podemos aproximarnos a una concepción de los valores relacionando algunas características en común, como aquellas propiedades, rasgos, cualidades y condiciones que se encuentran intrínsecos en una persona para luego exteriorizarse en sus acciones y actitudes. Los valores se encuentran mediados por nuestras motivaciones, necesidades, factores de personalidad, de influencias socio-

culturales, y por último también dependen del desarrollo cognitivo del ser humano.

Los valores se consideran referentes de pautas que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

Los valores demuestran variadas características, en donde confluyen algunos aspectos importantes, tales como: la sociedad, el género, la cultura, la religión, acontecimientos vitales, y períodos históricos, entre otras. Diversos estudios caracterizan a los valores como estables y permanentes, objetivos y universales, pero también dinámicos y cambiantes, relativos y subjetivos. Esta contradicción se deriva de las divergencias existentes entre las diversas teorías analizadas.

Los valores morales son modelos trascendentales de vida para los seres humanos, pues regulan su actuación, dándole una personalidad única. En consecuencia, los valores deben poseer características propias que ayuden a determinar el sentido que éstos tienen en la integralidad del individuo y dentro de la convivencia social.

Esta integralidad se relaciona en el desarrollo de la persona desde lo más íntimo de sí, en dónde se encuentra su desarrollo moral, cognitivo, afectivo, y de experiencias, la interacción con el medio, o la socialización. Los valores, además, van estableciendo una dualidad en la vida del ser humano, conforme tienen lugar las diversas experiencias vitales, lo positivo y negativo, los valores y antivalores en los que se desenvuelve la sociedad.

1.2. La escuela y la educación en valores

La educación tiene como función formar al ser humano desde su integralidad por lo que, como principio básico, reconoce a los educandos como personas, con una consolidación de los valores morales hacia una sociedad democrática, considerando el término democrático como un modelo de equidad, libertad, honradez, solidaridad, armonía, humildad y respeto de pensamiento entre las personas.

En este sentido Ortiz (2003) hace referencia a la importancia de la educación y los valores como aspectos fundamentales de una sociedad:

“La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores. Por medio de la educación, todo grupo humano tiende a perpetuarse, siendo los valores el medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida” (p. 24).

Ruiz (2003) enfatiza cuatro funciones principales que ha venido desempeñando la escuela desde sus inicios: la transmisión de la cultura específica de la sociedad en la que está inmersa, la ayuda a la integración y adaptación de cada alumno a esa comunidad, por lo que enseñarán las normas, las pautas de conducta, etc., propias de esa sociedad, el desarrollo de destrezas específicas dirigidas al desarrollo profesional, y la aportación de la posibilidad de convivir con los iguales y con los adultos en espacios comunes reglamentados. Por ello, la escuela no es lugar donde

exclusivamente se enseñan valores en materias específicas como ética o religión, sino que también es un lugar propicio para una transmisión continua, permanente, y duradera de los mismos por parte de toda la comunidad educativa.

Uno de los actores más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores son los docentes que, por medio de estrategias conductuales, actitudinales, pedagógicas, didácticas y metodológicas, van aproximando al niño a una práctica de valores. Rogers (1969) reconoce la importancia de los valores de los maestros, de la comprensión empática, la realidad, la aceptación y la confianza en la creación de un clima positivo en el aula para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, Klaassen y Maslovaty (2010) en un estudio realizado con docentes, conciben que el valor moral en el docente “requiere que sea capaz y esté dispuesto a defender en público los propios principios. El valor moral implica atreverse a un cambio ya una “lucha” por los propios principios” (p. 13).

Precisamente, Berríos y Buxarrais (2013) han realizado un estudio a docentes, donde manifiestan que es fundamental la educación en valores para sus alumnos, y señalan cuatro dimensiones esenciales a las que debe apuntar este tipo de educación: formación personal, guías para la vida, convivencia social y la influencia de la sociedad de consumo en los valores.

Alt y Reingold (2012) plantean que los valores morales de los docentes presentan tres aspectos imprescindibles: en primer lugar, el valor moral de los profesores debe ser demostrado por principios que deben ser defendidos frente a los estudiantes, padres, colegas y líderes de la escuela. El segundo se refiere a la ‘fortaleza’ que es necesaria en la práctica diaria: la paciencia y el esfuerzo constante en lo que se refiere al bienestar de los estudiantes. Un tercer aspecto

importante se refiere al valor de ser un modelo de conducta moral para los estudiantes y para la comunidad en general.

Martín, Bara, y Estrada (2011) señalan tres factores que el docente debe promover para el desarrollo de la autonomía personal de los alumnos:

“En primer lugar, que cada uno de los alumnos se sienta apreciado y valorado como persona, aceptado tal y como es. En segundo lugar, que el entorno escolar en el que crece y aprende sea un entorno afectivamente rico, en el que se sienta no solo aceptado, sino querido. En tercer lugar, que la escuela y el profesorado ofrezcan y compartan un conjunto de referentes estables que promuevan la integración de las identidades personales de cada alumno” (p. 95).

Uno de los desafíos actuales del docente es la práctica continua en valores dentro y fuera del aula, despertando así el interés del educando hacia la vivencia continua de ellos. Una relación empática entre docentes y alumno será la plataforma para una efectiva transmisión de actitudes y habilidades sociales hacia la sociedad.

1.3. *Importancia de educar en valores en la escuela*

Muchos autores señalan la crisis de los valores morales en la sociedad actual, de ahí emerge la necesidad que se presenta en la sociedad moderna de una educación en valores que contemple algunos principios básicos para un desarrollo moral de la sociedad en que vivimos; esto permitirá conducir a nuevas potencialidades para formar seres humanos respetuosos, autónomos, responsables y solidarios.

La educación en valores, desde la perspectiva de diferentes pedagogos, se concibe como propuestas

pedagógicas un tanto diferente, los valores son designados como temas transversales, dado que fragmentan el currículum escolar en diferentes ámbitos de conocimiento y se conforman por contenidos temáticos de carácter interdisciplinar de trascendencia social. Por su parte, Jackson (1992) determina que los aprendizajes que tienen una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal se consideran como un currículum oculto que está presente en la escuela como una forma de socialización y adaptación.

Por el contrario, Neville (2009) sugiere que los valores no son un “extra añadido” a la educación, sino más bien, que “los valores son la esencia misma de la enseñanza de calidad en que los estudiantes aprenden mejor en una situación de aprendizaje conscientemente estructurado en torno a los valores positivos de la atención y la preocupación por el progreso del estudiante” (p. 14). Además, las escuelas y las aulas son lugares inherentemente sociales, donde el grupo de pares es una influencia importante en la formación de actitudes, creencias y comportamientos. Los currículos educativos a nivel mundial presentan dentro de sus principales objetivos el fomento del desarrollo social, surgiendo desde la educación inicial hasta la secundaria, dando importancia a la convivencia y a la resolución de conflictos, aspectos que tienen mucha relación con la educación en valores.

Los valores en las instituciones educativas intervienen como un elemento fundamental en una educación de calidad y, en muchas ocasiones, también afectan al rendimiento académico. Bryk y Schneider (2003) llevaron a cabo un estudio de algunas instituciones educativas de Chicago y descubrieron a la “Confianza relacional” como un factor en el fortalecimiento de los vínculos entre las distintas partes que interactúan como parte del quehacer educativo: estudiantes, maestros, directores, personal administrativo

y padres de familia. Esta confianza relacional se refuerza o erosiona a través de la interacción dinámica de cuatro valores claves: “el respeto, aprecio personal, competencia en responsabilidades de roles centrales, y la integridad personal” (p. 43).

Cuando en las instituciones educativas se fortalece un proceso de enseñanza-aprendizaje en valores, éstas se convierten en un tejido conectivo que une a los individuos en un conjunto para avanzar y alcanzar una educación de calidad con un objetivo único, que es el bienestar de los estudiantes y de una sociedad integral. Una mejora de las instituciones educativas nos obliga a pensar más acerca de la mejor manera de organizar un trabajo colectivo de los adultos y estudiantes en una educación basada en valores, a fin de que este tejido conectivo se mantenga saludable.

En los últimos años, Veugelers (2011) ha llevado a cabo muchas investigaciones sobre los valores morales en la educación. Este trabajo está basado en una amplia muestra de padres, maestros y estudiantes a los que se solicitó elegir entre una amplia variedad de valores si éstos deben ser objetivos educativos, por un lado, y si son practicados, por otro. Se encontró consistentemente la existencia de tres grupos de objetivos:

“Disciplina, donde los objetivos son la obediencia, los buenos modales y la autodisciplina; autonomía, en el que los objetivos son la formación de una opinión personal y de aprendizaje para manejar la crítica; Preocupación social, en el cual los objetivos son la empatía, mostrando respeto por aquellas personas que tenían diferentes puntos de vista, y la solidaridad con los demás “. (p. 15)

Posteriormente, Lovat y Toomey (2009) han demostrado la importancia de la práctica de valores para lograr una

escuela de calidad. Además, también presentan algunas recomendaciones que se deben tener en cuenta para lograr la efectividad:

- El liderazgo de calidad en el grupo y en la escuela, sobre todo allí donde la comprensión del alcance global de los valores es más clara y el vínculo con la práctica sea demostrable.
- Calidad de la enseñanza y de la pedagogía.
- Tomar un enfoque de “toda la escuela”.
- Máxima: “creer en la idea” por parte de todos los interesados.
- Las relaciones de calidad dentro y entre las escuelas de la agrupación.
- Modelado, viviendo y practicando los valores que están enunciados en el plan de estudios.
- Profundidad intelectual en el conocimiento del profesorado.
- Responsabilidad intelectual entre los estudiantes, manifestada a través de la voluntad de involucrarse en el pensamiento complejo a lo largo del plan de estudios.
- Mayores niveles de implicación de los estudiantes en el currículo ordinario.
- Enfoques pedagógicos que coincidan con los principios de la “Enseñanza de Calidad”.
- Conocimiento profundo y meta-aprendizaje;
- Profundidad de pensamiento necesario para el razonamiento ético y la toma de decisiones éticas.
- Transición desde el “conocimiento del bien” hacia el “hacer el bien”.
- Demostraciones de una mayor responsabilidad de los estudiantes sobre temas locales, nacionales e internacionales, una mayor capacidad de resiliencia y de habilidades sociales por parte de los estudiantes, y mejora de las relaciones de cuidado y confianza.

- El “dominó” o “efecto de goteo” que la educación en valores tiene en toda la escuela.

Martín et al. (2011) hacen referencia a que la educación en valores debe promover el pluralismo: “El pluralismo es el valor que nos permitirá profundizar en estilos de vida democráticos en un plano familiar, escolar, social, laboral y comunitario, así como en la construcción de una comunidad global más justa y equitativa” (p. 111). Es imprescindible señalar que desde los sistemas de educación macros debe regir un currículo que contemple la educación en valores para que sean luego las instituciones educativas quienes permitan alcanzar las competencias dentro de un programa de trabajo institucional continuo donde sea involucrado todos los actores educativos.

Como conclusión, para lograr en el aula una verdadera educación en valores, debe comprometerse a cumplir dos principales características: la primera debe estar fundamentada en el alumno, considerándole como persona vista desde la dignidad humana, investida de valores morales desde los que se potencian sus relaciones, creando un clima de respeto mutuo y tomando en cuenta las características particulares. La segunda implicaría vincular a la pedagogía con una fundamentación en la empatía y el afecto, asumiendo el sentido de la responsabilidad inherente al educador, así como satisfaciendo la necesidad de establecer mecanismos de colaboración entre padres y docentes, con la intención de desarrollar la autonomía personal en el sentido crítico.

2. Metodología.

El proyecto: “La escuela en la formación de valores” comenzó con el objetivo general de fomentar los valores de manera integral, fortaleciendo la unión y atención entre estudiantes, padres de familia y docentes y se lo enmarco en unos de los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir: mejorar la calidad de vida de la población.

El crear un espacio de apoyo y reflexión que responda a las necesidades prioritarias desde una perspectiva integral de “Educación, Familia y Escuela”, con el fin de consolidar valores y actitudes positivas en estudiantes, padres de familia y docentes de las instituciones educativas de los sectores: Guayaquil, Ambato y Santa Rosa fue parte de la motivación que dieron inicio a comenzar a identificar las necesidades y requerimientos de los centros educativos, buscando integrar conocimientos y conceptualizar principios fundamentales de educación familiar como también una adecuada formación y capacitación para garantizar de esta manera la formación integral de los estudiantes, padres de familia y docentes.

Un primer proceso realizado, fue la identificación de necesidades en los centros educativos en relación a la vivencia de valores, utilizando fichas de observación y entrevista a los estudiantes, docentes y padres de familia en diferentes actividades académicas. Observando la cotidianidad de la vida estudiantil en los 3 establecimientos educativos: Unidad educativa PCEI “Juan León Mera”, Unidad Educativa “Baltasara Calderón de Rocafuerte” y Unidad Educativa “Santa Teresita” los estudiantes de la UTPL del componente Pasantías Pre –Profesionales y de Vinculación con la Colectividad (Practicum 3.2) a través del proyecto de vinculación con la colectividad “La escuela en la formación de Valores”, pudieron encontrar que existen una falta de responsabilidad de la familia y control en el uso exagerado de medios electrónicos, se evidencia impuntualidad de los estudiantes, un comportamiento inadecuado, falta de disciplina, manifiestan actitudes poco asertivas en la comunicación, la convivencia en el aula no es armónica, se evidencia poco interés y aburrimiento, que perjudica el trabajo ordenado y adecuado de los docentes en el salón de clases.

Por lo tanto, se consideró pertinente abordar estos temas relacionados a los valores, tomando en cuenta lo que manifestaba un pedagogo cristiano: “Es mejor prevenir que reprimir, el error se

previene con la instrucción y el vicio inculcando buenos hábitos (San Juan Bosco). Para lograrlo se propone realizar cinco talleres de forma dinámica utilizando recursos didácticos, técnicas de motivación, descubrimiento, trabajo grupal, se elaboró una planificación de talleres con el objetivo específico de brindar estrategias pedagógicas como herramientas de orientación a padres de familia y docentes en el rol fundamental de educar a los hijos, partiendo del análisis de los distintos aspectos referentes al ambiente familiar, educativo y social, los mismos que tenían una duración de 60 minutos con los estudiantes, 90 minutos con los padres de familia y 60 minutos con los docentes; como también se diseñó estrategias de comunicación aplicables entre padres, docentes y estudiantes como medio de prevención en el campo familiar y educativo

Posteriormente se socializo el proyecto con los rectores de los establecimientos educativos involucrados para su respectiva revisión y aprobación.

Algunos de los temas tratados fueron: puntualidad, orden, convivencia familiar, salud, tecnológico, amor, comunicación asertiva, respecto y puntualidad; los cuales tienen un objetivo y que en conjunto intentan motivar a la vivencia de los valores. Cada una de las actividades propuesta en los mismo se ejecutó con facilidad y creatividad, los estudiantes concretaron lo aprendido a través de carteles, dramatizaciones trípticos, sopa de letras y diálogos familiares, se utilizó recursos humanos, tecnológicos y materiales.

Es importante tomar en cuenta los aspectos positivos Dauber y Epstein (1993), que resaltan en la conducta de los estudiantes y su relación interpersonal con padres de familia y docentes con la finalidad de obtener como impacto los siguientes indicadores obtenidos de la aplicación de un instrumento con la finalidad de conocer algunos aspectos:

Tabla 4. ACTITUD DEL ESTUDIANTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ITEM	IE1	IE2	IE3
Muy Feliz	58	53	45
Más o menos	40	39	30
Triste	16	3	6
TOTAL	114	95	81

Fuente: Elaboración Propia

En esta tabla podemos evidenciar que el 53.8% de los estudiantes encuestados se encuentran con actitud positiva y adecuada en los salones de clase, tomando en cuenta que los estudiantes cuentan con rendimiento escolar medio. Es por ello importante señalar que educar en valores es un proceso constante por lo que implica implementar estrategias que lleven a un trabajo continuo en la trilogía familia, escuela y sociedad.

Tabla 5. CONVIVENCIA ESCOLAR

ITEM	IE1			IE2			IE3		
	SI	NO	MAS O MENOS	SI	NO	MAS O MENOS	SI	NO	MAS O MENOS
Conoce el reglamento escolar	60	12	42	50	17	28	29	10	42
Aplica las normas del reglamento escolar	71	3	40	68	9	18	64	5	12
Profesores conversan y ayudan a los alumnos desordenados	30	0	84	77	15	3	47	6	28

ITEM	IE1			IE2			IE3		
	SI	NO	MAS O MENOS	SI	NO	MAS O MENOS	SI	NO	MAS O MENOS
Existen espacios para reflexionar en situaciones de conflicto	41	6	67	57	9	29	15	20	46
Actividades recreativas fuera del salón de clases	48	8	58	65	13	17	20	11	50
Alguna vez te ha golpeado algún compañero	38	10	66	12	76	7	30	40	11
Te has sentido agredido por algún docente	43	5	66	4	85	6	25	40	16
Alguna vez han insultado a alguna persona	71	3	40	11	70	14	15	20	46

En las instituciones educativas con la convivencia escolar tratan de construir adecuadas relaciones entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los docentes, estudiantes y padres de familia. Más del 50% de los estudiantes participantes en los talleres manifiestan conocer el reglamento escolar y aplicar las normas del mismo. El 40% no tiene muy claro los espacios creados para el diálogo con los docentes cuando existe desorden o situaciones de conflicto, es así que se comprueba la enorme preocupación

de los directivos y maestros para mejorar la disciplina y el involucramiento de los padres de familia en el rol de la formación de los estudiantes.

Es por ello que la familia en la educación, parte de la cual viene dada por la autoridad paterna, que tiene el propósito de transmitir valores de responsabilidad y afectividad, pero señalando al mismo tiempo una serie de reglas y límites que proporcionen un equilibrio en la toma de decisiones, conjugando así una interacción recíproca entre padres e hijos así lo confirman varios estudios (Baumrind , 1989; Musitu y Gracia, 2004; Valdivia , 2008; Martín-Quintana, Byme, Ruiz, y Suárez, 2009; Fioravanti , 2010; Rodrigo y Palacios, 2010; Doménech y Cabero, 2011; Sallés y Ger; 2011).

Se puede también observar en la tabla 2, que el 25% de los estudiantes han sentido algún momento agredido por sus profesores dentro o fuera las aulas: verbal, emocional y físico. Por lo cual nos hace justifica una vez más la intervención de los talleres relacionados a la vivencia de valores.

Tabla 6. RELACIONADAS EN EL HOGAR

ITEM	IE1				IE2				IE3			
	MAMÁ	PADRES Y HERMANOS	OTROS FAMILIARES	NADIE	MAMÁ	PADRES Y HERMANOS	OTROS FAMILIARES	NADIE	MAMÁ	PADRES Y HERMANOS	OTROS FAMILIARES	NADIE
Vive contigo	21	82	11	0	18	68	9	0	30	26	25	0
Regresa a tu casa, con quien te encuentras	47	30	31	6	39	25	26	5	26	18	32	5
Ayuda a realizar tus tareas escolares	52	20	32	10	43	33	14	5	45	10	21	5
Tus padres revisan tus cuadernos y agenda escolar	42	18	42	10	34	34	22	5	43	27	10	1

Se comprueba que la enseñanza en niños y adolescentes de los valores en un alto nivel de incidencia se desarrolla en la familia promovida por el ser - hacer de sus progenitores, sin dejar a un lado los factores externos de medios de comunicación y sociedad en general, más tarde en la escuela estos valores deberán ser fortalecidos por los maestros.

En la encuesta aplicada a los estudiantes podemos darnos cuenta que el 32.8% viven con otros familiares: abuelos, tíos o primos; y el 5.5% se encuentran solos cuando regresan a su hogar ya sea porque sus padres se encuentran trabajando o tienen problemas de vicios; provocando que los mismos no tengan con

quien dialogar sus problemas, inquietudes y reciban orientación sobre sus tareas escolares. Sus docentes son los primeros que motivan a los representantes de los estudiantes a cumplir adecuadamente el rol de tutores con los estudiantes y les explica sobre la importancia que tiene la influencia de la familia en el proceso de desarrollo de los jóvenes, la misma que se evidencia en las etapas evolutivas como: agresividad vs. No agresividad, logros escolares vs fracaso, motivación vs desmotivación entre otros, y a la vez, informar que estas características propias adquiridas en la familia se relacionan con el mundo externo como son la escuela y la sociedad.

El educar en valores es un proceso constante por lo que implica implementar estrategias que lleven a un trabajo continuo en la trilogía familia, escuela y sociedad.

3. Conclusiones.

El proyecto de vinculación desarrollo una sinergia entre docentes universitarios y estudiantes de la Modalidad Abierta, además se logró incrementar un aprendizaje colaborativo y el refuerzo de algunas competencias como docentes. Es fundamental reafirmar que un aprendizaje significativo se logra implicando a los alumnos en la construcción del mismo, razón por tanto se ha realizado la campaña de concienciación en los valores dirigida a todos los estudiantes del establecimiento en donde ellos realizan su práctica docente.

Un aprendizaje transversal es la inclusión de valores en las aulas; por lo tanto, la disciplina es muy importante para fomentar un clima de aula positivo y que por ende se logre unas buenas relaciones dentro del aula y que la convivencia llegue a ser armónica, para el logro de este objetivo se ha fomentado en los estudiantes de las instituciones educativas los siguientes valores: amor, puntualidad, comunicación y respeto.

Por último, se consiguió concientizar a los estudiantes, docentes y padres de familia sobre la importancia de poner en práctica los valores que lleven a crear un ambiente adecuado donde se facilite el trabajo en equipo, se reduzcan los conflictos y se potencien las interacciones cooperativas.

Referencias Bibliográficas:

- Alt, D., y Reingold, R. (2012). *Changes in Teachers' Moral Role*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Berrios, L. A., y Buxarrais, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores* (16), 244-264.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Escámez, J. (2000). Nuevas orientaciones axiológicas en educación. *VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (págs. 164-170). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gordillo, M. (2015) Artículo: Educar es mucho más que enseñar: es humanizar, disponible en: <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Mariano-Martin-Gordillo-Educar-es-mucho-mas-que-ensenar-es-humanizar>
- Gravissimum educationis (1965), Cf. Concilio Ecuménico Vaticano II, Declaración sobre la Educación Cristiana.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. *Handbook of research on curriculum*, 3, 40.
- Klaassen, C. A., y Maslovaty, N. (2010). *Moral courage and the normative professionalism of teachers*. . Rotterdam: Sense.
- Latapí, P. (2001). "Valores en educación". *Valores en educación* (págs. 59-61). Nuevo León: Ingenierías

- Lovat, T., y Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Dordrecht: Springer.
- Martín, M. M., Bara, F. E., y Estrada, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación no extraordinario*, 95.
- Neville, C. (2009). Perspectives from Reserch and Practice in Values Education. En T. Lovat, y R. Toomey, *Values education and quality teaching* (págs. 28-49). Dordrecht: Springer.
- Ortiz, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69.
- Ortiz, M. (2008). El desarrollo emocional. En F. López, M. Etxebarria, Fuentes, y M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social*. (págs. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Papa Francisco (2017), Discurso a los participantes a la Asamblea plenaria de la Congregación para la Educación Católica, 9 de febrero de 2017.
- Populorum Progressio (1965) Discurso en las Naciones Unidas, 4 de octubre de 1965, disponible en: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html
- Ruiz Corbella, M. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., y Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: C.E.: Merrill.

Rokeach, M. (1973). *The nature of Human Values*. Free Press, NY.
New York: Free Press.

Suárez, R.(2008) Artículo Educación condición de humanización.
Centro Editorial Universidad de Caldas Manizales Colombia S.
A. 248 pp. 2008.

Veugelers, W. (2011). *Education and humanism: Linking autonomy
and humanity*. The Netherlands: Springer.

1.6. Responsabilidad social y ciudadanía activa en la Universidad

Alicia Paulina Tamayo Rodríguez*¹

Universidad Técnica de Ambato
ap.tamayo@uta.edu.ec

Byron Orlando Naranjo Gamboa**²

Universidad Técnica de Ambato
byronnaranjog@uta.edu.ec

RESUMEN

Los modelos pedagógicos de las instituciones de educación superior hablan de ambientes colaborativos para potenciar la criticidad de sus estudiantes, se pregona la generación de emprendimientos en las diversas áreas de profesionalización que ofertan; pero estos enunciados quedan distantes de llevarse a la práctica porque se responde al sistema con procesos que pertenecen a la educación bancaria o tradicional.

La universidad debe entender la dimensión de la Responsabilidad Social y optar por el cambio actitudinal de sus estudiantes con el compromiso decidido de sus profesores, quienes en conjunto deben construir una ciudadanía activa, no como entelequia, sino como un sentido de pertenencia a su comunidad a través de la participación en los temas de interés público.

El propósito de este trabajo es compartir la experiencia desarrollada en la Carrera de Comunicación Social de la

* Magíster en Docencia y Currículo para la Educación Superior. Coordinadora de la Carrera de Comunicación Social en la Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

** Magíster en Comunicación Periodística Institucional y Empresarial. Docente de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

Universidad Técnica de Ambato, en la cátedra Buen Gobierno y Ciudadanía, en donde se evidenció un cambio actitudinal de los estudiantes que al principio no querían hablar de política y la desdeñaban, pero luego de entender su significado y la importancia en la cotidianidad de las instituciones y los pueblos, optaron por abanderar procesos y pasaron del aprendizaje basado en proyectos (ABPRO) al aprendizaje – servicio (APS).

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad Social Universitaria 1; Ciudadanía activa 2; Agentes de cambio 3; Liderazgo ético 4.

INTRODUCCIÓN

La incertidumbre que se ha instalado en la universidad ecuatoriana es el resultado de una serie de procesos que buscaban ubicarla en la ola de transformaciones, que sería el tercer momento en una línea del tiempo, luego de la época neo liberal que la universidad fue elitista y ligada a procesos de privatización con la prevalencia de la fórmula “Dejar hacer / dejar pasar” (Fernández, 2017). Le sucedió a esto la libertad positiva, sin interferencia ni dominación, a la sombra de la Constitución de la República del Ecuador aprobada el año 2008, que según quienes guiaron el proceso buscaba la ruptura de la dependencia cognitiva del ser (Nieto, 2004) en una versión actualizada del “pienso, luego existo” el Cogito ergo Sum, de René Descartes del siglo XVII.

Llegó el cambio propuesto, el Estado se ponía al frente de la educación superior para generar intelecto colectivo social a través del funcionamiento de redes de producción, transmisión y creación del conocimiento/aprendizaje, democratización del sistema en términos de cantidad y calidad, (Fernández, 2017) proyecto que avizoraba una educación totalmente renovada, fortalecida y eficiente, a la par que se constituía en argumento contundente para el surgimiento de cuatro universidades

nacionales, llamadas a constituirse en el referente de la educación superior del Ecuador: Yachay, Ikiam, Universidad Nacional de Educación y Universidad de las Artes.

Este anhelo muy pronto se diluyó por la actitud funcionalista, materializada en procesos de acreditación, evaluación y mecanismos de control a los que se han sometido las Instituciones de Educación Superior; su accionar ha torcido el norte y, el carácter de Alma Mater o generadora del saber para cambiar la sociedad, queda en un archivo romántico o en una asignatura pendiente, porque la urgencia ahora es completar informes, generar evidencias y tener listos los indicadores para complacer a improvisados evaluadores que sentenciarán la suerte de las unidades académicas.

Coincidimos que hay aspectos reglamentarios que no se pueden pasar por alto y que se los debe cumplir, si o si, no hay alternativa; pero otros temas están fuera del sentido universitario, hay indicadores que han adquirido fama por su inutilidad ya que hasta el momento no hay quien nos indique que es lo que indican, (si no se entiende esta reflexión, no hay problema, es un “indicador” de cómo están las cosas).

La universidad no debe someterse a procesos que quitan el tiempo de la reflexión, de la investigación y de la propuesta. La Universidad necesita una SEÑAL – ÉTICA, no solamente que se tracen los caminos, sino que sus integrantes cumplan a cabalidad su rol en la comunidad universitaria. Que se entienda que este espacio es para el debate de ideas, para generar conocimiento y saberes que estén al servicio inmediato de la comunidad, no para llenarnos de informes o replicar modelos que responden al clientelismo y el servilismo en grado sumo.

Responsabilidad Social Universitaria

La Responsabilidad Social (RS) es un enfoque de gestión que determina las nuevas relaciones que deben tener las

organizaciones con la sociedad (Jabonero, 2015); este trazado social establece una serie de acciones inter – institucionales que permiten mejorar las condiciones de vida de la población de su zona de influencia, en un concepto más sistémico se lo identifica como Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Las organizaciones surgen con una determinada visión que se traduce en la oferta de productos y servicios, los que deben estar a la altura de las circunstancias para satisfacer las demandas de sus públicos objetivos (Nieto, 2004).

La universidad, al ser parte de una sociedad o jurisdicción, no puede quedarse al margen de dicho compromiso que desde el campo académico se lo procesa como Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que en la práctica es la relación con la comunidad. “Todas las actividades humanas son posibles gracias a los conocimientos que los hombres tienen. Los conocimientos son, por lo tanto, verdaderos, legítimos, útiles, sobre todo, correlativos a las necesidades de las comunidades” (Reascos, 2013).

La Responsabilidad Social Universitaria se constituye en catalizadora del accionar institucional, a la vez, que es un parámetro de respuesta a las exigencias requeridas a las IES cuya aplicación en Iberoamérica y Ecuador dista mucho de haber alcanzado niveles óptimos. Para los fines de planeación, se hace imprescindible incluir en las políticas universitarias el enfoque de la Responsabilidad Social; (Vallaey, 2009), puntualiza a la RSU como un modo de gestión integral de la organización que se la puede caracterizar como «Gestión de Impactos» en sus áreas de acción. Sostiene que para ser capaces de ello es necesario replantear las cuatro áreas o pilares de la Universidad:

- La organización interna de la Universidad,
- La formación educativa,
- La investigación científica y epistemológica, y
- La relación con la sociedad.

En el artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador, se establece que “El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo” (Constituyente, 2008).

Este enunciado es una señal de que algo estaba pasando hasta entonces en la universidad ecuatoriana; si retrocedemos en el tiempo y ampliamos el campo de acción, encontramos que hace más de una década se hablaba de la impostergable necesidad de caminar hacia un sistema real de universidades estatales en la región (América del Sur) hacia una autonomía legítima que afronte desafíos con programas de estudios más amplios, que la docencia sea el hilo conductor para realizar actividades trans e interdisciplinarias en pro de responder con solvencia y efectividad las demandas sociales. Conviene resaltar las particularidades de la referida autonomía que, a decir de Marco Arteaga Calderón, atañe a la libertad institucional en todos sus aspectos, como a la libre discusión temática de la docencia, sean los contenidos que fueren. Sin esta situación no hay posibilidad del diálogo constructivo mediante la discusión, la confrontación de ideas y realidades. (Arteaga, 2017).

La Cumbre de la Comunidad de Estados Latinoamericanos – Unión Europea (CELAC – UE) realizada el 2015 en Bruselas, a nivel político valora la participación y la relación Estado – comunidad, con un enunciado tangencial de RSU, en los siguientes términos:

También destacamos la importancia de la cooperación para la capacitación y el aumento de la implicación de los pueblos indígenas y las comunidades locales, así como de las empresas, las instituciones de educación superior y los centros de investigación, para las iniciativas de desarrollo

que apoyen, entre otros, los conocimientos de gran calidad, el espíritu emprendedor y la innovación en aras del desarrollo sostenible.

Ciudadanía Activa

Respecto a la ciudadanía hay que establecer la precisión de esta palabra como categoría social, más que como una unidad lingüística que es la que nos ofrece el Diccionario de la lengua española y la define de tres maneras:

1. Cualidad y derecho de ciudadano.
2. Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación.
3. Comportamiento propio de un buen ciudadano.

Como categoría social, y según la disciplina que lo aborde, se la enfoca como una agrupación de individuos que libran una batalla entre tiranía y democracia por considerar a esta última como baluarte para su crecimiento integral como sociedad.

Uno de los caminos para llegar a este propósito es la cohesión social y la comunidad universitaria, sus estudiantes, sobre todo, son los llamados a provocar el diálogo entre semejantes y diversos, a ubicarse en el lugar de los "otros" para provocar el debate, la reflexión y el compromiso con la superación. Otredad llamaban a esta propuesta autores del siglo XX, como Heidegger, Habermas, Adela Cortina, que comprendían que hay una manera de convivir con los diferentes sin descalificarlos, es la nueva mirada sobre los diferentes, el ethos renovado. (Reascos, 2013).

La universidad debe promover encuentros para determinar cuáles son los grandes objetivos de la sociedad a la que pertenecen, estos acercamientos deben estar libres de prejuicios y apoyados en el principio de la mayéutica, manifestarse abiertos a la crítica y dispuestos a corregir, siempre que las observaciones lleguen de alguien que tenga solvencia moral y actitud ética para

hacerla, como lo señalaba con exactitud Juan Montalvo en El Cosmopolita:

Si se nos contradijere en los asuntos serios con buenas razones y con la urbanidad que cumple a la gente delicada, nada quedaremos a deber en buen trato y miramientos a nuestros contradictores. Si echaren por el camino de los oprobios, como por desgracia se suele acostumbrar en estos oscuros países, responderemos como Foción. (Montalvo, 2007).

Responder como Foción, es no tomarse la molestia, ni desperdiciar el tiempo en atender cosas banales, porque eso enferma y resta acción, convierte a las personas oportunistas que entran en el contubernio para satisfacer sus intereses; aquí se quiere gente que piense, que se comprometa y que actúe hasta conseguir los objetivos mayores que tiene cada comunidad y luego, cuando ya se haya logrado todo este cometido, plantearse metas cada vez mayores que le permitan trascender junto a su comunidad.

La democracia sigue siendo una ficción en nuestros pueblos y la universidad no queda al margen de esta situación, lo triste de esta realidad es que sus integrantes parece que se sienten bien con lo que tienen, es tal la conformidad que sus funciones no se centran en los objetivos institucionales sino en la actitud complaciente para sus jefes; la reverencia a quien les designó para su puesto actual está sobre cualquier misión y visión, el servilismo ha sepultado la posibilidad de crítica, porque pensar de manera distinta a los estándares de análisis de la autoridad, es adquirir su visa de aislamiento, persecución y descalificación. No se debe renunciar a los principios por complacer a los demás, hay que ser auténticos e ir tras los ideales, a sabiendas que eso implica sacrificios y obliga renunciar a ciertos privilegios que suelen aparecer a cambio de favores.

Agentes de Cambio

Nosotros tenemos que ser el cambio que queremos ver en el mundo, es una de las enseñanzas que nos dejó Mahatma Gandhi, y es suficiente analizar la profundidad del mensaje para entender ¿qué se quiere cambiar? y ¿cómo se puede cambiar?

De hecho, que nuestra sociedad no está conforme la vida que le tocó afrontar, al menos los testimonios que se escuchan a diario son una muestra de ello, comenzando por su aspecto físico, la familia a la que pertenecen, la ciudad en la que viven, la profesión que tienen, el trabajo que realizan, como que no encajan con las imposiciones del marketing social y buscan cambiar todo lo que sea posible para sentirse más a gusto y complacer al resto.

Surge aquí una pregunta ineludible ¿Para quién vivimos? La respuesta a esta interrogante nos dará una idea más concreta del cambio que estamos buscando, porque no se trata de forma o apariencia, es algo más profundo, tiene que ver con la actitud y el auto reconocimiento. Identificarnos quienes somos y cuáles son nuestras fortalezas y debilidades sería un gran primer gran paso en este proceso del que estamos hablando. El agente de cambio hay que encontrarlo dentro de sí mismo, aunque cada día haya que exponerse a ser descalificado tiene que levantarse siempre y acudir a su lugar de trabajo o estudio, corriendo el riesgo de ser incomprendido y poco valorado, sabiendo que la validación real puede ser en el futuro. (Veliz, 2012).

La vida es un espectáculo imperdible, fue el colofón escogido por Fernando Naranjo Villacís (Naranjo, 2017) luego de describir lo que ocurre con las personas cuando se dan cuenta que están aquí para trascender mediante el servicio. Reflexiones similares fueron exteriorizadas por los estudiantes que acogieron la sugerencia de romper el molde académico impuesto, e ir más allá de la reproducción conocimientos, al comprender que la teoría es útil cuando se la puede poner al servicio de los demás.

De allí, entonces, que es útil que la juventud, y sobre todo la juventud universitaria comprenda que no puede pasar por la universidad manteniéndose al margen de los problemas de su pueblo, debe entender que no puede hacerse del balbuceo teórico la enseñanza doctrinaria, debe saber que el denso pensamiento de los teóricos de las corrientes sociológicas o económicas requieren un serio estudio; que si es cierto que no hay acción revolucionaria sin teoría revolucionaria, no puede haber la aplicación voluntaria o la interpretación de la teoría adecuándola a lo que la juventud o el joven quiere. Que tiene que mirar lo que pasa dentro de su país y más allá de la frontera, y comprender que hay realidades que deben ser meditadas y analizadas. (Allende, 1972).

Liderazgo Ético

El ambiente enrarecido en las instituciones de educación superior obliga a desarrollar de manera urgente un liderazgo universitario que sea capaz de potenciar el fundamento de la ética aplicada, para decidir y actuar con responsabilidad frente a la sociedad. Se deberán cambiar paradigmas que estaban alineados con la fórmula estímulo - respuesta, el premio o castigo; por una sinergia potencializadora que le permita reconocerse a cada quien como corresponsable del bienestar (o malestar) suyo y del entorno.

Hay conflictos que impiden la consolidación de un liderazgo que nos guíe hacia una democracia plena, por el contrario, cada cierto tiempo aparecen falsos líderes que por satisfacer su ego, atropellan el derecho que tiene el pueblo a ser libre.

Es indiscutible el espíritu de lucha el que ha caracterizado a la juventud universitaria para seguir los caminos que conducen a la libertad, Salvador Allende decía que ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica; no se es universitario por casualidad o por estatus, tiene que ser por

convicción, porque sabe que a la par que tiene derechos tiene deberes y esto es lo primero que hay que cumplir. Al respecto conviene recordar la condición laica de la universidad y abrir la puerta a todas las corrientes de pensamiento y opinión. Citamos un texto contemporáneo que está planteado para el debate mundial, propuesto por el Papa Francisco en la encíclica *Laudato si*, que hace referencia al paradigma tecno - económico

Tal paradigma hace creer a todos que son libres mientras tengan una supuesta libertad para consumir, cuando quienes en realidad poseen la libertad son los que integran la minoría que detenta el poder económico y financiero. En esta confusión, la humanidad posmoderna no encontró una nueva comprensión de sí misma que pueda orientarla, y esta falta de identidad se vive con angustia. Tenemos demasiados medios para unos escasos y raquíticos fines. (Francisco, 2015). 2015)

El liderazgo ético permite conocer las características elementales que identifican a las personas y a las organizaciones. Reconocer y potenciar las diferencias entre líder y liderazgo, ofrecerán los elementos mínimos para definir actitudes y encaminar la sinergia hacia los objetivos comunes o los intereses de las mayorías, sin descuidar lo que se plantea desde las minorías.

Cuando la juventud alce la voz, cuando todos aprendamos a respetar la opinión de los demás, podemos decir que somos libres, y eso es lo que busca el liderazgo ético, de lo contrario, como decía Juan Montalvo, seremos ignorantes y bruscos hijos de la naturaleza; gañanes clavados al terrón. (Montalvo, 2007).

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La orientación metodológica empleada en este ejercicio académico es básicamente cualitativa porque va del aprendizaje basado en proyectos (ABPRO) al aprendizaje – servicio (APS) que permite a los participantes conocer la importancia de los temas

que se tratan de manera teórica en las aulas y aplicarlos en la realización de productos comunicacionales con contenidos de interés para la universidad y la sociedad. Necesitábamos también establecer parámetros de referencia o una línea base para evidenciar la transición del ABPRO al APS y nos apoyamos en el enfoque cuantitativo para identificar las generalidades del grupo y visualizar los cambios en el proceso.

Para el ejercicio propuesto consideramos pertinente la asignatura Buen Gobierno y Ciudadanía que se dicta a las estudiantes del séptimo nivel de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Ambato; a lo largo del ciclo académico marzo – agosto 2017, compartimos con los 36 estudiantes, 20 mujeres y 16 hombres que tomaron esta materia.

Responsabilidad Social Universitaria y Ciudadanía Activa, son temas que así expuestos no están en la cotidianidad de los estudiantes, para acercarnos a sus percepciones, expusimos el propósito de la materia en cuestión, que habla de “Identificar el marco legal y la situación de la sociedad actual para que los futuros comunicadores sociales, desde su proyección profesional, sean protagonistas en la construcción de un país democrático, activo y participativo.” Les pedimos asociar este concepto en una palabra que englobe todo el enunciado, luego de varios análisis y reflexiones que pasaron por respuestas como gobierno, buen vivir, constitución y otras similares, la respuesta que fue encumbrándose y alcanzó el consenso del grupo fue el término política, al que lo tomamos como una de las palabras clave y como un motivador del debate.

Para “animar” el diálogo y al ser una de las primeras clases del ciclo académico, optamos por una opción cerrada y les solicitamos responder su determinación respecto a la palabra planteada.

Tabla 1. ¿Le gusta la política?

	Si	No
Hombres	2	14
Mujeres	1	19
Total	3	33

Fuente: elaboración propia

A penas un 8 % del total del grupo consideraba que la política era digna de tomarse en cuenta como algo para estudiarla o conocerla más a fondo. El resto mostró su desencanto con la palabra y con la idea de tratar este tema en una hora de clases. No faltó la sugerencia discreta de un estudiante que, mostrándose conciliador ante la circunstancia ocurrida, expresó que había escuchado alguna vez que hay tres temas que se deben evitar en una conversación sino no se quiere ganar enemigos, esos temas son: religión, deporte y política.

Esta recomendación, que mereció cierto beneplácito de los asistentes a clases, nos daba la pauta que algo estaba pasando con la información que traían nuestros estudiantes, animándolos a no relegar estos temas les pedimos que lleven la inquietud y la compartan en sus entornos más cercanos para que ratifiquen o rectifiquen su idea.

Continuamos con el proceso y en un nuevo encuentro, sin recabar información de cómo las había ido con el tema que llevaron a compartir, les pedimos identificar alternativas que estarían asociadas a la palabra política. De las opciones sugeridas podían escoger más de una, y estos fueron los resultados:

Tabla 2. Actividades relacionadas con la política

Actividades	Si está asociada	No está asociada
Servicio	8	0
Oportunismo	20	0
Trabajo	2	23
Corrupción	26	0
Liderazgo	2	26
Manipulación	15	17
Vocación	0	26
Deshonestidad	22	0
Ayuda	4	20
Abuso de poder	30	4

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, de que la política, según estos datos, se la sigue identificando como abuso de poder, corrupción, deshonestidad, oportunismo y manipulación; hay una ligera mejoría de la estimación a esta actividad y es considerable la puntuación otorgada a aspectos como servicio y ayuda, líneas que las tomamos para profundizar en su análisis y realizar los proyectos que terminarán con la aplicación del APS, propuesto en este estudio.

Dilatada un poco la resistencia que había originado nuestra inquietud inicial, propusimos varias lecturas y pedimos sugerencias de los participantes para obtener más luces que permitan entender el verdadero significado de la política y el porqué de su desprestigio. Temas cercanos como Política para Amador de Fernando Savater, el Príncipe de Nicolás Maquiavelo, Tipos de poder de James Hillman, El Poder de lo Simple da Jack Trout, El arte de la guerra de Sun Tzu, El Cosmopolita de Juan Montalvo, Filopolítica de Antoni Gutiérrez - Rubí , 23 maestros

de corazón de Carlos González Pérez y la obra educadora de Francisco Giner de los Ríos, coparon los pocos espacios que disponían para revisar los textos, por lo que nos apoyamos en el trabajo grupal y lecturas exegéticas para sacarle provecho a los contenidos que habían sido considerados como los ingredientes para preparar los proyectos.

Los resultados de las lecturas no demoraron en llegar y el antifaz con el que se había presentado la política en las primeras clases fue desapareciendo de a poco, comprender que el ser humano es en esencia político, que la política debe ser pensada como mecanismo de inclusión, que aislarse de los procesos de toma de decisiones es lo mismo que ser idiota, que el poder radica en el conocimiento que se tenga de uno mismo y que no hay mejor método de enseñanza que la libertad, fueron catapultas que les permitieron salir de su zona de confort e incorporar a sus actividades diarias tareas que les permitieran mejorar como personas y ser aportes para el bienestar de su comunidad.

La política dejó de ser una actividad de dudosa reputación y se convirtió en una amiga de confianza que les apoyaba para que desarrollen su espíritu de comunicadores; las clases, que en su mayoría las diseñaban los mismos estudiantes, con una guía previa, iniciaban con una canción al ritmo “Guajira de la unidad” de Piero, que en su versión universitaria que decía:

Algo habrá que hacer,
Algo habrá que hacer a diario.
Para poder ser,
Verdadero universitario.

Y desde aquí se activaron, dejaron -al menos en esta materia y en este ciclo académico- la condición de estudiantes pasivos y se convirtieron en agentes de cambio, en líderes de procesos que salieron de las aulas para ubicarse en los pasillos de la facultad y recordar a sus compañeros la importancia del saludo

y la puntualidad, se subieron a los buses y brindaban funciones de títeres con marionetas confeccionados por ellos mismos con mensajes de respeto a los demás, de convivencia e historias de cómo surgió la ciudad y la provincia, entendieron la riqueza del compartir y la grandeza de servir a través de la representación de uno de los más representativos símbolos andinos de integración que es la pampa mesa, también increparon a las autoridades universitarias para que su accionar sea transparente y entiendan a profundidad lo que significa la autonomía. Y la mayor reacción, no dejarse manipular ni ser los tontos útiles que llenan los auditorios para aplaudir al poder de turno.

La juventud debe entender su obligación de ser joven, y si es estudiante, darse cuenta que hay otros jóvenes que, como él, tienen los mismos años, pero que no son estudiantes. Y si es universitario con mayor razón mirar al joven campesino o al joven obrero, y tener un lenguaje de juventud, no un lenguaje sólo de estudiante universitario, para universitarios (Allende, 1972).

CONCLUSIONES

Incorporar el criterio de Responsabilidad Social Universitaria en el accionar de las instituciones de educación superior implica tener la capacidad de respuesta para zanjar conflictos y ofrecer todos los servicios y/o productos que estén a su alcance, para que la comunidad pueda disponer de ellos según sus requerimientos. Una condición, para que esto funcione, será que los productos y servicios ofertados por las universidades deben ser de calidad.

Hay que combatir la crisis de identidad que se ha institucionalizado en el ambiente universitario, producto de la implementación de políticas públicas distantes de la realidad y la aparición de organismos de control y evaluación. Funcionaría mejor contar con entes asesores antes que sancionadores, que ejerzan liderazgo ético para responder a la sociedad con la producción de conocimiento, generación de información y

orientación precisa a la comunidad para que sepa qué hacer con esa información.

Réquiem por los castigos y bienvenida a la responsabilidad social como bandera distintiva de los universitarios. Este sería un salto cualitativo que va de la mano con la autonomía, liderazgo, ciudadanía activa y libertad, para hacer lo que se tiene que hacer, sin temor al llamado de atención o a la sanción, porque serían acciones que están guiadas por la ética y buscan respuestas a las demandas sociales.

Hay que trabajar desde la otredad para comprender mejor que se espera de la universidad, para eso debemos apoyarnos en los estudiantes universitarios y considerarlos como agentes de cambio, desde su posición actual, no como una oferta que se hará efectiva cuando se involucren en la vida profesional por el título alcanzado. Si permitimos que sus ideas y propuestas ingresen a la planificación curricular estaremos con un paso seguro hacia el empoderamiento de las acciones, circunstancia que constituirá en garantía para la consecución de los grandes objetivos.

Una de las tareas urgentes en el quehacer universitario es la integración de su personal. Los productos y servicios deben ser el resultado de un proceso holístico donde cada quien es corresponsable de su diseño, aplicación, seguimiento y evaluación. Esto no llegará vía reglamento o disposición, debe ser producto de un liderazgo ético que anime a trabajar por los grandes objetivos comunes y desplazar a los intereses particulares que solo benefician a unos pocos.

Los modelos pedagógicos de las instituciones de educación superior hablan de ambientes colaborativos para potenciar la criticidad de sus estudiantes, la generación de emprendimientos en las diversas áreas de profesionalización que ofertan; pero estos enunciados quedan distantes de llevarse a la práctica porque se continúa respondiendo al sistema con procesos que pertenecen

a la educación bancaria de la que hablaba Paulo Freire. Hay que pensar en una formación integral de las personas, entender sus anhelos y potenciar sus talentos.

Los portafolios y productos finales que se exigen para la acreditación de los estudiantes no deberían ser las tareas o deberes que acostumbran a diseñar los docentes a cambio de una calificación. Dependiendo de las materias, deberían ser respuestas concretas a los problemas reales que vive la sociedad; una vía para lograrlo es la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de servicios o generación de productos que se materializa con la puesta en marcha del Aprendizaje Servicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allende, S. (Diciembre de 1972). *Breve imaginería política*.

Obtenido de <http://www.abacq.net/imagineria/discur5.htm>

Arteaga, M. (2017). *Insistimos en la autonomía de la universidad. Ideas y destinos*.

Constituyente, A. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito, Ecuador.

Fernández, L. (2017). *Situación actual de la universidad ecuatoriana*. Ambato.

Francisco. (2015). *Encíclica*. Obtenido de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Jabonero, M. (2015). *Miradas diversas de la educación en iberoamérica*. Alcalá: Fundación Santillana.

Montalvo, J. (2007). *El Cosmopolita* (Vol. I). Ambato, Ecuador: Casa de Montalvo.

Naranjo, F. (2017). *Ser feliz*. *Ecuador news*.

- Nieto, M. &. (2004). *Responsabilidad social corporativa: La última innovación en management*. *Universivia BusinessReview*, 30.
- Reascos, N. (2013). La cultura, las culturas y la identidad. *Gestión Cultural*.
- Vallaey, F. D. (2009). *REsponsabilidad social universitaria Manual de primeros pasos*. México.
- Veliz, G. (2012). *Un blog más de los míos*. Obtenido de <http://blog.gustavoveliz.com/>

1.7. La Formación Humanista en la Universidad: una perspectiva desde el enfoque sostenible de la Responsabilidad Social

José Fernando Ortiz Criollo*

Universidad Técnica Particular de Loja

jfortiz@utpl.edu.ec

Raquel Ortiz Viñán**

Universidad Técnica Particular de Loja

jfortiz@utpl.edu.ec

Valeria Sánchez Tecualti*3**

Universidad Técnica Particular de Loja

avsanchez3@utpl.edu.ec

Yasmín Guamán Jaramillo****

Universidad Técnica Particular de Loja

ygguaman@utpl.edu.ec

RESUMEN

Los temas fundamentales de la Responsabilidad Social Corporativa promulgan efectuar un análisis social, económico y ambiental en el mundo empresarial. A través del tiempo, estos preceptos deben ser también analizados desde un eje crucial, básico e importante para el desarrollo de la sociedad: la formación educativa del ser humano en la universidad.

* Magíster en Responsabilidad Social Corporativa. Docente en la Universidad Técnica Particular de Loja.

** Magíster en Gestión Empresarial. Analista del Área de Formación Integral - Dirección General de Misiones Universitarias. Docente de la Universidad Técnica Particular de Loja. jfortiz@utpl.edu.ec.

*** Licenciada en Administración de Empresas. Coordinadora del Área Social - Dirección General de Misiones Universitarias. avsanchez3@utpl.edu.ec.

**** Magíster en Gestión Empresarial. Docente de la Universidad Técnica Particular de Loja. ygguaman@utpl.edu.ec.

La educación, como formación integral, abarca aspectos morales, intelectuales, incluso la salud de mente y cuerpo. Al referirnos a una educación Humanista, se hace hincapié a aquel tipo de educación que intenta formar integralmente a las personas, que asuman un rol importante en su autoformación y en la Sociedad, con el fin de que produzcan a corto plazo un efecto sostenible.

Sobre estos preceptos, el objetivo de este trabajo pretende realizar un análisis descriptivo de los aspectos claves de la Responsabilidad Social y la formación humanista universitaria, todo ello, destinado a proponer y adaptar un modelo de humanismo sostenible, en donde intervengan todos los actores (stakeholders) internos y externos que forman parte de la gestión universitaria y que día a día sientan sus bases bajo una formación integral con proyección humanista.

La metodología empleada se basa en una investigación de tipo cualitativo y análisis de contenido, en donde se pretende identificar los principales fundamentos de responsabilidad social, humanismo y educación universitaria. Posteriormente se establecen criterios analógicos que determinen el ámbito de relación mutua entre las dos áreas motivos de estudio. De ahí en adelante como parte de la investigación se establece un mapeo de los grupos de interés de la universidad y se propone el modelo del humanismo sostenible, en donde es importante la interacción de la Responsabilidad Social, la Universidad y sus valores; y por supuesto, la participación directa de sus stakeholders o grupos de interés.

Como conclusiones relevantes se precisa que la formación integral de una persona debe ser sostenible en el tiempo, para ello es clave establecer los parámetros necesarios que permitan evaluar su nivel de participación en la gestión universitaria. Así mismo la formación humanista en la educación superior establece relaciones mutuas con el desarrollo social económico

y ambiental de la Responsabilidad Social de las Universidades, la cual se mide precisamente por lo impactos que sus involucrados generan a través del tiempo.

PALABRAS CLAVE

Humanismo, Universidad, Responsabilidad Social, Educación, Stakeholders.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad, desde su origen hasta los tiempos actuales, ha sido considerada como el elemento transformador de sociedades, mediante un proceso histórico y fundamental de transferencia de conocimiento a través de innumerables actores que han sido testigos del entono evolutivo de la humanidad.

Espinoza y Guachamín (2015) consideran a la Universidad como un actor determinante y trascendental en la sociedad, tiene como principal función educar, formar y convertir a los ciudadanos en profesionales a través de la generación y transmisión de conocimientos; al mismo tiempo, la universidad ejerce una gran influencia en el desarrollo y crecimiento de un país; esta formación no sólo debe proveer de conocimientos, doctrinas y teorías; debe ser impartida con una visión ética humanista y comunitaria, que genere un impacto positivo a nivel individual y colectivo.

Dentro de su aspecto más interior, se describe la relación infinita entre hombre y universidad; pero, hablando preferentemente al hombre en su parte interior. Según ello, Esquivel (2003) expresa que el ser de la universidad se encuentra estrechamente vinculado con el ser del hombre, con su formación integral, con su vida y su función en la sociedad.

Metódicamente, y a modo de aclaración, las funciones que tiene que desarrollar la Universidad en este periodo resurge con

gran fuerza la formación humanística, básica e integral, como base para la adquisición de nuevos conocimientos, adaptarse a nuevas situaciones y por lo tanto que el alumno sea capaz de generar un conocimiento específico para cada momento y situación. Por lo tanto, el principal medio de transmisión es el docente que no debe permanecer pasivo ante esta nueva realidad que los arroja, que les va a requerir de su formación humanista integral y repensar su propia praxis (Rodríguez, 2012).

Como aspecto complementario de este trabajo, es imperante la oportunidad de mencionar a las Responsabilidad Social aplicada a la Universidad entendida esta, como una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales, sociales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover el desarrollo humano sustentable. (Espinoza y Guachamín, 2015). Estos impactos generan un equilibrio económico, social y ambiental, que a priori, viene a ser el verdadero sentido de un enfoque socialmente responsable proyectado a la Sostenibilidad o al desarrollo sostenible.

En una breve síntesis se trata de generar una inducción corta pero eficaz, cuyo objetivo principal es relacionar la formación humanística universitaria, o la formación de valores, con el enfoque de la responsabilidad social; todo esto bajo el desarrollo de un análisis transversal que muestre un modelo que permita a las universidades potenciar los valores que se generan contantemente en el proceso educativo pero alineados a este equilibrio que la Responsabilidad Social muestra concisa y claramente.

1.1. La Universidad y la formación Humanista

La educación en valores ha sido un tema de constante interés en el ámbito educativo y social (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992, 2006). Los valores pueden definirse como creencias transituacionales que se organizan de manera jerárquica y sirven de criterio para nuestro comportamiento. Para Ortega y Minguez (2001) el valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia.

Sin duda alguna, el deformador enfoque practicista de la educación y la consiguiente preparación de profesionales estrechos y no suficientemente aptos para comprender y cambiar su entorno, puede y debe ser superado mediante el fortalecimiento de la formación humanística (Rodríguez, 1987, p.646).

En relación con la enseñanza superior, el análisis de los nuevos roles de la misma a nivel mundial ha conducido a enfatizar la importancia de este tipo de formación en estrecha interdependencia con los contextos y necesidades del presente (CRESALC/UNESCO, 1991, p.65).

Existen nuevas funciones que la Universidad debe llevar a cabo para no quedarse anclada en el pasado, con viejas responsabilidades que frenen su progreso y el de la sociedad en general. Debe adaptarse a la sociedad, pero, a la vez, debe desempeñar un papel de dirección en la evolución de los cambios necesarios para ella, pero no sólo debe ir por detrás de los avances o necesidades sino que debe ser promotora de cambios e incluso promover, desde ella, cambios a la necesitada sociedad (García, 2001).

Con todos estos elementos, siempre es importante reconocer la intensa, fructífera e invaluable labor que las instituciones de educación superior desempeñan día a día, generando relaciones y compromisos reales que involucren a todos los actores educativos, uno de ellos, quizá el más importante, los estudiantes. Llegando a este punto; la Universidad puede ofrecer a los estudiantes algo más que un título y competencias profesionales (Marcovich, 2001), recuperando el proyecto humano integral, donde la humanidad debe ser la base de los demás saberes científicos e instrumentales, formando personas responsables y no solamente en un ente profesional (Valerio & Brunet, 1999) en sí, enmarcado bajo la concepción de un lenguaje humanista.

1.2. La Responsabilidad Social en el ámbito humanista y universitario

Las iniciativas en Responsabilidad Social en el continente empezaron a surgir en los primeros años de la década de los noventa. A partir de este momento el tema ha ido tomando mayor fuerza, hasta llegar a involucrar a importantes empresas de manera voluntaria. Las dimensiones que son tomadas en cuenta de manera especial son las siguientes: ética, valores y principios de negocios; derechos humanos, trabajo y empleo; gobernabilidad corporativa; impactos sobre el medio ambiente; relaciones con proveedores; filantropía e inversión social; transparencia y rendición de cuentas. (Correa, Flynn & Amit, 2004).

A modo de introducción, la Responsabilidad Social es entendida como el aporte voluntario en los ámbitos social, económico y ambiental, que las empresas realizan con el fin de mejorar la calidad de vida de sus stakeholders o grupos de interés.

En el aspecto educativo universitario, la responsabilidad social mantiene el mismo sentido conceptual. Para Espinoza y Guachamín (2015) es un concepto en construcción en el cual la universidad y las instituciones de educación superior son el principal actor que, en el momento se encuentran desarrollando un proyecto de promoción social, con principios éticos alineados al desarrollo sustentable y a la responsabilidad social, en la cual buscan que el conocimiento que imparten esté enmarcado en un ambiente de respeto, responsabilidad, igualdad e inclusión.

Una Universidad es socialmente responsable cuando su modelo de actuación (su buen gobierno) promueve el desarrollo de prácticas transparentes a nivel interno y externo. Este marco de actuación no se limita solo al área de confort de la organización o a los resquicios que no se recogen en las leyes, sino a un saber hacer ético. (Gómez y Martínez, 2016). Para Remolina (2003) las universidades deben brindar servicios profesionales en relación a criterios humanísticos, de solidaridad y excelencia en el servicio, por lo que las universidades cada día están sometidas por la sociedad para que apliquen principios de responsabilidad social en los diferentes procesos indispensables: academia, investigación, gestión, y vinculación con la sociedad.

Es imperante la oportunidad de conocer con certeza la relación fuerte que existe entre Universidad, Humanismo y Responsabilidad Social. Un aporte valioso y claro, es el proporcionado por Patiño (2013), quien afirma que la educación humanista promueve la formación de la persona de manera integral, atendiendo a todas sus dimensiones: biológica, psicológica, social, estética, racional, espiritual. El individualismo ha hecho mucho daño porque nos sitúa en la ilusión de que no necesitamos de los demás para sobrevivir, y que lo más importante es alcanzar las metas que cada quien se trace sin importarle lo que le ocurra a los que nos rodean.

Para ser sostenible, nuestro mundo requiere de la conciencia de nuestra interdependencia. La responsabilidad social empresarial justamente es una muestra de esta conciencia de interdependencia que nace de una visión humanista de la persona, es decir, de su educación en valores.

Esta relación debe ser fortalecida con la interacción cotidiana entre todos los grupos de interés que forman parte de la cadena educativa universitaria; así, el ser de la universidad se encuentra estrechamente vinculado con el ser del hombre, con su formación integral, con su vida y su función en la sociedad. En esta línea es la universidad humanista y promotora de los valores humanos.

1.3. Stakeholder o grupos de interés

Este elemento es sin duda uno de los más importantes dentro del contexto de la Responsabilidad Social, existen muchas definiciones que plasman su ámbito de ejecución, uno de ellos, Freeman (1984) afirma que los stakeholders son cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por la consecución de los objetivos de la empresa.

Tomando en consideración esta definición, los stakeholders, bajo su desempeño e interacción, se convierten en un factor importante para el desempeño exitoso la organización, y por ende para el cumplimiento de sus objetivos estratégicos. La relación que mantienen ambas partes (organización y grupos de interés) es significativa e interesante porque, a través de la misma, la organización puede transmitir los valores que la definen. (Noland y Phillips, 2010). Así mismo la gestión de estas relaciones impacta no sólo en las operaciones y decisiones de la empresa, sino también en uno de sus principales activos, la reputación. (Díaz Cáceres y Castaño Quintero, 2015)

2. METODOLOGÍA

Relevantemente, el presente estudio se fundamenta en el desarrollo de una investigación de tipo cualitativo y análisis de contenido. El estudio cualitativo es definido por Inga (2009) como el procedimiento que utiliza las diversas formas de percepción del sujeto para comprender la vida social mediante una visión integral del fenómeno estudiado. Así, para el primer punto se desarrolla un estudio conceptual, puesto que se ha revisado detalladamente artículos científicos y bibliografía sobre el concepto de Responsabilidad Social, humanismo y valores, es decir un análisis minucioso de literatura, en donde se ha pretendido identificar los principales fundamentos de Responsabilidad social y humanismo universitario. En relación con el análisis de contenido, se basa en un análisis documental bajo el diseño bibliográfico, pues se realizó la técnica de revisión de documentos dirigida a obtener información de acuerdo con cada caso de estudio. El uso más importante de los documentos es corroborar y aumentar las evidencias encontradas en otras fuentes, por ello la información requerida se ubicó en una serie de documentos vinculados a la temática de la investigación, de esta manera se han revisado informes y estudios de varios autores para establecer la evolución experimentada por la Responsabilidad Social y la formación humanista universitaria desde los enfoques: económico, social, y ambiental

En lo posterior, se establecen criterios analógicos que determinen el ámbito de relación mutua entre las dos áreas motivos de estudio; esto se basa en el análisis documental de autores de amplia trayectoria en el tema de estudio. El uso de la metodología cualitativa en este trabajo se justifica porque el tema de la formación humanista universitaria preside un elevado contenido de carácter subjetivo.

En complemento, y como parte de la investigación se establece un mapeo de los grupos de interés de la universidad,

describiendo el rol que cumple cada uno de ellos y, relacionando, el enfoque económico, social, y ambiental al cual pertenece cada tipo de rol. Luego, se enuncia los valores inminentes que interaccionan en la educación universitaria y se establece una propuesta bajo una relación teórica y gráfica sobre los valores más representativos que pregonan la gestión y educación de la Universidad y que deben, imprescindiblemente, fortalecerse en toda institución de educación superior. El estudio se consolida, con la muestra de varias conclusiones y estrategias que deben ayudar a fortalecer la propuesta investigativa. Esta investigación, toma como base el modelo sostenible de la responsabilidad social aplicado al humanismo y educación universitaria con participación directa de sus principales stakeholders o grupos de interés.

3. DESARROLLO Y RESULTADOS

Una vez explicados los preceptos teóricos y fundamentales del presente estudio, se muestran los resultados obtenidos producto de nuestro diseño metodológico, los cuales detallamos a continuación.

3.1. Mapeo de grupos de interés o Stakeholders.

Después de establecer una rigurosa revisión documental y bibliográfica, se identifica los principales grupos de interés o stakeholders de la universidad, los cuales son definidos como los individuos y colectivos que contribuyen, voluntaria o involuntariamente, a su capacidad y a sus actividades de creación de riqueza, y que, por lo tanto, son sus potenciales beneficiarios y/o portadores de riesgo. (Post, Preston y Sachs, 2002). Así mismo, cada uno de estos elementos desempeñan roles o funciones dentro de la gestión universitaria, las cuales son añadidas junto con el tipo de enfoque de Responsabilidad Social al que se atan intrínsecamente; es decir, el enfoque social, económico y ambiental. Todos estos datos se detallan gráficamente en la tabla adjunta:

Tabla 3. Roles y enfoques de los grupos de interés

Grupos de interés	Rol que cumple	Enfoque Responsabilidad Social
Estudiantes	Responder fielmente a la misión y visión de la Universidad a través de las actividades que desarrollen para el cumplimiento de los objetivos.	Social
	Promocionar de manera sistemática los principios, valores, responsabilidades y compromisos éticos de la Universidad, fortaleciendo un clima ético en la comunidad.	Social
	Aprender conocimientos especializados e integrarlos a una formación humanística para aportar a los objetivos de desarrollo sostenible.	Social
	Promover la vivencia de los más altos valores y contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible a través de actividades sociales que beneficien a grupos vulnerables	Social
	Desarrollar competencias mediante la participación en proyectos de investigación, vinculación, innovación y emprendimiento	Social y ambiental
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Ambiental
Docentes	Responder fielmente a la misión y visión de la Universidad a través de las actividades que desarrollen para el cumplimiento de los objetivos	Social
	Enseñar y promocionar una formación integral del estudiante direccionando la academia e investigación al servicio de la sociedad	Social
	Promover la calidad en la enseñanza mediante el fortalecimiento de habilidades de investigación e innovación, a través de una formación continua. (Mas,2011)	Social, económico ambiental
	Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional. (Mas,2011)	Social, económico ambiental
	Promover la creación de emprendimientos para que sean desarrollados por los estudiantes y graduados	Económico
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Ambiental

Grupos de interés	Rol que cumple	Enfoque Responsabilidad Social
Empleados	Responder fielmente a la misión y visión de la Universidad a través de las actividades que desarrollen para el cumplimiento de los objetivos	Social
	Promover el servicio y atención a la comunidad universitaria y ciudadanía general a través del modelo pedagógico para la gestión de requerimientos necesarios.	Social
	Crear e implementar los procesos para la gestión y administración de recursos humanos, financieros y materiales	Económico
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Ambiental
Autoridades	Responder fielmente a la misión y visión de la Universidad a través de las actividades que desarrollen para el cumplimiento de los objetivos	Social
	Velar por el bienestar de la comunidad universitaria	Social
	Formular y ejecutar planes, programas y estrategias de gestión, desde la visión y misión específicas de la Universidad, y de acuerdo con las políticas dadas por el órgano superior	Social
	Incentivar al personal docente, administrativo a participar en eventos sociales y humanísticos con la finalidad de fortalecer sus valores éticos y morales	Social
	Cumplir las obligaciones tributarias	Económico
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea.	Ambiental
Graduados	Poner al servicio de la sociedad los conocimientos y habilidades adquiridas en la Universidad desde las funciones que desempeñe el graduado	Social
	Aportar con emprendimientos en el ámbito social de la comunidad	Económico
	Crear relaciones interinstitucionales que fomenten el desarrollo social y fortalezcan la cadena de valor	Social
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Ambiental

Grupos de interés	Rol que cumple	Enfoque Responsabilidad Social
Sociedad	Crear medios sistemáticos y adecuados para el desarrollo político, económico, social y cultural.	Social, económico ambiental
	Producir y distribuir bienes y servicios para cubrir necesidades de la universidad	Económico
	Crear relaciones de cooperación para fortalecer el desarrollo de sectores vulnerables	Social

Fuente: Elaboración propia

3.2. Los Valores en la gestión universitaria

Ahora bien, como otro aspecto clave del presente estudio, y en base a la revisión exhaustiva de literatura relacionada, es preciso mostrar como resultado, los valores que interactúan en las actividades diarias de los diferentes y más relevantes grupos de interés universitarios. Estos, se muestran en la Tabla 2.

Tabla 4. Descripción de los valores universitarios

Valores éticos morales	Descripción
Disciplina	Grado en que el miembro universitario considera ser capaz de mantener un comportamiento normativo y ordenado que les permita cumplir y concluir a tiempo los lineamientos y normas que los rigen.
Responsabilidad	Es el grado en que los alumnos se sienten comprometidos con los resultados obtenidos en sus estudios.
Respeto	Mantener relaciones de estima, cortesía y educación en comunicaciones escritas y orales considerando todas las manifestaciones compatibles con la dignidad humana y los derechos humanos universales.
Identidad	El miembro universitario debe sentirse identificado y orgulloso de pertenecer a la institución.

Valores éticos morales	Descripción
Honestidad	El miembro universitario mantiene una conducta íntegra, hablar y actuar con la verdad siempre y en todo lugar.
Lealtad	Apoyo y cumplimiento a las políticas institucionales.
Compromiso	Cumplimiento de todo lo que se nos confía.
Perseverancia	Ser constante para lograr el éxito.
Trabajo en equipo	Aportar cada uno con su trabajo y esfuerzo para obtener el objetivo común.
Prudencia	Me permito actuar de manera adecuada y con moderación.
Justicia	Se inclina a obrar y juzgar, a través de la verdad y otorgando a cada uno lo que le pertenece, (realización y su dignidad).
Solidaridad	Colaborar con otra persona para que pueda terminar una tarea específica, es ese sentimiento que se siente y da ganas de ayudar a los demás sin intención de recibir algo a cambio.
Flexibilidad	Capacidad de adaptarse, ajustarse o acomodarse a las circunstancias dependiendo a la que se enfrente modificando nuestras actitudes y conductas para mejorar el entendimiento, armonía y convivencia con los demás.
Respeto al medio ambiente.	Respeto y buen uso de gasto de energía, el uso y contaminación del agua, la optimización de productos y la gestión de los residuos no reciclables; no afecten al deterioro.
Equidad	Implica justicia e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

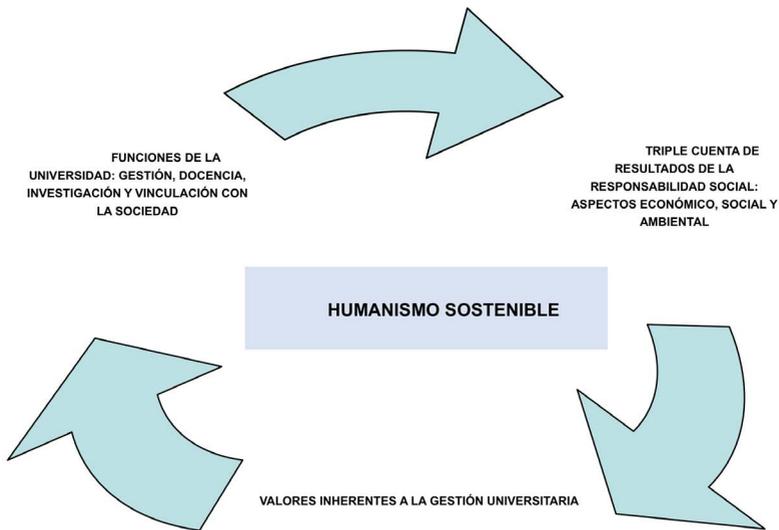
Fuente: Elaboración propia

3.3. Propuesta de modelo

Con los datos generados y mostrados en las tablas anteriores, y luego del análisis de cada ítem, se procede a establecer nuestra propuesta investigativa. La finalidad de esta propuesta es

demostrar que para lograr el cumplimiento eficaz de los roles de los distintos grupos de interés es necesario motivar una práctica constante de los valores enmarcados en la formación humanista. Es importante acotar que, para promover un humanismo sostenible, existen tres elementos transversales que soportarán nuestra propuesta: funciones de la universidad, triple cuenta de resultados de la Responsabilidad Social y los valores inherentes a la gestión universitaria, tal como se muestra a continuación en forma gráfica.

Gráfico 1. El Humanismo Integral



Fuente: Elaboración propia

Explícitamente, el modelo propuesto presenta una serie de componentes que, normalmente se desenvuelven en forma autónoma. Sin embargo, para aspirar a que esta propuesta tenga un sentido claro, estricto, sistemático y genere un valor agregado, es imperante mostrar la interacción de los ítems y su relación mutua y directa en la siguiente tabla.

Tabla 5. Roles y valores de los grupos de interés

Grupos de interés	Rol que cumple	Valores inmersos para cumplir el rol eficazmente	Enfoque RS
Estudiantes	Responder fielmente a la misión y visión de la Universidad a través de las actividades que desarrollen para el cumplimiento de los objetivos.	Responsabilidad, Identidad, lealtad, compromiso.	Social
	Promocionar de manera sistemática los principios, valores, responsabilidades y compromisos éticos de la Universidad, fortaleciendo un clima ético en la comunidad.	Responsabilidad, respeto, Identidad, lealtad, compromiso.	Social
	Aprender conocimientos especializados e integrarlos a una formación humanística para aportar a los objetivos de desarrollo sostenible.	Identidad, equidad, justicia responsabilidad, perseverancia, prudencia, compromiso, trabajo en equipo, solidaridad, flexibilidad, respeto al medio ambiente.	Social
	Promover la vivencia de los más altos valores y contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible a través de actividades sociales que beneficien a grupos vulnerables	Disciplina, responsabilidad, Identidad, compromiso, trabajo en equipo, justicia, solidaridad, respeto al medio ambiente, equidad.	Social
	Desarrollar competencias mediante la participación en proyectos de investigación, vinculación, innovación y emprendimiento	Disciplina, responsabilidad, compromiso, perseverancia, trabajo en equipo, justicia, solidaridad, flexibilidad, respeto al medio ambiente, equidad.	Social y ambiental
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Responsabilidad, compromiso, respeto al medio ambiente.	Ambiental

Grupos de interés	Rol que cumple	Valores inmersos para cumplir el rol eficazmente	Enfoque RS
Docentes	Responder fielmente a la misión y visión de la Universidad a través de las actividades que desarrollen para el cumplimiento de los objetivos	Responsabilidad, Identidad, lealtad, compromiso.	Social
	Enseñar y promocionar una formación integral del estudiante direccionando la academia e investigación al servicio de la sociedad	Disciplina, responsabilidad, respeto, Identidad, compromiso, perseverancia, trabajo en equipo, flexibilidad.	Social
	Promover la calidad en la enseñanza mediante el fortalecimiento de habilidades de investigación e innovación, a través de una formación continua.	Disciplina, responsabilidad, Identidad, compromiso, perseverancia, trabajo en equipo.	Social, económico, ambiental
	Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional.	Responsabilidad, compromiso.	Social, económico, ambiental
	Promover la creación de emprendimientos para que sean desarrollados por los estudiantes y graduados	Compromiso, perseverancia, trabajo en equipo, solidaridad, flexibilidad, respeto al medio ambiente.	Económico
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Responsabilidad, compromiso, respeto al medio ambiente.	Ambiental

Grupos de interés	Rol que cumple	Valores inmersos para cumplir el rol eficazmente	Enfoque RS
Empleados	Responder fielmente a la misión y visión de la Universidad a través de las actividades que desarrollen para el cumplimiento de los objetivos	Responsabilidad, Identidad, lealtad, compromiso.	Social
	Promover el servicio y atención a la comunidad universitaria y ciudadanía general a través del modelo pedagógico para la gestión de requerimientos necesarios.	Respeto, equipo, responsabilidad, Identidad, compromiso, trabajo en, prudencia, solidaridad, justicia, flexibilidad, equidad y cuidado al medio ambiente.	Social
	Crear e implementar los procesos para la gestión y administración de recursos humanos, financieros y materiales	Responsabilidad, honestidad, compromiso, trabajo en equipo, prudencia, flexibilidad.	Económico
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Responsabilidad, compromiso, respeto al medio ambiente.	Ambiental

Grupos de interés	Rol que cumple	Valores inmersos para cumplir el rol eficazmente	Enfoque RS
Autoridades	Responder fielmente a la misión y visión de la Universidad a través de las actividades que desarrollen para el cumplimiento de los objetivos	Responsabilidad, Identidad, lealtad, compromiso.	Social
	Velar por el bienestar de la comunidad universitaria	Identidad, compromiso.	Social
	Formular y ejecutar planes, programas y estrategias de gestión, desde la visión y misión específicas de la Universidad, de acuerdo con las políticas dadas por el órgano superior	Disciplina, responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo, prudencia, flexibilidad.	Social
	Incentivar al personal docente, administrativo a participar en eventos sociales y humanísticos con la finalidad de fortalecer sus valores éticos y morales	Identidad, compromiso	Social
	Cumplir las obligaciones tributarias	Responsabilidad, compromiso, honestidad	Económico
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Responsabilidad, compromiso, respeto al medio ambiente.	Ambiental

Grupos de interés	Rol que cumple	Valores inmersos para cumplir el rol eficazmente	Enfoque RS
Graduados	Poner al servicio de la sociedad los conocimientos y habilidades adquiridas en la Universidad desde las funciones que desempeñe el graduado	Responsabilidad, compromiso, justicia, solidaridad, equidad.	Social
	Aportar con emprendimientos en el ámbito social de la comunidad	Disciplina, compromiso, trabajo en equipo, perseverancia, responsabilidad	Económico
	Crear relaciones interinstitucionales que fomenten el desarrollo social y fortalezcan la cadena de valor	Identidad, lealtad, compromiso.	Social
	Respetar y cuidar los espacios institucionales y el entorno que le rodea	Responsabilidad, compromiso, respeto al medio ambiente.	Ambiental
Sociedad	Crear medios sistemáticos y adecuados para el desarrollo político, económico, social y cultural.	Responsabilidad, Identidad, lealtad, honestidad, justicia, compromiso, perseverancia, trabajo en equipo, prudencia, solidaridad, flexibilidad, respeto al medio ambiente, equidad	Social, económico ambiental
	Producir y distribuir bienes y servicios para cubrir necesidades de la universidad	Responsabilidad, justicia, respeto, Identidad, honestidad, compromiso, perseverancia, trabajo en equipo, prudencia, solidaridad, flexibilidad, respeto al medio ambiente, equidad	Económico
	Crear relaciones de cooperación para fortalecer el desarrollo de sectores vulnerables	Responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo, justicia, solidaridad, flexibilidad, respeto al medio ambiente, equidad.	Social

Fuente: Elaboración propia

En los datos precedentes, se intenta hacer un ejercicio clave que permita identificar los valores más significativos que deben, o pueden, ser fortalecidos en el ámbito educativo universitario. ¿Es una tarea difícil?, pues no; la respuesta a este dilema radica en que la formación en valores no debe apartarse nunca de la gestión de un centro de educación superior y de los enfoques de la Responsabilidad Social. Como respuesta a este enunciado se ha hecho un ejercicio destinado a identificar algunas estrategias que, de algún modo, no son extrañas a nuestra realidad. Esto se muestra gráficamente a continuación:

Tabla 6. Estrategias para fortalecer el rol de los stakeholders mediante los valores

Grupos de interés	Estrategia
Estudiantes	Crear actividades de formación y bienestar estudiantil que permitan fortalecer la vivencia de los valores ético-morales dando respuesta a la justicia social, equidad y dignidad humana.
Docentes	Promover espacios de formación académica como jornadas, campañas, encuentros, diálogos que permitan dar respuesta a necesidades que presenta la sociedad con un sentido humanista Integrar a la sociedad en el desarrollo de proyectos de vinculación e innovación.
Empleados	Crear espacios de diálogo y formación que ayude a una mejor vivencia de valores éticos y morales que se reflejen en el logro de los objetivos institucionales
Autoridades	Brindar a la comunidad universitaria la apertura y herramientas necesarias para el desarrollo de las actividades encomendadas a los estudiantes, docentes y empleados

Grupos de interés	Estrategia
Graduados	Crear proyectos o actividades que vinculen a la Universidad con la sociedad a través de una visión humanista
Sociedad	Contribuir con la Universidad en proyectos de vinculación, investigación e innovación para mejorar la calidad de vida de la sociedad

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La formación universitaria debe ser considerado como un derecho innato de la sociedad que busca principalmente, preparar y formar personas y profesionales alineados a los valores que lo rodean y al equilibrio sostenible, éste último aspecto es la carta de presentación de la Responsabilidad Social ante la Universidad.

El equilibrio sostenible de la Responsabilidad Social se basa en la eficaz aplicación de todas las actividades que se desarrollan como parte de una auténtica gestión universitaria; en el aspecto económico social y ambiental. Para lograr un éxito integral de este proceso, la formación humanista eficaz es indispensable; se necesita personas con “conciencia” para cumplir con la visión que una universidad socialmente responsable admite y cumple: formar personas que generen y transfieran conocimiento para mejorar la calidad de vida de la sociedad.

El sentido que tiene una formación humanista en la educación superior es el de sensibilizar a todos los integrantes que forman parte de sus funciones innatas: gestión, docencia, investigación y vinculación con la sociedad para que una vez formados en personas y profesionales apliquen su conciencia de humanos al servicio de una sociedad, a la cual pertenecen.

La formación humanística no debe ser considerada una función expresa de la universidad, mediante su impartición a través de una asignatura o un componente académico. La clave está en saber despertar esos valores que se encuentran invisibles en los grupos de interés de toda la gestión universitaria; siendo ellos docentes, estudiantes, empleados, autoridades, graduados y sociedad en general.

Las buenas prácticas de responsabilidad social son un aporte importante para fortalecer una formación humanista, así: entrenar y capacitar adecuadamente a su personal, promover el respeto, la dignidad y el buen clima de trabajo, respeto y cumplimiento de los derechos laborales y censurar cualquier trato discriminatorio.

El éxito de lograr una excelente de calidad formación humanista en la universidad es directamente proporcional a la forma como se trate a los grupos de interés como seres humanos, dignos de respeto y aprecio por el solo hecho de serlo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Correa, M. E., Flynn, S. & Amit, A. (2004). Responsabilidad social corporativa en América Latina: una visión empresarial. SERIE – Medio Ambiente y Desarrollo, Número 85, pp. 1-81.

CRESALC/UNESCO (1991). *Nuevos roles de la educación superior a nivel mundial: el caso de América Latina y el Caribe*. Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

Díaz Cáceres, N. Castaño Quintero, C. *Stakeholders: Base de la Sostenibilidad Empresarial*. Daena: International Journal of Good Conscience. 10(2)94-108

Espinoza, G. Guachamin, M. (2015) *La responsabilidad social universitaria en Ecuador*. Revista Estudios de la Gestión. Vol. 1, p 11.

- Esquivel, N. (2003) ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*. Vol. 10, número 003, p 316.
- Freeman, E.(1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston.
- García, J. M. (2001). *La Universidad en el comienzo de siglo: una respuesta entre el pragmatismo y la utopía*. Madrid: Catarata.
- Gómez, B. Martínez R.(2016). Los valores éticos en la responsabilidad social corporativa. Vol. 10. Número 28. P. 38
- Inga, M. (2009). *Importancia de la investigación cualitativa para la acción educativa: Presentación de un modelo*. Revista Investigación Educativa. Vol.13, Número 24, p. 207.
- Marcovich, J. (2001). *Los desafíos de las Humanidades en Brasil y en el mundo*. En Fundación Central Santander Hispano (2001). *La universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación Central Hispano.
- Mas, O. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación*. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado, volumen 15,3, 195- 211
- Noland, J., y Phillips, R., *Stakeholder engagement, discourse ethics and strategic management*, en *International Journal of Management Reviews*, 12 / 1 (2010) 39-49.
- Ortega, P., y Minguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Patiño, H. (2013). *La responsabilidad social empresarial es una manera de ser humanista*. Recuperado de <http://mexico.corresponsables.com/actualidad/la-responsabilidad-social-empresarial-es-una-manera-de-ser-humanista>

- Post, J. E., Preston, L. E., Sachs, S. (2002), *"Managing the Extended Enterprise: The New Stakeholder View"*, California Management Review, 45(1), 5-28
- Remolina, Gerardo. (2003). *La responsabilidad social de la universidad*. Nómadas, No. 19: 239-746.
- Rodríguez, C. (1987). *La docencia intacta*. En: *Letra con Filo*. Ediciones Unión, La Habana, tomo III.
- Rodríguez, M.E.(2012). *El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP, 15 (4), 119-125
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: The Free Press.
- Valerio, L. Brunet,(1999). *Algunas consideraciones sobre la universidad del siglo XXI*. Cáceres: IX Congreso de Formación del Profesorado.

2. COMUNICACIONES DEL EJE TEMÁTICO: NUEVO HUMANISMO – FUNDAMENTOS Y PROPUESTAS

- 2.1. El humanismo desde la cristología del prólogo de Juan (Jn. 1, 1-18)
- 2.2. Humanismo y complejidad
- 2.3. La razón filosófica y el ser relacional de la persona en la palabra
- 2.4. Humanismo y medios de comunicación

2.1. El humanismo desde la cristología del prólogo de Juan (Jn. 1, 1-18)

Milko René Torres Ordóñez*

Universidad Técnica Particular de Loja

mrtorres@utpl.edu.ec

RESUMEN

El Logos es intermediario de la divinización, engendrado por el Padre, unigénito, Hijo por naturaleza, de quien participan todos, comunica su ser, transmite vida, otorga identidad al hombre. Es el camino para llegar al encuentro con el Verbo Encarnado. El hombre se beneficia de la victoria alcanzada en la glorificación y en el hoy de la cruz, la hora y la luz. La nueva creación está diseñada para que el hombre, pecador y redimido, pueda afinar sus valores y su fundamento espiritual en la única Persona que es imagen del Ser divino. Necesita encontrarse, recuperar su ser, volver al amor del principio. El *logos* hebreo lee la interioridad de lo real desde la presencia de Yahvé, cuyo principio de actuación es la *hesed* (benevolencia) y la *emet* (fidelidad), principio reunificador y explicativo de la experiencia humana. Cuando la estructuración de la persona cristiana se resquebraja, los objetivos van por un lado, el mundo de valoraciones va por otro y la respuesta de vida por otro, no tenemos delante a quien *es y vive* en cristiano. El dato que evidencia el proceso de la vida y de la persona del cristiano es su estructuración integral, su humanismo.

PALABRAS CLAVE

Palabra (1); Luz (2); Tinieblas (3), Mundo (4); Sabiduría (5).

1. INTRODUCCIÓN

El Prólogo del Evangelio de Juan (Jn. 1,1-18) es la obertura de una de las obras con mayor densidad en el contexto de

la cristología neotestamentaria. Este himno es una mirada retrospectiva al acontecimiento salvífico que se ha cumplido.

En el primer versículo, el autor señala que el Logos estaba *en el principio*, que el Logos estaba *hacia (junto a) Dios*, y que el Logos era *Dios*. Esta idea es recapitulada en el segundo: *éste estaba en el principio hacia (junto a) Dios*. Con el *principio* la Sabiduría comunica su amor al hombre y lo humaniza.

El Logos es el intermediario de la divinización. No proviene de la nada, como las creaturas, sino que es engendrado por el Padre, unigénito, Hijo por naturaleza. Él es de quien participan todos. Él comunica su ser, transmite la vida, otorga la identidad al hombre, necesaria para asumir su auténtica naturaleza, y ser partícipe de la filiación divina. El Logos nos transmite todo lo que necesitamos. Se ha hecho Uno y Trino para salvar a los hombres; se ha hecho todo a todo. Venimos por él y con él, por su carne, y debemos subir, hasta llegar al Logos Dios y conocerlo en una visión única y transformante, como el Hijo (Zañartu, 2012).

El Prólogo es un himno a una nueva creación. Habla del camino para llegar al encuentro con el Verbo Encarnado. Llegar, creemos, significa la adhesión a la configuración de una identidad plena con Jesucristo, Principio y Fin de todo cuanto existe. La semana inaugural es la conclusión altamente desarrollada del contemplativo que expresa la sublime grandeza por demostrar su profunda convicción en la fe y en el testimonio. El pensamiento es soteriológico, personalista y comunitario. Abarca la universalidad del ser, desde siempre crucificado.

El hombre salvado es el sujeto que se beneficia de la victoria alcanzada en la glorificación y en el hoy de la cruz, la hora y la luz. La libertad que hemos alcanzado en y por el Verbo. La nueva creación está diseñada y destinada para que el hombre, pecador y redimido, pueda afinar sus valores y su fundamento espiritual en la única Persona que es imagen del Ser divino por antonomasia.

2. Comunicación para el humanismo

El Logos es *principio* en tanto que la *Sabiduría* preside la creación. La Sabiduría del Logos, es un atributo divino. La Sabiduría mira hacia el Padre, el Logos hacia la creación. Aquí radica la importancia de la comunicación trinitaria *ad intra* y *ad extra*. En la dinámica literaria del Prólogo de Juan se destaca su estructura quiásmica. Un espiral cuyo centro es Jesucristo, en quien confluye en profundidad el argumento teológico y el sustrato comunicacional específico de su autor.

Dios tiene la Palabra junto a sí. Es luz, no está cerrado, sino abierto. Es el origen de revelación, salvación, redención y gracia. Dios no es producto del pensamiento humano, es *autoconsciente* y *libre* de un modo absoluto. El Logos es, a la vez, la dimensión en la que Dios se expresa de manera total y completa, al tiempo que se comprende y abraza en sí mismo. Dios es el eterno diálogo. Dios comunica para humanizar.

Dios es lugar y sede del Logos divino. Nos encontramos con una concepción de la divinidad esencial del Logos, como lo explicará la confesión de fe de Nicea: *Dios de Dios, luz de luz, Dios verdadero de Dios verdadero*. Son afirmaciones que hay que verlas en relación con la revelación. El ser revelador de Dios en sí mismo por el Logos es quien hace posible su revelación y comunicación a nosotros los hombres.

Los versículos 3 y 4 tratan de la relación de la Palabra con el mundo, con la creación en general y con el hombre en particular. La idea de la mediación creativa aparece ya en algunas afirmaciones veterotestamentarias, y sobre todo en la tradición sapiencial, profética y sálmica. Según Gén 1, la poderosa Palabra creadora de Dios produce el mundo y las cosas. Al *Y dijo Dios...* responde un... *y así se hizo*.

Es el mismo Logos que ha participado en la acción creadora, el que viene al mundo como revelador y redentor. La creación

como conjunto de las cosas existentes y creadas, se ordena al hombre, que no queda absorbido en el mundo sino que apunta más allá, al haber sido creado a imagen de Dios (Gén 1,26-30).

El hombre es el lugar abierto, la perspectiva de la creación, que en esa singular realidad del hombre frente a Dios, adquiere su carácter de historia. Por ello, es comprensible que en el v. 4 se hable explícitamente de la relación de la Palabra con el hombre: *En ella había vida, y la vida era la luz de los hombres.*

También aquí hay que considerar el orden de las afirmaciones:

- La vida estaba ante todo en el Logos.
- Esa vida era la luz para los hombres.

El ser humano está relacionado con la Palabra. Se define y determina desde el Logos. Lo que el Logos pueda, tal vez, significar para el hombre no se agota fenoménicamente en el suelo de una antropología general, sino que cuanto se ha de decir sobre el hombre deriva de la Palabra de Dios.

El puente entre el Logos y el hombre lo tiende el concepto *la vida*, que aflora, tanto del lado del Logos, como del lado del hombre. La vida es propia de la Palabra divina desde su mismo origen, de tal modo que tiene la capacidad radical de poder comunicar la vida y que en ella está el origen de la vida para todos.

3. Humanizar

3.1. Desde la vida

La vida es un tema clave en el Prólogo de Juan porque involucra al ser en su verdadera dimensión. En el Antiguo Testamento la vida significa el conjunto de la existencia humana en su plenitud de realidad y de sentido. Es un don de Dios al hombre. Dios quiere la vida del hombre y no su muerte, su salvación, no su condena, como expresa el salmista: *En ti está la fuente de la vida y en tu luz contemplamos la luz* (Sal.

36,10). El concepto *vida* experimenta una evolución en el Antiguo Testamento bajo la idea de que *vivir* en sentido pleno, una *verdadera vida*, sólo es posible en comunión con Yahveh. Desde ahí, el concepto se amplía hasta la vida eterna, hasta la vida como algo que se identifica con el sentido de la salvación y que se convierte en el compendio de la esperanza última para el hombre. En el Nuevo Testamento la fundamentación cristológica se sustenta en la resurrección de Jesús. De este modo, queda patente lo que implican la vida y la voluntad vivificante de Dios.

El versículo 4 nos lleva a pensar que todo el problema de la vida del hombre se puede resolver desde la Palabra de Dios, pues, en ella, tiene su sede la vida desde siempre. Cuando hablamos de la vida de los hombres, expresamos una referencia constante de cada hombre a la Palabra: *El hombre no vive sólo de pan, sino de toda palabra que sale de la boca de Dios»* (Mt 4,4; Dt 8,3), y de su Palabra única, del Logos. Y como la vida es *luz* para el hombre mientras que la muerte son las *tinieblas*, la cuestión de la vida se resuelve positivamente desde la Palabra de Dios.

Los conceptos de *luz* y *vida* describen la búsqueda del sentido religioso del hombre. Si el cuarto Evangelio recoge e interpreta de modo cristológico las palabras, demuestra el esfuerzo por una nueva formulación del mensaje cristiano en todo tiempo y lugar.

Para Juan, Jesucristo es *luz* y *vida* para los hombres. Así, el hombre, cuestionado por el problema del sentido y de la salvación, se pregunta por la palabra de Dios como su fundamento y luz vitales.

Es la vida, salvaguardada por la Palabra, el compendio de la existencia salvífica. Cuando la vida deja de ser luz para el hombre es una señal determinante que el hombre ha

dejado de vivir de la palabra de Dios, y es señal, también, que no existe la conexión entre el hombre y el fundamento vital. La vida en Cristo es la identidad de la persona que busca y encuentra su espacio de libertad.

3.2. Desde la escucha

El hombre llega a humanizarse en la escucha del Logos. La afirmación: *El Verbo se hizo carne*, realza el acontecimiento humano e histórico: Dios sale al encuentro en el hombre que es Jesús de Nazaret. *Dios se ha hecho hombre para que el hombre vuelva a serlo de verdad*, es una tesis de Agustín, siempre válida.

Una antropología teológica y un humanismo cristiano se orientarán siempre por Jn 1,14: *Y la Palabra se hizo carne y puso su morada entre nosotros*. Desde una visión profunda, la humanización de Dios es el supuesto fundamental para la humanización de la persona. Y ello porque Jesús de Nazaret encarna al hombre, tal como debe ser delante de Dios. Él es la permanente idea del hombre auténtico, la plena realización de la imagen de Dios que es el hombre, y que sirve de medida a toda buena humanidad. En ese aspecto hay que entender la encarnación como humanización de Dios con vistas a la humanización del hombre.

En el versículo 5 del Prólogo encontramos otras reflexiones que fortalecen la consideración de la identidad, a partir del ser oyente de la Palabra: *Y esta luz resplandece en las tinieblas, pero las tinieblas no la recibieron*. La luz, se menciona, muy directamente como la reveladora, entendida de un modo cristológico.

Esta referencia vislumbra el misterio de Cristo, tal como se relata en el evangelio. La luz, que brilla en las tinieblas y a la que las tinieblas no reciben, contempla la revelación de Cristo y la posición de la incredulidad a su respecto.

En ella se han establecido las tinieblas, pero ahora la luz resplandece, en presente. La negativa de los hombres ha consistido y consiste en que los hombres no acogen la luz ni se la apropian, sino que se niegan a aceptarla. El pecado ha sido y sigue siendo la incredulidad como cerrazón a la luz.

El versículo 6 califica al Bautista de varón enviado por Dios. En ese retrato se expresa una legítima aspiración teológica que corresponde a su encargo. Como enviado de Dios, el Bautista tiene derecho a ser escuchado.

Su misión, según el versículo 7, consiste en dar testimonio de la luz. Todo cuanto va a decir el cuarto Evangelio acerca de Juan se enmarca en esta perspectiva general. La concentración en el servicio testimonial posibilita el reconocimiento del papel del Bautista como querido por Dios, al paso que se lo subordina a Jesús. La misión del Bautista sigue teniendo validez como testigo de la luz, para que los hombres lleguen a creer en la luz».

El versículo 8 redondea el razonamiento, por cuanto rechaza la opinión de que el Bautista pudiera ser, tal vez, la luz, el Mesías, presentando su función como su auténtico cometido. El Logos se identifica con la luz verdadera que ilumina a todo hombre. Sólo a la Palabra divina compete ser luz en forma absoluta porque sólo ella es la verdad de Dios para el hombre, pudiendo, por lo mismo, proporcionar la salvación.

3.3. Desde la fe

Desde el punto de vista de la fe cristiana se expresa la universalidad y validez sin límites. La fe indica que, por la acción del Logos en la creación, cada hombre ha sido ya iluminado por la luz verdadera. Desde su mismo origen el cosmos es creación de Dios, realizada por la Palabra, en la que continúa anclado para su pervivencia. Desde luego,

es un mundo histórico en conexión con el hombre, y sólo en esa conexión se puede hablar del mundo, toda vez que el mundo sólo existe para el hombre. Pero el mundo no le conoció. A ello se refieren los versículos 12-13.

Es entonces cuando se hace patente su incapacidad para obtener por sí mismo la salvación. Ahí se manifiesta en forma esplendorosa la salvación, total y completamente obra y don suyo. La posibilidad de la filiación divina no reside en el hombre como tal, sino en la Palabra de Dios que ha venido al mundo; y, además, en la conducta resuelta respecto de la misma, a saber, en la acogida abierta al Logos, cuando se cree en su nombre. Por la fe recibe el creyente la prometida facultad de convertirse en hijo de Dios. Esa promesa es una palabra eficaz y creativa, en la cual se da una nueva creación escatológica, la *generación por Dios*.

3.4. Desde la Palabra

En el v. 14 se menciona el acontecimiento al que se refiere todo lo demás; la realidad en la que se une la existencia divina en el principio con la histórica existencia terrena de aquí, en el hombre llamado Jesús. Que la Palabra eterna de Dios se realice de tal modo que llegue a identificarse con un hombre determinado, constituye la cima de la revelación de Dios en la historia.

Al acontecimiento de la encarnación de la Palabra de Dios pertenecen los testigos llamados a contemplar su presencia salvadora. En la Palabra hecha carne ellos reconocieron la irradiación humanizada de Dios que se manifestaba en la Palabra. En el contenido de las experiencias logradas en la contemplación de la revelación se resumen los conceptos de gracia y verdad.

El versículo 15 vuelve a establecer la relación con Juan Bautista. Es el primer pasaje en que Juan actúa como testigo

de Cristo. Juan da testimonio señalando: Éste es aquel de quien dije: El que viene detrás de mí ha sido antepuesto a mí, porque él era primero que yo. Ese fuerte clamor tiene en el cuarto Evangelio un acento teológico; se trata de una proclamación clara de la revelación.

A medida que el cristianismo se iba estableciendo como una realidad autónoma, también las relaciones entre Moisés y Cristo, y respectivamente cristianismo y judaísmo, se iban reflejando con mayor fuerza. ¿Dónde están las diferencias esenciales? El versículo 17 proporciona una respuesta clara: Moisés sólo dio la ley, mientras que Jesucristo ha realizado la gracia y la verdad. No solamente han sido dadas sino que han llegado a ser un acontecimiento concreto, exactamente igual que la encarnación de la Palabra en Jesucristo.

El versículo 18 expone la importancia de la revelación cristiana: *A Dios nadie lo ha visto jamás*. No es sólo un principio básico que Juan repite y para el que reviste el carácter de un axioma indestructible. Sólo Dios puede proporcionar al hombre noticias de sí mismo. El Hijo único, Dios, el que está en el seno del Padre puede ser el revelador y el testigo de Dios en el mundo Jesús en persona con sus palabras y su obrar es la explicación de Dios en el mundo. En su figura se hace visible quién es Dios realmente.

4. A modo de conclusión

En la compleja dimensión del entretejido joánico expresado en el Prólogo de Juan, emerge con fuerza la existencia del Logos. El Logos comunica, santifica, redime, encarna la identidad que humaniza al hombre de todos los tiempos, sin distingo de cultura o credo.

Todo hombre vive en una permanente encrucijada, entre la vida y la muerte, la luz y las tinieblas, la fe y la duda, la gracia y el

pecado. Necesita redimirse, es decir, encontrarse consigo mismo, recuperar su ser y volver al amor del principio.

Asumiendo el criterio de Riego (2012) cuando relaciona el logos helénico con el hebreo, valoramos el acto de presencia, desde una ligadura existencial y salvífica. El *logos* hebreo lee la interioridad de lo real desde la presencia de Yahvé, cuyo principio de actuación es la *hesed* (benevolencia) y la *emet* (fidelidad), principio reunificador y explicativo de la heterogénea experiencia humana.

La benevolencia lleva a la identidad, si nos apoyamos en la consideración de uno de los atributos divinos: la bondad. La palabra benevolencia tiene dos raíces: Bene, que significa bueno o bien y Volencia, que significa voluntad. Así se puede entender que la palabra en su todo tiene que ver con hacer el bien como una decisión voluntaria.

Dios ama libre y voluntariamente. Al encarnarse, el Hijo asumió nuestra naturaleza. Se hizo todo en todos. Así se entiende que Palabra/Sabiduría/Logos de Dios es mensaje de amor a los hombres. En Cristo y con Cristo el hombre alcanza su más grande estado de vida, su plenitud, su felicidad.

La fidelidad es la unión de dos seres vivos sin importar las consecuencias que esto pueda traer. El término proviene del latín fidelitas y también permite hacer referencia a la exactitud o puntualidad en la ejecución de una **acción**. Dios es fiel. Por ello, entregó a su Hijo a la muerte para darnos una vida nueva.

Del latín identitas, la **identidad** es el **conjunto de los rasgos propios** de un individuo o de una **comunidad**. La identidad se forma de manera compleja, heterogénea y dinámica, más aún cuando hablamos de nuestra sociedad que es tan diversa y pluricultural.

La identidad sirve para poder buscar nuestro “origen”, reconocernos y sentirnos orgullosos de lo que somos, de la herencia cultural, de nuestras formas de vida. Nos permite buscar el sentido colectivo de la vida para lograr alcanzar un desarrollo con horizonte común.

En el planteamiento de E. Araya Vega (1990) encontramos una profundización en la definición del ser personal en una dimensión integral, de acuerdo a lo que sostiene E. Mounier: “Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos por un compromiso responsable y una constante conversión; de este modo unifica toda su actividad en la libertad, desarrollando además, a fuerza de actos creadores, lo singular de su vocación”.

La vocación, de acuerdo a lo que concluye E. Mounier, está definida en valores adoptados en el ámbito de la libertad, el compromiso y la conversión, entendida como presencia y testimonio. En el Logos de Juan se desarrollan estos aspectos. El hombre no puede vivir ajeno a una dimensión espiritual, independientemente de sus creencias y proyecciones. En el mundo vive y desarrolla su capacidad de comunicación, con ello, coadyuva a fortalecer un vacío existencial en la poca valoración de la identidad individual, social y colectiva.

Añade E. Araya Vega (1990) que la persona es “un centro invisible en donde todo se aúna”, es una “presencia en mí”, gracias a la cual se equilibran y unifican las tres dimensiones espirituales que nos caracterizan: vocación, encarnación y comunión. La persona es una especie de equilibrio totalizante y, a la vez, un absoluto. Negativamente, la persona no es “cosa” ni “objeto” ni “parte de la naturaleza”, ni un “momento” en la evolución del cosmos, ni, muchos menos, un “medio” para lograr un fin”.

La comunicación brota del espectro profundo de la comunión, factor indispensable y evidente en la vivencia de la lucha por alcanzar identidad. Este aparente antagonismo se puede valorar mejor en un contexto de discernimiento en clave escatológica tal como dice N. Cruz García (2012). “La condición de historicidad es intrínseca a la koinonía ofrecida por Dios a los hombres. Ella exige que se entienda de modo concreto, referida a relaciones vividas en un grupo humano determinado, en relación con el contexto y en diálogo con la humanidad y la creación entera. El elemento de visibilidad permite a la koinonía tener el valor de signo. La koinonía posee una intrínseca tensión escatológica porque apunta al momento en que Dios sea todo en todos (1 Cor 15, 28). Todo ejercicio de comunión es acercamiento a esa meta. La comunión adquiere relieve sobre el vasto horizonte de la esperanza. Es don y tarea hasta el momento de la plenitud escatológica”.

Como complemento, en el Prólogo de Juan captamos una llamada a la contemplación, en el contraste intermitente de “búsquedas” de estereotipos. El hombre, al acoger la comunicación de la Palabra y la Sabiduría, debe estructurarse en su ser cristiano. Por ello, acota S. Gamarra: que la estructuración de la persona cristiana es garantía de ser cristiano. No es suficiente con que el cristiano tenga una idea clara de lo que la identidad cristiana comporta: el *ser en Cristo*, llegar a ser *nueva criatura* en filiación; fraternidad y señorío sobre el mundo, el *ser en Iglesia*, el sacerdocio bautismal, la fraternidad con los hermanos y el estar inmerso en la secularidad. Se trata de estructurar existencialmente la persona desde esta realidad cristiana. La estructuración supone una visión objetiva de todo lo que es ser cristiano, una valoración consecuente que implique lo profundo de la persona, y una respuesta de vida que corresponda a la visión y a la valoración que tiene del cristiano. Esta es la gran tarea que debe realizar todo cristiano: integrar toda su persona en unidad desde su ser cristiano.

Además, la estructuración de la persona es un buen criterio para evaluar cómo se lleva la vida cristiana, cuál es su calado. Cuando la estructuración de la persona cristiana se resquebraja y los objetivos van por un lado, el mundo de valoraciones va por otro y la respuesta de vida por otro, no tenemos delante a quien *es y vive* en cristiano. Podrán darse comportamientos aislados y alimentarse aspiraciones nobles, pero no tenemos la persona integrada por el ser cristiano. El dato que nos evidencia el proceso de la vida y de la persona del cristiano es su estructuración integral.

2.2. Humanismo y complejidad

Jorge Alonso Benítez Hurtado*

Universidad Técnica Particular de Loja

jabenitezxx@utpl.edu.ec

Sandra Jacqueline Encarnación Ordoñez**

Universidad Técnica Particular de Loja

sjencarnacion@utpl.edu.ec

Resumen

Las ciencias humanas (humanidades) necesitan de un nuevo enfoque epistémico para dar respuesta a los problemas de frontera más acuciantes de la realidad. Dichos problemas son la cualidad de la vida, el amor, la libertad, la justicia, la bondad, la perfección, la verdad, la hermosura, la solidaridad, la aspiración, la trascendencia, el absoluto, el reconocimiento, entre otros; todos ellos rebosantes de complejidad creciente y caracterizados por impredecibilidad, inestabilidad, fluctuaciones, turbulencias, emergencias, autoorganización, en fin, no-linealidad. Las ciencias humanas “normales” no han tomado en cuenta la dinámica de los sistemas complejos humanos por el mismo hecho de centrar sus estudios, de forma tautológica, en los sistemas humanos y relegar el diálogo relacional con otros sistemas, como los sistemas digitales, físicos y biológicos. El objetivo de este artículo es promover las “Ciencias humanas del no equilibrio” para posicionar a aquellas en el siglo XXI y que ayuden a establecer posibles soluciones a sus problemas de frontera. Para lograr el propósito de este ensayo se propone la utilización del método sintético, el mismo que permite estudiar los problemas con un pensamiento horizontal, cruzado, inter, trans y multidisciplinario,

* Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Filosofía del Derecho en la Universidad Técnica Particular de Loja.

** Master en Derecho Administrativo por la Universidad Técnica Particular de Loja. Profesora de Derecho Romano y Derecho Civil en la misma universidad.

así como prácticas integradas, diálogo de saberes, superación de la especialización, y un alto y refinado espíritu crítico y de cuestionamiento. Así mismo el método sintético permitirá el estudio, trabajo, explicación y comprensión de todos aquellos fenómenos humanos caracterizados por complejidad creciente a través de la confluencia de distintos enfoques, teorías, disciplinas, lenguajes, ciencias y tradiciones. Concluiremos señalando que para la solución de los problemas de complejidad creciente, propios de las ciencias humanas, se hace necesario trabajar no solamente con sistemas humanos (desde el ámbito antropológico, antropomórfico y antropocéntrico), sino que además y concomitantemente con sistemas digitales, físicos y biológicos.

Palabras clave

Humanismo, complejidad, ciencias humanas, ciencias experienciales, ciencias experimentales.

INTRODUCCIÓN

Las ciencias humanas nos ayudan a comprender aspectos como la conciencia, el espíritu, la mente, el yo, el pensamiento, la libertad, entre otros; aspectos que son la semilla para conseguir una cierta sabiduría de vivir o buen vivir. Históricamente esta sabiduría estaba centrada en la imagen del ser humano en cuanto tal, más recientemente esta imagen ha cambiado radicalmente gracias a la apertura de campos, saberes, ciencias y disciplinas.

Existe una asunción implícita dentro de las ciencias humanas que consiste en tratar a los seres humanos en cuanto tales, al margen de otras dimensiones, marcos o referentes, adoptando así una perspectiva ontogenética.

Sin embargo si las ciencias humanas quieren comprender o dar respuesta a las preguntas que se plantean entonces deben abrirse a otros grupos de ciencias para que sean posibles vasos

comunicantes entre las ciencias sociales y humanas (ciencias experienciales), y las naturales y exactas (ciencias experimentales).

Tomando en cuenta que la verdad no sólo se encuentra en la ciencia, sino en el arte, la religión, entre otros. Ineluctablemente en las ciencias humanas no puede haber conocimiento objetivo sin subjetividad y, por tanto, lo subjetivo no puede ser reducido a lo objetivo. Debe existir alianzas entre las ciencias y las humanidades, de ninguna manera subsunción de las unas en las otras, lo cual es ideología, que acarrearía a la consiliencia (Wilson, 1999). Para que las ciencias humanas puedan abrirse necesitan de rigor semántico, sintáctico, conceptual... Por este motivo las ciencias humanas deben abrirse a la no linealidad de sus problemas.

Las ciencias humanas deben abrirse a la no linealidad de los problemas y trabajarlos de forma compleja sin reducirlos a fenómenos y procesos secuenciales, jerárquicos, causales y lineales*.

Es necesario aprender el concepto de no-linealidad de los sistemas no-lineales humanos, que se caracterizan por la sorpresa, la emergencia, la autoorganización, las sinergias, redes complejas, impredecibles...

La posibilidad de que las ciencias humanas se abran al rigor y a las demostraciones pasa por la lógica, es decir por el arte del razonamiento. Como es conocido las ciencias experimentales recurren a la demostración en tanto que las humanidades a la argumentación. Por lo que los argumentos pretenden convencer y no demostrar. Pero esta división, entre demostración y convicción se pierde cuando utilizamos otras lógicas, en particular las lógicas no clásicas. Estas lógicas nos enseñan que es posible demostrar y no precisamente a la manera de evidencias empíricas. La

* Existen iniciativas en torno a la apertura de las ciencias sociales ver: Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales (pp. 81-83). México: Siglo XXI.

demostración en este sentido es el resultado del rigor lógico del pensamiento.

Para demostrar lo dicho hasta el momento el presente artículo está dividido en tres partes. En la primera se hace un estudio de la complejidad de las ciencias humanas en el que se explica cómo sus problemas pueden ser abordados de mejor forma si se toma en cuenta la no linealidad. En segundo lugar se presenta la utilidad del método sintético para abordar los problemas complejos de las ciencias humanas. Y por último, se realiza una nueva propuesta de ciencias humanas con rigor semántico, sintáctico y conceptual.

1. COMPLEJIDAD DE LAS CIENCIAS HUMANAS

Los sistemas vivos y por ende los humanos son los de máxima complejidad conocida -y por conocer. Lo complejo no tiene nada que ver con lo complicado, difícil, tenaz, duro, entre otros, más bien hace alusión a los fenómenos que son impredecibles, incontrolables, no parametrizables, que no se explican en términos de causalidad, sino más bien en términos de autoorganización y emergencia. Los sistemas humanos son de máxima complejidad porque sus problemas no pueden ser reducidos a uno sólo de sus rasgos y atributos, por el contrario, se necesita del aporte de otras ciencias y disciplinas para entenderlos y explicarlos.

Las ciencias de la complejidad según (Maldonado, 2016) estudian los sistemas caracterizados por complejidad creciente, es decir con sistemas que son impredecibles, que cambian súbitamente, imprevistos, autoorganizativos, emergentes, irreversibles... Ejemplos conspicuos de sistemas complejos por excelencia son los sistemas sociales y humanos, caracterizados por tener problemas que no han podido ser solucionados hasta el momento por las ciencias "normales", dado que estas con su

reduccionismo han concentrado su análisis en los sistemas humanos dejando de lado los sistemas naturales y artificiales.

En rigor, hay que distinguir tres clases de sistemas sociales: los sistemas sociales naturales, los sistemas sociales humanos y los sistemas sociales artificiales. Las ciencias humanas tradicionalmente han venido ocupándose de una clase particular de sistemas sociales: los humanos, sin embargo, si se quiere dar cuenta de este tipo de sistemas se tiene que atravesar a los sistemas naturales y artificiales. En la actualidad es imposible tratar problemas de las ciencias humanas sin tocar directa o indirectamente otras escalas y dimensiones.

Los sistemas humanos, con su complejidad creciente, implican una filosofía del movimiento, esto es el tiempo o el devenir. Es el tiempo el que hace que los problemas humanos a) sean complejos; b) se vuelvan o se hagan complejos. Así mismo el tiempo introduce grados de libertad, por ende, a mayor grado de libertad, mayor complejidad, mayor vida. Esto nos lleva a colegir que los sistemas humanos no son deterministas en el sentido que en el presente y de cara al futuro se producen bifurcaciones, rupturas, quiebres, entre otros; es decir estos fenómenos son sensibles a las condiciones iniciales. Lo más grandioso de los fenómenos humanos no es que tengan pasado, si no que se abren y generan posibilidades, por lo que se encuentran en permanente proceso de cumplimiento y acabamiento, la incertidumbre constituye un rasgo característico de ellos.

Las posibilidades que generan los sistemas humanos no pueden ser comprendidas con el lenguaje de la lógica formal, sino con otros tipos de lógicas. Para pensar, estudiar, comprender

* Cfr. Maldonado, C. E. (2009). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (36), 146-157; Id. Los sistemas humanos son los de mayor complejidad. Una demostración. En: *Le Monde Diplomatique Colombia*: <http://www.eldiplo.info/portal/index.php/1851/item/1094-los-sistemas-humanos-son-los-de-mayor-complejidad-una-demostraci%C3%B3n> (consultado el 10/05/2017).

y explicar un problema complejo en las ciencias humanas una ayuda indispensable nos brinda las lógicas no-clásicas o lógicas filosóficas. El pluralismo metodológico para resolver los problemas de frontera, según Maldonado (2017), requiere de un pluralismo lógico conformado por las lógicas no-clásicas más destacadas:

- Lógica de contrafácticos.
- La(s) lógica(s) paraconsistente(s)
- Lógica de la relevancia
- Lógica epistémica
- Lógica intuicionista
- Lógica no-monotónica
- Lógica modal
- Lógica dinámica
- Lógica del tiempo (o lógica temporal)
- Lógicas polivalentes
- Lógica difusa
- Lógica cuántica
- Lógica libre
- Lógica de fábrica (o fabricación).

Este conjunto de lógicas, entre otras, nos permiten formular, identificar y resolver los problemas complejos en las ciencias humanas. Por otro lado, las lógicas no clásicas, que son un continente aún por descubrir y que van más allá de lo matematizable, ayudan a comprender de mejor forma a las ciencias humanas. Por ejemplo hay muchos problemas complejos en las ciencias humanas que no pueden ser comprendidos, estudiados y explicados a través de la lógica formal, dado que no son sujetos a experimentación, medición, entre otros (hay que tomar en cuenta que se experimenta la cantidad de la materia, su comportamiento, su evolución, sus leyes, su transformación y

su relación con la vida y con el ser humano...); sino más bien, los problemas de las ciencias humanas –humanidades– se los puede comprender mejor desde una lógica vivencial o experiencial, en definitiva a través de algunas de las lógicas no clásicas (cabe destacar que se experimenta la cualidad de la vida, el amor, la libertad, la justicia, la bondad, la perfección, la hermosura, la solidaridad, la aspiración, la trascendencia, la belleza). En fin, las lógicas no clásicas abarcarían un mundo más amplio de comprensión. La investigación sintética en las ciencias humanas no debe establecer paralogramas de falsa oposición entre las ciencias experimentales (con su fundamento matemático a través de la lógica formal) y las ciencias experienciales (con su fundamento en lo metafísico con su lógica vivencial).

2. PENSAR COMO SÍNTESIS LOS PROBLEMAS DE LAS CIENCIAS HUMANAS

En el ámbito metodológico ya no basta con el apoyo tradicional de las dos formas de ciencia: la una basada en la inducción y la otra fundada en deducciones o, lo que es equivalente, en criterios y principios hipotético-deductivos. Si bien es cierto, en el estado normal del conocimiento y la educación las ciencias han sido divididas en compartimentos estancos, sin posibilidad de que existan vasos comunicantes entre ellas, por un lado tenemos al grupo de las ciencias sociales y humanas y por otro a las ciencias naturales y exactas. La organización del conocimiento en general sigue estancada en la edad media, el conocimiento se ha dividido en facultades, departamentos, escuelas, programas. La especialización es el paradigma dominante en la ciencia.

En definitiva, en la actualidad continuamos pensando en términos analíticos, es decir, fragmentación, división, jerarquización, clasificación del mundo y de la realidad. Esto ha conllevado a que las ciencias sociales, las ciencias humanas y las

humanidades^{***}, podríamos decir de forma general, tengan como denominar común, por un lado, la preocupación por los seres humanos: por su mundo, su sociedad y su cultura; y por otro lado la discusión acerca de si son ciencias o disciplinas, que si unas tienen un determinado estatuto epistemológico o social que otras, etc., discusión que hoy queda zanjada gracias a la historia y la filosofía de la ciencia.

Por otro lado, en el ámbito de la investigación en ciencias humanas se continúa trabajando con “objetos” de estudio, definiciones, asignaturas, entre otras, provocando esto el aislamiento, el reduccionismo.

Para modificar esta realidad se propone que el trabajo en las ciencias humanas sea a través del método sintético (Maldonado, 2015), el mismo que ha permitido dejar atrás el estudio de los problemas a través del análisis, disciplina, materias, objetos de estudio... Más bien las ciencias humanas al trabajar de forma sintética y convergente con los sistemas humanos, biológicos y artificiales toma en cuenta todos los elementos que las ciencias tradicionales o “normales” los descarta por falta de recursos, de tiempo, por la especialización del conocimiento, entre otros.

La síntesis permitiría a su vez trabajar con el mundo micro y macro, tomando en cuenta *prima facie* que la escala micro es la que engendra la escala macro en el tratamiento de los problemas de las ciencias humanas*. Por ejemplo, aparecen

^{***} Entre las ciencias sociales tenemos a las ciencias sociales puras (antropología, derecho, sociología, política...) y las ciencias sociales aplicadas (educación, administración, trabajo social, comunicación social...); por su parte las ciencias humanas (filosofía, estudios culturales, periodismo...) y finalmente las humanidades (estudios religiosos, teología, literatura, poesía...).

* Cfr. Revel, J. (2011). Micro versus Macro: escalas de observación y discontinuidad en la historia. En: Tiempo Histórico. N°2 /15-26/. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago-Chile; Castañeda, C. E. M. (2005). Termodinámica y complejidad una introducción para las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Pp. 93 y ss.

nuevos conceptos cotidianos para comprender el universo macro y micro de las ciencias sociales y humanas, como por ejemplo los utilizados en las ciencias sociales computacionales y en el humanismo digital para estudiar los grandes datos. Se usa el concepto de megabytes, gigabytes, terabytes, petabytes, exabytes, zettabytes, yottabytes y brontobytes (información infinitamente mayor que lo que jamás la historia anterior junta tuvo, los brontobytes 10^{27} nuestro universo digital del mañana). Por otro lado no se deja de tomar en cuenta los aportes de la teoría cuántica, es decir los fenómenos universales a escala micro (hasta el momento la escala más pequeña alcanzada es la yoctométrica y los programas de investigación de punta exitosos son la nanociencia, la femtoquímica y la femtobiología, procesos químicos y biológicos que tienen lugar en tiempos y escalas de 10^{-5}), en cualquier caso, en física se asume que el límite inferior es el tiempo o escala de Planck que es de 10^{-43} segundos, que es el punto o el momento en el que nació este universo.

Hasta el momento las ciencias humanas sólo saben y han sabido del universo macroscópico, así las cosas, sus estudios, capacidades y apuestas quedan limitadas. Se debe incorporar el lenguaje, las técnicas, las herramientas, los conceptos y los problemas relativos al universo microscópico. A pesar de que en la buena ciencia de hoy ya no existen dos universos, el microscópico y el macroscópico, ambos constituyen una sola unidad, implicadas sintética, recíproca y necesariamente sensibles a la irreversibilidad de la flecha del tiempo*. Esto da lugar a un cambio de paradigma de las ciencias humanas haciendo que emerjan las ciencias humanas del no equilibrio.

3. CIENCIAS HUMANAS DEL NO EQUILIBRIO.

En la época actual los problemas y las crisis en las ciencias humanas se encuentran estrechamente relacionados con otras

* Sobre la irreversibilidad del tiempo ver: Prigogine, I., & Pons. Josep María. (2012). El nacimiento del tiempo. Madrid: Tusquets Editores.

crisis y problemas, de tal forma que se han convertido en sistémicos y sistemáticos. Estos problemas y crisis para su tratamiento requieren necesariamente tocar otras crisis en otras escalas y dimensiones. Entonces recobran importancia consideraciones de carácter inestable, fluctuante, impredecible, turbulento, entre otros; esto ha logrado que conceptos como equilibrio, predicción, control, determinación..., resulten arcaicos. Lejos de equilibrar las ciencias humanas hay que pensar en nuevas metodologías y técnicas para trabajar con ausencia de equilibrios, inflexiones, catástrofes, casos, entre otros. Este es el propósito de lo que a continuación se sostiene, es decir, la propuesta de una nueva epistemología con base en la complejidad.

Hay que tomar en cuenta que no todos los problemas de las ciencias humanas son complejos (Payares, 2015), y es bueno que esto sea así, no obstante a las ciencias humanas del no equilibrio (una nueva forma de nominar y distinguir a la nueva ciencia de la ciencia normal o tradicional) les interesa aquellos problemas que son o se vuelven complejos, o tienen una complejidad creciente producto de la inestabilidad, fluctuaciones, impredecibilidad, turbulencias, equilibrios dinámicos o desequilibrios, autoorganización, emergencia, redes libres de escala, percolación, y otros atributos y propiedades (Benítez, 2017). Problemas de esta magnitud son la falta de las siguientes cualidades en las personas y en la sociedad: justicia, tolerancia, bondad, solidaridad, amor, entre otros.

El campo de estudio de las ciencias humanas del no equilibrio son, lo que hemos dado en llamar, las cualidades humanas (cualidades H) y los ámbitos humanos (ámbitos H). Las cualidades H pertenecen la vida, el amor, la libertad, la justicia, la bondad, la perfección, la verdad, la hermosura, la solidaridad, la aspiración, la trascendencia, entre otros. Todos ellos emergen producto de la autoorganización de los ámbitos humanos (ámbitos H): ontológicos, espirituales, psicológicos, morales, culturales, sociales, biológicos, ambientales y físicos. Si queremos

que emerjan las cualidades H en las personas y en la sociedad, debemos modelar*** la autoorganizatividad de los ámbitos H; tomando en cuenta que dichos ámbitos están lejos del equilibrio y por tanto permitiendo que emerjan (posibilitando) las cualidades H.

Tres conceptos importantes aparecen de lo dicho en el párrafo anterior: autoorganización, transición de fase y emergencia:

- Auto-organizatividad: los sistemas complejos suelen ser heterogéneos, es decir, están constituidos por elementos de distintas clases, y tienen una propiedad muy importante, que es la auto-organizatividad. Por ejemplo, cada hormiga individual es un agente estúpido, pero de la interacción auto-organizativa de las hormigas emerge comportamiento colectivo inteligente, lo mismo pasa con nuestras neuronas, cada neurona es un agente estúpido de cuya interacción emerge el pensamiento. Y ocurre lo mismo, por ejemplo, con los corredores de bolsa, que a través de su interacción hacen el cierre de la cotización cotidianamente.
- Emergencia: la emergencia implica una propiedad interesante porque la dinámica que da lugar a la dinámica emergente hace que se pierdan sus propiedades en la emergencia, es decir, consiste en el surgimiento de un sistema S2 a partir de un sistema S1, con propiedades en S2 que no pueden rastrearse en S1. Por ejemplo, la inteligencia colectiva surgida de la autoorganizatividad de una colonia de hormigas (Benítez, 2016).
- Transición de fase: es el paso de un estado de fase F1 a un espacio de fase F2 produciendo una dimensión dentro de

*** Entiéndase por modelar el proceso de explicación, simplificación o predicción de un sistema o comportamiento complejo de la realidad o de los fenómenos.

la cual pueden tener lugar el conjunto de estados posibles de un sistema previo a un emergencia.

El término auto-organización en este sentido recobra una importancia conspicua para las ciencias humanas del no equilibrio. La auto-organización se basa en bucles de retroalimentación positiva, que conducen a una complejidad creciente de los ámbitos H, y bucles de retroalimentación negativa, los cuales detienen o hacen retroceder interacciones que no sean convenientes para los mismos. Los ámbitos H auto-organizados producen patrones ordenados sin ningún tipo de control central o imposición externa***. Los ámbitos H carecen de control central y pueden ser vistos como un sistema de sistemas. Por ende, la auto-organización de los ámbitos H, con sus numerosas interacciones no-lineales de elementos, con posibles configuraciones, hace que se produzcan nuevos fenómenos y propiedades emergentes, es decir las cualidades H. Las dinámicas y relaciones de los ámbitos H hacen que el sistema complejo evolucione y se adapte produciendo las condiciones requeridas.

La evolución implica transiciones de fase de los ámbitos H a las cualidades H. Entre los ámbitos y las cualidades H hay una dimensión que no ha sido tomada en cuenta por los estudios humanísticos tradicionales, a pesar de su gran importancia, que la hemos denominado potenciales trascendentes (potenciales T) y que están constituidos por unidades de *sentido*, que dan la condición de equilibrio y de espontaneidad para la emergencia de las cualidades H. Existen en la realidad muchos modelos

*** Ejemplos de auto-organización en los diferentes sistemas son: en un sistema físico auto-organizado en el universo son las galaxias en espiral, su forma es el resultado de leyes físicas del universo interactuando en el tiempo. A nivel biológico, los procesos de desarrollo embriológico y los procesos de desarrollo morfogénético son también fenómenos auto-organizados. A nivel de poblaciones, los bancos de peces, las bandadas de pájaros, las colonias de hormigas o las manadas de mamíferos son fenómenos auto-organizados en donde la estructura global emerge como resultado de interacciones locales individuales.

teóricos y prácticos desarrollados por las diferentes ciencias para solucionar los problemas que se plantean, sin embargo en la realidad no emergen los cambios deseados por dichos modelos teóricos y prácticos. Esto se debe, en primer lugar, a que los modelos de cada ciencia no han tomado en cuenta todos los campos de sentido (Gabriel, 2015) que requieren para solucionar los problemas. Y en segundo lugar, los modelos creados no son conexionistas y sistémicos al no tomar en cuenta la síntesis de lo humano, lo biológico, lo físico y lo tecnológico.

Hay que tomar en cuenta que tanto los ámbitos y las cualidades H como los potenciales T existen en nuestros campos de sentidos (ontológicamente hablando), lo que queremos hacer es que existan de otro modo, al deseado, es decir a los mundos posibles. Para esto la complejidad nos brinda las herramientas adecuadas para entender la autoorganizatividad y emergencia de los problemas que intentan resolver las ciencias humanas.

BIBLIOGRAFÍA:

Benítez, Jorge. (2017). *"La democracia en Ecuador"*. En: Cuenca Jiménez, R., Allen-Perkins Avendaño, D., & Walter Federico Gadea, W. (coord.). *Hacia una (re)conceptualización de la democracia contemporánea*. Sevilla: Fénix Editora.

Benítez, Jorge, Martínez, Henry, Blacio, Galo & Yaguana, Hernán. (2016). *Fundamentos jurídicos de la Responsabilidad Social Corporativa en el nuevo Constitucionalismo Andino*. En: *De los medios y la comunicación de las organizaciones a las redes de valor* (pp. 1394-1407). XESCOM. Red Internacional de Investigación de Gestión de la Comunicación.

Gabriel, Markus. (2015). *Por qué el mundo no existe*. Barcelona: Pasado y Presente.

- Maldonado, Carlos Eduardo. (2011). Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Maldonado, Carlos Eduardo. (2015). Pensar la complejidad, pensar como síntesis. Cinta de moebio, (54), 313-324. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000300008>
- Maldonado, Carlos Eduardo. (2016). Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Maldonado, Carlos Eduardo. (2017). Pensar: lógicas no clásicas. Bogotá: Universidad El Bosque.
- Payares, Lesbia y Barbera, Nataliya. (2015). Termodinámica del no equilibrio y fenomenología hermenéutica: dos perspectivas y una interface para las ciencias sociales y humanas. Multiciencias, (15), Abril-Junio: [Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=90443048007>> ISSN 1317-2255
- Wilson, E. (1999). Consilience: The Unity of Knowledge. In: Jean Bethke Elshtain Politics and the Life Sciences. Vol. 18, No. 2 (Sep., 1999), pp. 341-344.

2.3. La razón filosófica y el ser relacional de la persona en la palabra

Galo Guerrero-Jiménez*

Universidad Técnica Particular de Loja

gguerrero@utpl.edu.ec

Resumen

Este trabajo está concebido metodológicamente desde la reflexión fenomenológica, y tiene como objetivo sostener que toda acción y actitud humanas desde la palabra deben ser filosóficas; es decir, nada podría llevarse a cabo si no es desde una ética del pensamiento. Por ende, toda experiencia, llámese intelectual, afectiva, ideológica, religiosa, familiar, académica, educativa, cultural, científica, lectora, alfabética y humanística, sobre todo, debe tener un planteamiento filosófico-ético-antropológico-axiológico que, en esencia, es en donde está inmersa su naturaleza humana y su más genuina convicción para la proyección de su racionalidad, de su emocionalidad y de su espiritualidad, que son los ámbitos excelsos para vivir y para crecer con vida, respirando giros de grandeza humana, porque para eso está llamado el ser humano: vivir en plenitud desde la palabra para que aprenda a desarrollarse como persona, sobre todo en tiempos de crisis moral como la que hoy vive la comunidad universal que por efecto de la llamada globalización, el ciudadano vive sin sentir la necesidad de aprender a pensar con rigor y sin darse cuenta que

1 Licenciado en Ciencias de la Educación, Diplomados en: Pedagogía Innovadoras, Humanismo y Espiritualidad, Profesor en Lengua Española y Literatura, Investigación en Lengua Española y Literatura. Especialista en Gestión y Liderazgo Educativos, Magíster en Gestión y Administración Universitarias, Máster en Filosofía en un Mundo Global, Doctor en Lengua Española y Literatura y Doctor (Ph.D.) en Filosofía en un Mundo Global. Autor de 23 libros y de múltiples artículos publicados en diversas revistas especializadas e indizadas. Coordinador de la Maestría en literatura Infantil y Juvenil y, docente investigador de la UTPL.

es un ser en relación con otros, con un Alguien que le permita desarticularse de su mero individualismo. En conclusión, todo acto humano que se refleja en la palabra debe ser meditado, pensado y asumido con ponderación, con pulcritud para que sea llevado a cabo con la mayor plenitud humana; y el camino para su mejor realización está en la filosofía y en la ética del lenguaje. En la filosofía porque el asombro, la reflexión, el cuestionamiento, la capacidad para pensar con solvencia son principios básicos; y, ético, porque es la mejor opción de proyección humana que la persona tiene para, desde la palabra conscientemente asumida, pueda labrar su propio discurso, su razón de ser, su destino.

Palabras clave: racionalidad, persona, palabra, humanismo, filosofía, ética.

Vivir a plenitud desde la palabra

Voces y más voces es lo que más se escucha, lo que más se pronuncia, lo que más se pregona. El planeta está plagado de voces y más voces que los seres humanos generamos a cada momento y en cualquier lugar en donde nos es propicio comunicarnos. Esas voces son las que mueven al mundo: millones de palabras con las que cada individuo se juega su vida bien para realizarse con transparencia o bien para perderse en un marasmo de incertidumbres y de falta de plenitud para pronunciarse desde su condición más vil y antihumana.

La voz, la palabra en la oralidad es una y en la escritura es otra. Ambos registros nos dignifican si somos conscientes de como lingüística, cultural y socialmente asumimos esa palabra en la que está inmersa la naturaleza humana, nuestra más genuina convicción para la proyección de nuestra racionalidad, de nuestra emocionalidad y de nuestra espiritualidad que son los ámbitos excelsos para vivir, para dar vida y para crecer con vida, respirando giros de grandeza humana, porque para eso está llamado el ser humano: vivir en plenitud desde la palabra.

Con la palabra labramos nuestro discurso, nuestra razón de ser, nuestro destino. Como dice Mijaíl Bajtín: “En cada esfera de actividad hay un entero repertorio de géneros discursivos” (2011, p.11) con los cuales nos movemos para comunicarnos según sea nuestra condición personal, ocupacional y contextual. Así nos movemos, así vamos por el mundo inundado de un discurso, es decir, de un conjunto de palabras que nos muestran ante los demás como lo que somos.

El reflejo de la individualidad del hablante camina con su lenguaje a cuestas mostrando un género, es decir un discurso que le es propio a cada cual. Los enunciados que pregona, que habla o que escribe son el reflejo de su estilo individual. Con ese estilo se identifica, con él vive, con él se realiza, con él se proyecta en “variedades estilísticas del lenguaje: el discurso libresco, el popular, el científico-abstracto, el científico-técnico, el periodístico-propagandístico, el oficial-formal, el familiar cotidiano, la jerga vulgar” (Ibid, p. 18) son, entre otras, las variedades estilísticas que puede asumir una persona, las cuales surgen “en el proceso del uso activo de la palabra en un enunciado concreto” (Ibid, p. 49), es decir, en un hecho de vida personal y comunitario.

Sin embargo, y a pesar de que con las palabras nos identificamos porque nos apropiamos de ellas, dependiendo de nuestra formación y de nuestro estilo personal nos nacen del fondo de nuestra realidad interior, de nuestra subjetividad, pero, como señala Bajtín, “nadie es dueño de las palabras, que por sí mismo nada evalúan, pero pueden servir a cualquier hablante, y para diferentes e incluso contrarias valoraciones de los hablantes” (Ibid, p. 46).

Pues, con las palabras que portamos así actuamos; incluso, ellas son el producto de nuestras creencias. No está por demás sostener que “las creencias ejercen una poderosa influencia sobre nuestra vida. Asimismo, resultan notablemente difíciles de cambiar por medio de las normas tradicionales de pensamiento

lógico o racional” (Dilts, 2008, p. 131). A eso se debe, entre otros factores, las distintas reacciones que desde la palabra una persona ejerce, a veces con asombro de quienes observan esa reacción.

En efecto, Robert Dilts sostiene que “nuestras creencias pueden moldear, afectar e incluso determinar nuestro grado de inteligencia, nuestra salud, nuestras relaciones, nuestra creatividad, e incluso nuestro nivel de felicidad y éxito personal. Así pues, si es cierto que las creencias tienen tanto poder sobre nuestra vida, ¿cómo podemos controlarlas, para que no nos controlen ellas a nosotros?” (Ibid, p. 133), tal como les sucede, de forma tan evidente y preocupante a la clase de los políticos; y, desde otro orden, al mundo de la religión y de la educación que son quizá los tres ámbitos con un poder de creencias tan peculiar y que ejercen una enorme influencia en cada ciudadano que al hablar y actuar se comportará de conformidad con ese mundo de creencias que las asume hasta llegar a conformar su estilo de vida personal.

Nuestros sistemas expresivos

Ayudar a que la gente hable bien, pensando bien, meditando y reflexionando sobre lo que tiene que decir, siempre es bueno; al igual que cuando se lee un libro el lector debe aprender a hablar sobre ese texto leído; pues, así aprenderá no solo a dar razón literal de lo leído, sino, esencialmente, aprenderá a inferir, a interpretar lo leído y a sacar sus propias conclusiones. En estos casos, al hablar, al leer, al escribir y al escuchar siempre hay sitio para lo bueno. Si se trata de aprender en cualesquiera de estas cuatro capacidades que tenemos para comunicarnos, como señala Robert Dilts, “no hay malos jugadores, tan solo hay personas que no confían en su capacidad para aprender” (2008, p. 27), para analizar la vida y sus circunstancias desde el ángulo de sus actos debidamente asumidos en su más plena humanidad.

Todos los medios personales y tecnológicos que tenemos para comunicarnos se llevan a cabo desde la lengua; es la palabra hablada, leída, escrita o escuchada que aparece oportuna, enaltecedora, lista para conocer nuestra más viva realidad. Como dice José Antonio Marina, “el lenguaje nos sitúa a medio camino entre lo personal y lo comunitario” (1999, p. 31). Y es en esa relación que el lenguaje comparte “una característica común: unas pocas palabras cambian para mejorar el curso de la vida de alguien, convierten alguna creencia limitadora en una perspectiva más rica, que permite más opciones” (Dilts, 2008, p. 27) de vida y de una relación grandiosa con el prójimo y con la divinidad.

Sin embargo, y “por desgracia, también las palabras pueden confundirnos y limitarnos. Las palabras inadecuadas en el momento inoportuno pueden resultar dañinas y destructivas” (Ibid, p. 28). Por eso es necesaria una atención especial a esta herramienta tan necesaria y oportuna no solo para la comunicación sino para la realización en todos los frentes de la vida. Sin el andamiaje simbólico que el lenguaje representa gracias a las estructuras sociales y personales que hacen factible la comunicación, no habría manera para que la sociedad pueda desarrollarse en el nivel de representación humana que hoy posee.

Nuestros sistemas expresivos están siempre dispuestos para actuar. La palabra no solo aparece evidente desde la racionalidad sino desde la emocionalidad; es decir, desde nuestra expresión afectiva. Hay que considerar que “el lenguaje es un fenómeno social. Ha sido inventado, perfilado, transmitido durante miles de años por la especie humana, que, al mismo tiempo, ha ido transformando gracias a él sus propias estructuras mentales” (Marina, 1999, p. 70) que cada ser humano, de conformidad con su formación, con sus creencias, con sus modelos de vida asume un tono valorativo con el cual aprende a vivir o a mal vivir con la otredad y desde su propia mismidad.

Desde esta perspectiva, sea cual sea el modelo de vida que desde la palabra asume un ciudadano, siempre estará imbuida de su más genuina expresividad. Ha conformado, por lo tanto, ese ciudadano, un conjunto de enunciados que le son muy propios aunque, como sostiene Mijaíl Bajtín, “la expresividad de nuestro enunciado no es definida solo por el objeto y el sentido de tal enunciado sino también por los enunciados ajenos respecto del mismo tema, por los enunciados que contestamos, con los que polemizamos (...). La expresividad de un enunciado contesta, es decir, expresa la actitud del hablante hacia los enunciados ajenos” (2011, p. 55).

Esa actitud del hablante, según Bajtín, obedece a que cada enunciado está cargado de matices dialógicos, por lo tanto, sostiene que si no se los toma “en cuenta es imposible comprender cabalmente el estilo del enunciado. Nuestro pensamiento (filosófico, científico, artístico) surge y se forma en el proceso de interacción y controversia con ideas ajenas, lo que sin duda se refleja en la forma de la expresión verbal de las propias” (Ibid, pp. 55-56) manifestaciones personales que cada enunciadador asume desde un lenguaje vivo y activo.

En consecuencia, y con el criterio que Fabio Jurado Valencia expresa, “hablar sobre los lenguajes que hablamos, caracterizar las variantes de las invariantes, comprender el potencial creativo de los hablantes y el infinito número de realizaciones discursivas de un mensaje, así como propiciar interacciones comunicativas diversas, hace parte de los propósitos fundamentales del enfoque comunicativo” (Lomas, 2006, p. 8) que la lengua propicia para una efectiva realización personal y comunitaria.

La palabra como hecho cultural y autónomo-relacional

Elevar las palabras a la más alta condición humana, porque ellas proceden de lo humano; porque ellas son la identificación de lo más genuinamente personal; elevar las palabras para que

lo humano se eleve, porque siempre hay alguien que escucha, y porque quien escucha también tiene palabras, tiene un lenguaje que surge desde lo más íntimo, desde la más excelsa condición humana; palabras que, dependiendo de la pureza de su corazón y de su entendimiento, es decir de su cabeza, se convierten en lo que señala Ángela Pradelli: “Solo en las palabras tiene vida lo que nunca ocurrió aún. El habla le da cuerpo, y por lo tanto existencia, a lo que todavía no es. La creación del futuro es una maravillosa capacidad del lenguaje, que articula los tiempos y logra que sus inflexiones hagan real lo que no existe en ningún lado salvo en las palabras” (2011, p. 67).

Las palabras son la vida, aunque a veces pueden ser la muerte. Para que la muerte por el horror de una palabra antihumana no nos consuma, es necesario que las palabras nos eleven a lo más acrisolado de lo humano; pues, “trasladarse en el lenguaje es trasladarse por un camino que se corta a cada paso, se bifurca en laberintos de infinitas posibilidades, se hunde en pozos de olvido y de desesperanza. Pero el lenguaje es también creación y, aun con todos los límites con los que nos enfrentamos a cada paso, las palabras tienen vida gracias a los hablantes que, como en el sueño, salen cada vez de la angustia que genera no poseer un lenguaje articulado y desafían la rispidez de cualquier sintaxis. Pero una lengua viva es también una lengua impura que se escapa de la ortodoxia y la corrección de los manuales” (Ibid, pp. 78-79).

La palabra que ayuda a realizarse, la que conmueve, la que enamora, la que exalta lo bueno y la que denuncia el oprobio. La palabra que debe manifestarse con agudeza crítica, pero también con confort, es decir, desde lo bello, desde lo sublime para que la realización humana se manifieste desde la mejor razón poética al estilo de lo que señala Juana Sánchez-Gey parafraseando a María Zambrano: “El pensamiento poético es acción, mirar y contemplar, y sobre todo don, gracia que nos abre al universo como mundo relacional y abierto que libera al ser humano” (2016, p. 52).

En efecto, la palabra como la más plena libertad para liberar al ser humano de las más bajas pasiones humanas que atosigan y entorpecen el desarrollo de una vida normal. Por lo tanto, es apremiante la razón poética, porque vemos que ella “es creadora, abierta siempre a la llamada personal e íntima de una acción arraigada en la circunstancia del momento histórico, y porque es así, el contenido de la razón poética es ético” (Ibid, p. 48).

Pues, quien tiene la palabra altiva, ética, es porque surge de su ser personal como ser relacional, es decir lista para el encuentro con el prójimo. La palabra, entonces, como la esencia de lo humano, “como la verdad en que va a fundarse su íntimo y profundo anhelo” (Zambrano, 2010, p. 51) de vida, de realización, de proyección hacia los ideales más nobles de lo humano.

La palabra que engendra relación, educación, ciencia y cultura. Sobre todo la palabra como cultura. “Una cultura es una red cerrada de conversaciones que define y constituye todo el quehacer de una comunidad humana. (...) Una cultura es una red de coordinaciones de emociones y acciones en el lenguaje que configura un modo particular de entrelazamientos del actuar y el emocionar de las personas que la viven (Maturana, 2010, pp. 88 y 134), dado que “todo quehacer humano ocurre en el conversar, y que todas las actividades humanas se dan como distintos sistemas de conversaciones” (Ibid, p. 134) gracias a la palabra que discurre y se humaniza en lo más hondo del ser personal porque al hablar o al escribir, incluso al leer, el ente humano se manifiesta con su voz personal desde el más pleno sentido de su autonomía, y esto es, justamente, lo que le da valor y un condumio ético en el conglomerado de su quehacer formativo-cultural y comunitario.

Intervenir en la realidad con inteligencia moral

Desde esta perspectiva, todo cuanto la sociedad tiene con el esfuerzo de sus ciudadanos, nos sirve, fundamentalmente, para que el ser humano aprenda a desarrollarse como persona,

sobre todo en tiempos de crisis moral como la que hoy vive la comunidad universal que por efecto de la llamada globalización, el ciudadano vive sin sentir la necesidad de aprender a pensar con rigor y sin darse cuenta que es un ser en relación con otros, con un alguien que le permita desarticularse de su individualismo.

En este sentido, si un ciudadano no vive como tal, sino solo como individuo, no aprende a vivir en ese estado de relación tan importante para vivir un encuentro de elevación humana, de manera que no solo la inteligencia intelectual y emocional trabajen a favor del desarrollo personal, sino que, desde la práctica y el ejemplo de una adecuada inteligencia moral pueda desempeñarse desde una ética de mínimos, es decir, en orden al cumplimiento de unos requisitos básicos de convivencia que, bien asumidos desde la empatía, el autocontrol, el respeto, la amabilidad, la tolerancia y la justicia le lleven al empeño de ser mejor, aprendiendo a medir las consecuencias de lo que hace dentro del mundo de su cotidianidad.

Si aprendemos a vivir lo cotidiano con una proyección abierta para dignificar nuestra tarea humana con inteligencia y voluntad, nos daremos cuenta “que el mundo no solo es lo que es, sino también, puesto que el hombre lo habita y lo anima, lo que puede ser y lo que debe ser” (Savater, 2010, p. 62) pensando desde nuestra inteligencia moral qué es lo que quiero llegar a ser.

Fernando Savater sostiene, al respecto, “que lo que el yo quiere es reconocimiento de su abierta totalidad creadora, es decir, relación de mutuo apoyo y estímulo con otro yo” (Ibid, p. 31) que le sirva de referente, de modelo de vida, para que ese yo sea también un buen referente.

Aprender a ser es, por lo tanto, el camino para la reivindicación de lo humano, y la mejor posibilidad es desde la educación. Solo que, como sostiene Pérez Gómez: “Ayudar a educar y educarse supone (...) reconstruir no solamente los modelos mentales

conscientes y explícitos, sino de manera muy especial los mecanismos, hábitos, creencias y mapas mentales inconscientes y tácitos que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida y que gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones y reacciones automáticas, cuando nos enfrentamos al contexto cambiante, incierto y diverso en el que habitamos” (2012, p. 28).

Se trata por lo tanto, de una práctica educativa constante, permanente, no solo del individuo como ciudadano sino de las instituciones más representativas en donde actúa abiertamente cada ciudadano: en la familia, en el trabajo y en la educación escolarizada. Aquí es donde transita mucha información, la cual debe transformarse en conocimiento y luego en sabiduría.

Esto implica llegar a tener la “capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa las herramientas simbólicas que ha elaborado la humanidad a lo largo de la historia” (Ibid, p. 29) y que, fundamentalmente, constan almacenadas en infinidad de fuentes bibliográficas, en donde el pensamiento más granado y excelso de la cultura, de la ciencia y del humanismo en general reposa, bien en una obra de papel o digitalmente en la Internet, a la espera de que sea validado desde el mejor esfuerzo creador y éticamente asumido.

Pues, desde la escritura y desde la lectura es factible poetizar la vida y transformarla en obra de arte para que educativa, social y moralmente sea aceptada, “puesto que parece ya evidente que no podemos confundir el conocimiento con la mera acumulación de datos” (Ibid, p. 32) puesto que, si tomamos como ejemplo el campo de la educación, “el objetivo prioritario de la actividad escolar no será como hasta ahora que el estudiante acumule la mayor cantidad de informaciones en su memoria a corto plazo, para reproducirlas fielmente en una prueba, sino que construya ideas, esquemas, modelos y mapas mentales y, cuando sea posible, teorías contrastadas que le permitan buscar, seleccionar y utilizar el inagotable volumen de datos acumulado en las redes

de información para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad” (Ibid, p. 32).

La filosofía como misión para orientar la conducta humana

En consecuencia, todo acto humano debe ser meditado, pensado y asumido con ponderación, con pulcritud para que sea llevado a cabo con la mayor plenitud humana; y el camino para su mejor realización está en la filosofía y en la ética. En la filosofía porque el asombro, la reflexión, el cuestionamiento, la capacidad para pensar con solvencia son principios básicos; y, ético, porque, como señala Fernando Savater: “Todo lo que paraliza al hombre es lo opuesto al ideal ético” (2010, p. 53). Por algo, la filósofa española María Zambrano, en el recorrido biográfico que hace sobre su vida intelectual la doctora Juana Sánchez-Gey, especialista en filosofía contemporánea, señala que “sin filosofía la educación no sería más que una técnica y, a su vez, la filosofía acoge la misión de orientar la conducta humana” (2016, p. 65).

Lo esencial, por consiguiente, de toda acción y actitud humana debe ser filosófica; es decir, nada podría llevarse a cabo si queremos que esa tarea abstracta o materializada, nos salga bien, si no es desde una ética del pensamiento. Por ende, toda experiencia, llámese religiosa, manual, técnica, pensante, educativa, científica, lectora, de escritura y humanística, sobre todo, debe tener un planteamiento filosófico-ético-antropológico-axiológico que, en esencia, se resume a una ética de la moral que es la que debería mover a todo ser humano para que actúe buscando “en la entraña humana el compromiso, la liberación, una relación fraterna con los otros, una relación entrañable, misericordiosa y compasiva. Toda esta forma de la existencia lleva a una manera nueva de entender la persona” (Sánchez-Gey, 2016, p. 60) como un ente que está llamado a expresar toda su vocación humana en dirección al prójimo que es el que siempre saldrá favorecido, salvado y bendecido desde esta enorme pócima de transparencia y de vitalidad plena para la trascendencia.

Toda forma de vida, por lo tanto, si no es asumida desde esta óptica filosófico-ética corre el peligro de deshumanizarse, es decir, de embrutecerse a través del conformismo, de la rutina, de la corrupción, de la pereza, de la vida fácil y de la ausencia de principios para engendrar con creatividad lo bello, lo noble, lo dignificante.

Esta ausencia de un pensamiento filosófico-ético, esta falta de vocación para la transparencia ha provocado una sociedad sin fundamento humano, es decir, sin amor y sin un lenguaje para la caridad, para la solidaridad, para el encuentro vivo y armonioso. En cambio, filosofamos, es decir, reflexionamos con categoría humana cuando “hablamos de amor cada vez que tenemos una conducta en la que tratamos al otro como un legítimo otro en convivencia con nosotros” (Maturana, 2010, p. 36).

Y este andar filosófico nos proporciona una conducta ética, por ejemplo, cuando nos damos cuenta que “el mundo se comprende solo si se mira con amor, el trabajo es socialmente valioso solo si se da desde la comprensión que el mirar con amor genera” (Ibid, p. 124). Sin embargo, en una sociedad enferma y apática como la nuestra, la ausencia de esta educación filosófico-ética cada vez es más improbable. Y esta conducta adversa tiene varias razones para obrar en desmedro de lo humano. Una de ellas la señala Ángel Pérez Gómez cuando afirma que “los ciudadanos jóvenes de la mayoría de las sociedades contemporáneas han crecido en la fantasía del consumo ilimitado, el confort de las nuevas tecnologías, la esperanza de un crecimiento progresivo y la promesa de un Estado protector” (2012, p. 25) que creen que está en la obligación de proporcionarles todo a cambio de ningún esfuerzo que no sea el de pasársela bien sin estudiar, sin trabajar y sin ofrecer nada bueno a cambio.

En consecuencia, frente a esta carencia para pensar con inteligencia moral, aflora lo que señala José Antonio Marina, cuando habla de ciudades inteligentes con un alto capital

social, es decir, comunitario: “El capital social de una ciudad es el sistema de normas que rigen la convivencia, el modo de resolver los conflictos, la participación ciudadana para enfrentarse a los problemas y ampliar las capacidades de acción de cada ciudadano, el clima emocional, las asociaciones privadas y las instituciones públicas” (2010, p. 52); acciones, todas, que serían tan noblemente encaminadas hacia su máximo esplendor humano si en la práctica se diese en cada ciudadano este compromiso para actuar desde el mejor ángulo de una educación filosófica.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Traducción de Luisa Borovsky. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Dilts, R. (2008). *El poder de la palabra. Programación neurolingüística*. Traducción de David Sempau. Barcelona: Urano.
- Lomas, C. –Compilador-. (2011). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Volumen I. Bogotá: Magisterio editorial.
- Marina, J. (1999). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. (2010). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata y Ministerio de Educación del Ecuador.
- Pradelli, Á. (2011). *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez-Gey, J. (2016). *María Zambrano*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier. Colección Sinergia.

Savater, F. (2010). *Invitación a la ética*. Barcelona: Anagrama. Colección Compactos.

Zambrano, M. (2010). *Filosofía y poesía*. Cuarta edición. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

2.4. Humanismo y medios de comunicación

Hernán Yaguana Romero*

Universidad Técnica Particular de Loja

hayaguana@utpl.edu.ec

Jenny Yaguache Quichimbo**

Universidad Técnica Particular de Loja

jjyaguache@utpl.edu.ec

RESUMEN

Con la llegada de la Revolución Industrial y el agrupamiento de las personas en masas, efecto producido entre otros factores, por los medios de comunicación (Jarvis, 2015), se crea una nueva estructura de poder cultural e ideológico, dentro de la cual se excluye por completo la individualidad de las personas. El humanismo pasa a un segundo plano, ya no interesa la persona como tal, sino el agrupamiento, mirar a todos iguales, uniformarlos de manera que consuman, piensen y actúen como los medios de comunicación indican a través de la publicidad y la programación que ofrecen; en otras palabras, expulsarlos de su personalidad (Sassen, 2015). Esta realidad vivida en el estadio anterior se vuelve a repetir, incluso con mayor fuerza, dentro de la era postindustrial. Ya no son únicamente los medios de comunicación masivos los notables difusores de contenido, se suman también las redes de transmisión digital y entre todos refuerzan la pérdida de humanismo. Los valores, la ética, la moral y la sensibilidad se ven

* Doctor en comunicación y periodismo por la Universidad Santiago de Compostela, autor de algunos textos sobre comunicación, cultura digital y narrativas periodísticas. Actualmente es Director del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UTPL.

* Doctora en comunicación y periodismo por la Universidad Santiago de Compostela – España. Miembro del consejo científico de XESCOM, sus publicaciones se orientan a los estudios culturales y la gestión de procesos comunicacionales. Forma parte de la sección Comunicación Organizacional del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UTPL.

amenazados por la velocidad de la comunicación; esa celeridad propia de nuestra época (Virilio, 1997) disminuye la posibilidad de pensar y repensar que somos seres humanos, hijos de Dios, por tanto, nuestra misión es reivindicar al ser humano por encima de todo.

Con ese antecedente, nuestro planteamiento se enfoca en hacer un análisis de ciertos medios de comunicación para detectar cuál es espacio que le dan a los valores humanos dentro del tratamiento informativo. Los medios -versión digital- son: *El Comercio* de Ecuador, *El Comercio* de Perú y *El Tiempo* de Colombia. Para lo cual hemos utilizado el método cuantitativo, *etnografía digital a partir de la semana compuesta*. La hipótesis de investigación central se enfoca en: *la pérdida del humanismo desde la acción informativa de los medios de comunicación*. Entre las conclusiones generales está la propuesta de encauzar un nuevo modelo de comunicación con énfasis en el ser humano y no en la tecnología.

Palabras clave: comunicación; humanismo; valores; tecnología; velocidad

1. Introducción

1.1. Tecnología, velocidad y expulsiones.

Vivimos una era de nuestro tiempo donde la cibernética se ha convertido en el mayor protagonista socio cultural del hombre, parece que todo el desarrollo se afianza en el progreso técnico, un progreso en palabras de Virilio idealizado por un pensamiento sin marcha atrás, frente a la cara oculta del positivismo... La tecnología pone en red las relaciones y la información, aparentando una humanidad unida, aunque al mismo tiempo una humanidad reducida a una uniformidad (1999) presa fácil de la globalización y de otros "tentáculos" que esperan la ocasión para adueñarse de la voluntad y el pensamiento de las personas, para incidir sobre ellos de manera fácil. Si analizamos a profundidad encontramos

un factor común entre: tecnología, información y cibernética, la velocidad, convertida, más que en un fenómeno, en la relación entre fenómenos (Virilio, 1999), de hecho, la velocidad como lo señala este mismo autor es poder en sí “el poder es inseparable de la riqueza y la riqueza es inseparable de la velocidad. Quien dice poder, dice, ante todo, poder democrático – *dromos* procede del griego y quiere decir carrera” (1997: 17). La velocidad toma más protagonismo en el presente siglo, debido al desarrollo tecnológico y de la cibernética que han creado mecanismos, como Internet, por donde la información fluye en súbita celeridad.

El hombre al verse expuesto ante mecanismos tecnológicos propagadores de información, que copan su tiempo de manera permanente, se ve reducido a un ser irreal, como diría Heidegger (2006) a vivir en un “estado de interpretado”, seres humanos que residen dentro de una existencia inauténtica, convertidos en simples reproductores de otros. La velocidad a extremo, como la que informativamente vivimos hoy, se convierte en un factor negativo para la humanidad, pues anula el pensamiento, y un hombre sin pensamiento es, en otras palabras, un arlequín o una escueta bayoneta con la cual se puede hacer cualquier cosa. Entre los mecanismos utilizados para llegar a las personas con miles de informaciones que empañan su pensamiento están las noticias y la publicidad, dos de los formatos más idóneos para concentrar la atención de la gente, por medio de ellos se venden verdades aparentes, se crean realidades ficticias y se incentivan a idealizar mundos perfectos pero irreales; en palabras de Sassen (2015) a expulsar a los individuos de su realidad, de su cultura y de sus valores ideológicos para someterlos dentro de un espacio migratorio común donde todos piensen y actúen de manera idéntica, crear una estulticia. Estas expulsiones de pensamiento concentran mecanismos de acción y ejecución en las cuales encontramos “desde políticas elementales hasta instituciones, técnicas y complejos sistemas que requieren mucho conocimiento especializado y formatos institucionales intrincados” (Sassen,

2015: 32). La cuestión por el hombre, analizada filosóficamente, es más complicada de lo que parece, pues debido a las redes establecidas por el ciberespacio, las nuevas tecnologías y el post-capitalismo, “la cuestión central no es la de analizar al hombre solamente desde una perspectiva antropológica, sino la de abordar el concepto de hombre desde su manifestación actual, que se da en la relación hombre – técnica” (Cortés, 2009: 51). Es decir, abolir las condiciones sociales que mutilan las potencialidades innatas de los hombres, las cuales conducen a esas sorprendentes interrogaciones de los niños, resultado de un estupor ante el entorno que sería según Aristóteles el primer motor de la filosofía (Gómez Pin, 2012), creando un hombre impedido de usar sus capacidades físicas o intelectuales, un hombre entumecido (Musil, 1973) reducido antropológicamente por factores externos que inhiben su consistencia de ser hijo y modelo de Dios.

1.2. Medios y las verdades medias

Los medios de comunicación desde su invención, hace ya más de dos siglos, se han caracterizado por ser estructuras masivas que comunican interpretaciones antes que realidades. Nietzsche (1980) sostenía la tesis que “*No hay hechos, hay interpretaciones*” postulado acogido posteriormente por figuras como Foucault, Sartre y el mismo Tarde. Con este juicio se reconoce la ausencia de una verdad absoluta, siendo la verdad constantemente una simple interpretación inexacta de la realidad en sí o verdad parcial; por tanto los medios de comunicación lo que emitían eran interpretaciones, en el mejor de los casos cercanas a la totalidad de las verdades, y el resto eran elucidaciones orientadas a un fin en particular. Por encima de esa acción el periodismo se ha mantenido como una estructura central dentro la sociedad, como ese motor que hace, deshace e influye poderosamente en todos los campos, principalmente en el político y económico.

El periodismo se ha caracterizado por vender datos, la información está constituida por cantidades de datos que se unen entre sí, por tanto, la fabricación de mensajes se basa en la manufactura de datos, bien sean estos: letras, imágenes, sonidos o bytes.

La producción de la información implica una importante comprensión o, mejor, varias importantes comprensiones. Acaso serían cardinal hacer una lectura perversa de la sentencia de McLuhan e interpretar “el medio es el mensaje” en el sentido de que el mensaje es el medio paradigmático de la era de la información. Antes, el medio predominante era la narración, la poesía lírica, el discurso, la pintura. Pero hoy es el mensaje: el mensaje o la “comunicación”. Y hoy el medio se asemeja mucho al byte. Está comprimido. El diario ya nos proporcionó el modelo para la era de la información. Con la salvedad de que ahora esta ha alcanzado una penetración mucho más grande y se ha extendido a toda una serie de interfaces maquinales. A diferencia de la narración, el discurso o la pintura, la información contenida en los diarios aparece en mensajes muy breves. Está comprimida (Lash, 2005: 23).

Concomitantemente podemos decir que el mundo cambia de espécimen: pasa de un estado donde el discurso se constituía en el anclaje sobre el cual se sostenía el periodismo a uno totalmente informacional, Foucault señala que el conocimiento narrativo y discursivo, tal como lo conocimos, es desplazado cada vez más a un conocimiento informacional y lo informacional a un estado mercantil, haciendo soltar en pedazos la distinción entre valor de uso y valor de cambio (Poster, 1995). Bajo esa noción el periodismo de hoy ha cambiado en cuanto a su propuesta hacia el consumidor, poco importan ya las historias, los relatos y las crónicas donde el personaje principal era el ser humano y su contexto, hoy la rapidez con la cual se maneja el mundo da mayor cabida a las noticias superfluas y despersonalizadas (Prieto, 1994).

Los valores de lo humano se ven reducidos a escasos destellos que de vez en cuando afloran dentro de una publicación “la informacionalización a escala planetaria provoca un masivo excedente de exclusión” (Lash, 2005: 27). Los flujos globales de información más los nuevos canales personales de comunicación se suman a una confrontación por la supremacía y liderazgo de la noticia, donde no queda espacio para la reflexión y la crítica, todo se diluye por la “infoxicación” término usado por Cornella (2000) para describir la intoxicación informacional a la cual estamos sometidos. Esta trifurca eleva al máximo el nivel a las máquinas, por encima del ser humano, es la tecnología instrumental la cual se ha encargado de difundir, recolectar, y en algunos casos hasta de interpretar “inteligencia artificial” las informaciones que se darán a conocer. El problema tal cual lo señala Pepe Cervera es que las máquinas se están constituyendo en nuestros emisarios de la comunicación, y una máquina jamás sabrá de valores, no es innato a su constitución. Sí las máquinas están tomando el mando de la información el resultado es obvio, una información cero es igual a una información infinita, palabras textuales de Umberto Eco (2015), quien además sostenía:

Internet es todavía un mundo salvaje y peligroso. Todo llega allí sin jerarquía. La inmensa cantidad de cosas que circula es peor que la falta de información. El exceso de información provoca amnesia. El exceso de información es malo. Cuando no recordamos lo que hemos aprendido, nos gustan los animales. El saber se corta, se selecciona. Tomemos como ejemplo el dictador y líder romano Julio César y cómo los antiguos historiadores lo han tratado. Todo lo que dijeron fue importante, ya que cambió la historia. Los cronistas romanos sólo mencionaban a su mujer, Calpurnia, ya que estaba al lado de César. Nada se sabe acerca de la viudez de Calpurnia. Hoy en día, Internet, Julio César y Calpurnia tienen la misma importancia. Ahora bien, este no es el conocimiento (Eco, 2015: 32).

Esta época de la historia que vivimos ahora nos da cuenta que hemos pasado de un estado en el cual el ser humano inventaba y hacía uso de herramientas para su bienestar a un periodo en el cual las máquinas son las que lo someten, “el hombre se va convirtiendo en un animal pasivo, ligado al servicio de máquinas, limitado y controlado para el beneficio de organizaciones colectivas despersonalizadas” (Mumford: 1972: 77). La dependencia hacia lo tecnológico crea un riesgo inconmensurable de desigualdades junto a otros efectos nocivos para la relevancia del ser, incluso, en este periodo tecnológico, ya ni se habla del ser humano, sino de la persona, pues así se evita pensar en el Dasein de Heidegger.

Periodísticamente la era pos- industrial, con todo su aparataje tecnológico, no ha enriquecido en nada a la profesión de la comunicación social. En principio se creía que con las redes que distribuyen información de manera acéntrica el mundo iba a ser mejor, se hablaba de la perfecta liberación del ser humano para recibir e emitir informaciones; pasados pocos años y con estudios en mano como el de Albert Barabási, palpamos que la red ni es tan fluida ni tan democrática como se pensó, pues se encuentra regida por leyes exponenciales donde sólo cuatro sitios mayoritarios concentran el 50% de las visitas, mientras la mayoría no convoca prácticamente a nadie (Barabási, 2001). La web se encuentra fragmentada en continentes y comunidades que determinan nuestro comportamiento online.

Ante esta realidad nada favorable para el desarrollo humano, existen propuestas como la de Ramón Zallo que señalan:

Es relevante que haya buena y diversa información capaz de crear opinión pública. En el caso de los medios escritos, el fomento de los contenidos culturales e informativos pasaría por las inevitables redacciones a las que tienden los media en clave multimedia y con eje editorial cada vez más en la red (Zallo, 2011: 389).

2. Metodología

A través de metodología cuantitativa, la presente investigación explora y analiza la información noticiosa de tres de los principales rotativos de la Región Andina: El Comercio de Perú, El Tiempo de Colombia y el Comercio de Ecuador, según el informe World Press Trends Database (WAN-IFRA, 2017). El análisis se realizó a través una semana compuesta, del 11 al 17 de noviembre de 2017, a partir de las 22h00, tiempo en el que las ediciones digitales disminuyen el posteo de noticias.

Para el análisis de la información se diseñó una ficha de recolección de datos, de tal manera que permita la observación y el cruce de las variables investigadas. La ficha contiene aspectos referidos a los contenidos informativos: secciones, temas de cobertura, número de noticias.

La metodología cualitativa se fundamenta en el análisis de contenido que permitió evaluar el enfoque humano que contenía cada nota periodística; este estudio se hizo a través del análisis del tratamiento de la información, así definimos cuatro categorías:

- **Transcripciones:** Se refiere a las noticias que únicamente incluyen la transcripción de los participantes de una entrevista o cualquier evento, es mínima la interpretación del hecho.
- **Sin profundidad:** hechos informativos que responden a las preguntas básicas del periodismo
- **De agencia:** son notas que tienen como fuente a las agencias de noticias Xinhua, Reuters, InfoMED News Press, PR Newswire, Associated Press (AP), Sputnik, Al Jazeera, TASS.
- **Directo:** son noticias redactadas cubriendo todos los pormenores del hecho, es decir se incluye la historia completa, es la forma más completa de cubrir una noticia.

Se evaluaron un total de 1841 noticias publicadas y distribuidas en las diferentes secciones de los diarios. Algunos nombres de las secciones se adaptaron en virtud de la temática informativa que tenían, a fin de que la lectura del presente documento sea entendible.

3. Análisis de resultados

Del total de noticias analizadas es el diario El Tiempo de Colombia (17 noticias) en donde se evidencia un mayor número de notas con contenido humano, es decir, con el tratamiento de la información mencionado en la metodología; seguidamente están El Comercio de Perú (12 noticias) y finalmente El Comercio de Ecuador (4 noticias). Es en las secciones de deportes y cultura, en donde se encuentra en muchas ocasiones en enfoque humano de quien se habla en la noticia, en la mayoría es por reportajes que analizan, al ser humano, sus actitudes y aptitudes. El enfoque humano está expuesto en la historia que cuenta y relaciona al hombre o la mujer con el contexto social, cultural o político.

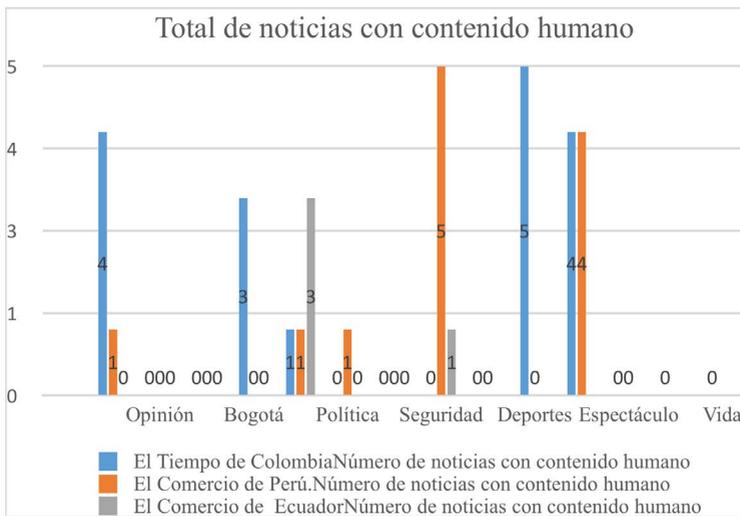


Gráfico No. 1. Total de noticias con contenido humano.

Secciones como Economía, Política, Crónica Roja, Espectáculo, son aquellas en donde se agrupa un mayor número de noticias periodísticas, no se encuentra notas con enfoque humanista, aquí predomina sobre todo la inmediatez del acontecimiento, el responder de manera ligera a las preguntas base de una información, no hay historias donde de enfoque personal.

La siguiente gráfica muestra el monitoreo de noticias realizado en diario El Tiempo, que como se indica en líneas anteriores, es el que tiene el mayor número de noticias con contenido humano.

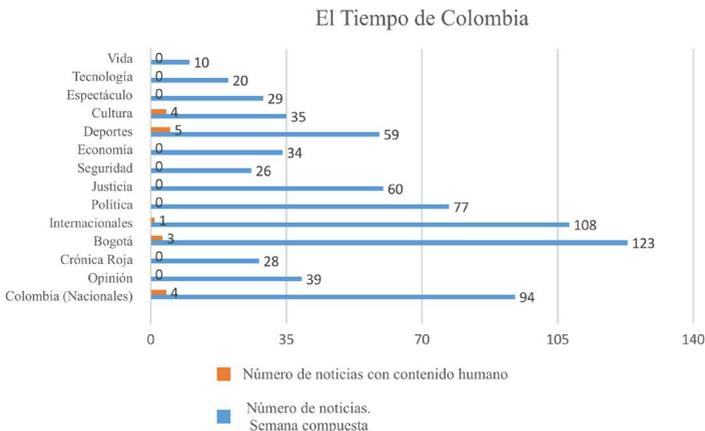


Gráfico No. 2. Análisis diario El Tiempo

Durante la semana de análisis se observa que, en este diario, las secciones con más de 100 noticias, "Bogotá" e "Internacionales", logran la publicación de solo 4 noticias con enfoque humano; la sección de "Deportes" muestra el mayor número de notas con el enfoque de la investigación. En cuanto al tratamiento informativo, del total de noticias analizadas 211 son transcripción directa de la fuente, 109 sin profundidad investigativa, 119 de algunas de las agencias de noticias y 103 tomadas se catalogan como directas porque contienen noticias con todos los permenores del acontecimiento.

El Comercio de Perú logra ubicarse en segundo lugar en el análisis de noticias con contenido humano. En este diario se evidencia que, en la sección con más de 100 notas analizada, “Lima”, solo se encuentra 1 noticia con enfoque humanista; sin embargo, llama la atención como en la sección “Mundo” con notas periodísticas de fuera de Perú hay 5 noticias con el enfoque de la investigación. Del total de notas analizadas 93 de ellas son transcripciones, es decir tienes datos generales que corresponden a la historia, 46 sin profundidad, 78 de agencia de noticia y 49 son elaboradas con el tratamiento correspondiente a buena nota periodística.

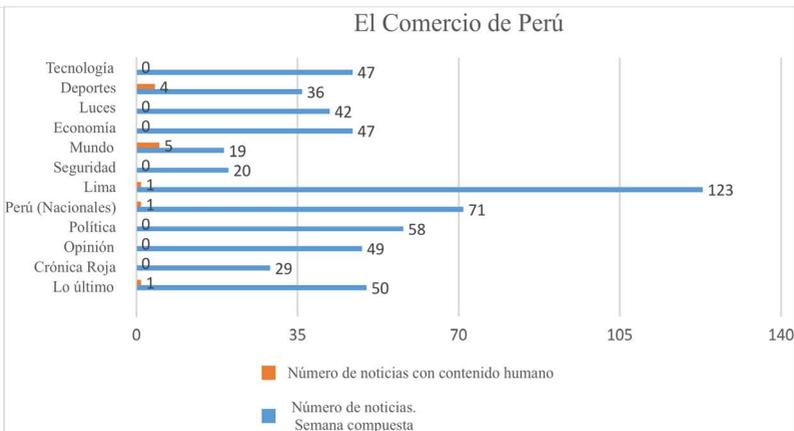


Gráfico No. 3. Análisis diario El Comercio Perú

El Comercio de Ecuador es el diario con menos identificación de noticias con enfoque humanista, tan solo 4 notas periodísticas, correspondientes a las secciones de deportes y blogs se evidencian en la investigación. Figura No. 4.

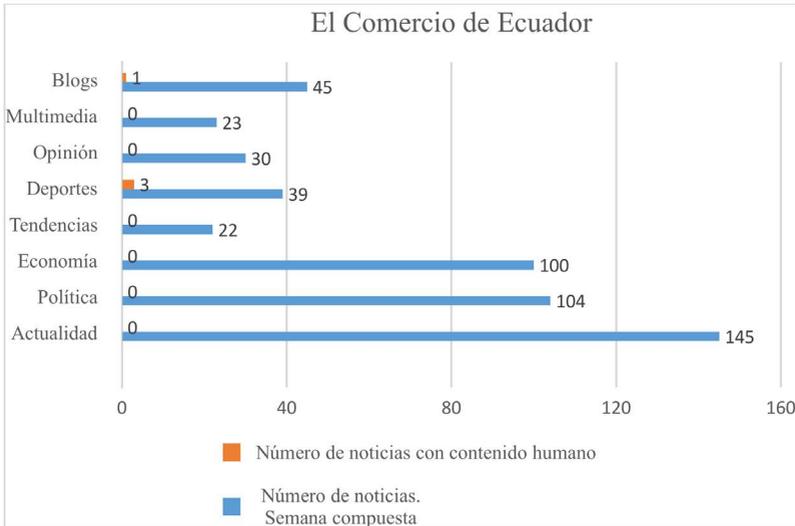


Gráfico No. 4. Análisis diario El Comercio de Ecuador

Las secciones con más cien noticias no cuentan con notas periodísticas con enfoque periodístico. La investigación evidencia noticias transcritas en su totalidad con un número de 104, sin profundidad 78, de agencia 203 y escritas directamente por el medio 99 notas, es decir con datos adicionales que complementan la historia de la noticia.

4. Conclusiones

El elemento radical que vemos dentro de la investigación realizada es la falta de contenido con enfoque humanista, son escasas las noticias a profundidad que cumplan con una redacción directa donde se circunscriban a las personas y sus contextos. Aparentemente la premura por la cantidad está reduciendo la calidad noticiosa. Parecería que el ser humano es desplazado, o bien convertido en un objeto tan volátil del cual no se puede hablar ni decir nada más que su nombre, o bien involucrarlo dentro de un marco informativo de forma ligera. Prieto en su

texto La vida cotidiana, señala que cualquier acto comunicativo que no tenga presente al hombre, sus circunstancias e historias no podría considerarse como una comunicación social. El hombre se interesa por el hombre, es una verdad absoluta. En el mundo no existe ningún evento por más distancia geográfica o histórica donde no sea el ser humano el involucrado directo (1994). Alentar la despersonalización significa un alejamiento del interlocutor, se habla como si el otro no estuviera presente, se comunica algo como si tuviera un valor en sí mismo, no hay, en definitiva interlocución.

De los matutinos analizados es diario El Tiempo de Colombia (17 noticias) en donde se evidencia un mayor número de notas con contenido humano; seguidamente están El Comercio de Perú (12 noticias) y finalmente El Comercio de Ecuador (4 noticias).

En la producción informativa de la prensa se encuentran tres tipos de géneros periodísticos: informativo, opinión e interpretativo; es este último el que se puede apreciar en la sección deportes en donde se encuentra un mayor número de historias con contenido humano. Se logra historias centradas en la persona.

En cuanto al tratamiento informativo diario El Tiempo es que lograr el mayor número de notas en las cuatro categorías diseñadas en la investigación, es decir, tiene el mayor número de notas transcritas, sin profundidad, de agencia y directas; pero esto se da porque en este diario el número de noticias analizadas es mayor que el resto; sin embargo, podría marcar una tendencia por ser uno de los principales diarios del área Andina. Lo contrario ocurre con los diarios El Comercio de Ecuador y Comercio de Perú, en donde se presentan un número menor de notas que cumplen las características descritas en la categorización del tratamiento informativo.

5. Bibliografía.

Barabási, A. L., & Oltvai, Z. N. (2001). Lethality and centrality in protein networks. arXiv preprint cond-mat/0105306

Heidegger, M. (2006). Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo. Alianza Editorial: Madrid.

Jarvis, Jeff. (2015). El fin de los medios de comunicación de masas: ¿cómo serán las noticias del futuro? Ediciones Gestión: España.

Virilio, P. (2009). Pensar la velocidad. Disponible en: <https://goo.gl/vL9Xdv>

Virilio, P. (1997). El ciber mundo, la política de lo peor. Madrid, Cátedra.

Sassen, S. (2015). Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global (Vol. 3090). Katz editores.

Cortés Boussac, A. (2015). El hombre en las redes de las nuevas tecnologías: aportes a la disolución del enfrentamiento hombre-técnica. Escuela de Filosofía y Humanidades.

Musil, R., Sáenz, J. M., Formosa, F., & Madrigal, P. (1973). El hombre sin atributos. Seix Barral.

Nietzsche, F., & Nietzsche, F. W. (1980). La voluntad de poder (Vol. 129). Edaf.

Lash, S., & Lash, S. (2005). Crítica de la información (No. 007). Amorrortu.

Poster, M. (1995). The second media age.

Prieto, Daniel. (1994). La vida cotidiana fuente de producción radiofónica. Quito: OCLACC.

Cornella, A. (1999). Cómo sobrevivir a la infoxicación. In Trascricpción de la conferencia del acto de entrega de títulos de los programas de Formación de Posgrado del año académico (Vol. 2000).

Gutiérrez, F. M., & de la UCM Madrid, D. EL PERIODISMO EMPRENDEDOR EN ESPAÑA: UNA ALTERNATIVA PARA CONTEXTOS DE CRISIS. Índice, 75.

Eco, U. (2015). How to write a thesis. MIT Press.

Munford, A. G., & Shahani, A. K. (1972). A nearly optimal inspection policy. Operational Research Quarterly, 373-379.

Elgezabal, R. Z. (2011). Estructuras de la comunicación y la cultura: Políticas para la era digital (Vol. 35). Editorial Gedisa.

Gómez, Pin. V. (2012). Reducción del animal humano. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2012/02/27/opinion/1330368877_113454.html

3. RETOS DEL HUMANISMO EN LAS UNIVERSIDADES

- 3.1. El humanismo como virtud
- 3.2. La importancia de recuperar la formación humanística en la Universidad
- 3.3. La idea del hombre desde la historia de la filosofía
- 3.4. Hacia una educación humanística integral, retos y desafíos en las universidades, desde los procesos de acción tutorial
- 3.5. Retos del humanismo en las universidades: del ideal a lo vivencial
- 3.6. Retos y acciones que pueden contribuir a una enseñanza humanista en el contexto de la universidad ecuatoriana
- 3.7. MOOCs: Diseño de una metodología de enseñanza aprendizaje bajo una concepción humanista

3.1. El humanismo como virtud

José Tomás Sánchez Jaime*

Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)

tomas.sanchez@iaen.edu.ec

*Re-pensar el concepto de hombre, de humanidad,
debiera ser tarea privilegiada de la Universidad...*

(Jacques Derrida)

ABSTRACT

Las Universidades nacen como una expresión palpable del Humanismo. Es por ello, que en la concepción de los estatutos de (Bolonia; Oxford; Cambridge; Salamanca; Padua; París) entre los siglos XII y XIII, se evidencia esta innovación, que los fundadores se las ingeniaron para esconderla bajo el disfraz de la repetición. Nos referimos al *ON'S* del humanismo, ese que se extendió en la Edad Media, donde copiar era el único sistema de hacer circular las ideas. Y, ese *pertenecer a todos* es porque era humana, perennemente humana.

Apoyados en la fenomenología, con el llamado de Husserl a “volver al principio”, pero no como un partir de foja cero, sino como un *re-pensar* tanto al Humanismo, como a las Universidades -inmersos en esta idea de *consumidores* (Bauman)-; la universidad tiene el reto de afrontar el ser de la sociedad.

Las virtudes no evolucionan, cambian o se adaptan. Son ajenas al ser. Que se interpreten de forma diversa a través del tiempo por esa inmensa gama de culturas, no significa en sí que hayan evolucionado o cambiado; más bien, son una parte del círculo concéntrico que Gadamer nos describe en *Verdad y Método*; a través de él nos manifiesta cómo el ser humano se acercas a la realidad y, en ese *momentum* a la verdad.

* PhD en Filosofía, Profesor Agregado 1 del Centro de Derechos y Justicia del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)

Palabras Clave: Humanismo; Universidad; Virtud.

1. Introito

El humanismo; la mayoría que utiliza esta palabra se sentirá muy incómodo para justificarla, pues hoy en día se ha vuelto una moda, y, en el fondo, la palabra ha tomado tal amplitud y tal extensión que ya no significa absolutamente nada. Con estas palabras parafraseadas del escrito de 1946 de Jean Paul Sartre en su conferencia del *Existencialismo es un humanismo* quisiéramos partir para acercarnos a una comprensión de los conceptos que enmarcan el título de este trabajo: *El Humanismo como Virtud*. Es tan difícil intentar definir cualquier concepto contemporáneo porque podemos caer en lo que Lucien Febvre nos advierte en *Combates por la Historia* (1953) -parafraseándole-: "toda definición es una cárcel y se puede dejar cuestiones dentro o fuera inconscientemente". En este caso, el *Humanismo; la Universidad; la Virtud*.

1.1. Lectio definitio verbae

1.1.1 *Humanitas*

Cuando por primera vez en los escritos de la antigüedad aparece el concepto de *humanismo* es en *Pro Archia* de Cicerón (62 a. C.), en donde –de acuerdo a Antonio Arbea- Cicerón dice "de Marco Porcio Catón (234-149 a. C.), apellidado el Censor, que pasó a la historia como paradigma de sabiduría, fortaleza y austeridad, como asimismo, algunos años más tarde, los de Publio Cornelio Escipión Emiliano (llamado el Africano Menor), de Cayo Lelio (llamado el Sabio) y de Lucius Furio Filón, quienes formaron el llamado "Círculo de los Escipiones", a mediados del siglo II a. C. Este grupo literario acogió, entre otros, a Terencio, Lucilio, Panecio y Polibio, y de él, en rigor, se originó la idea de un *homo humanus* y el ideal posterior del humanismo". (Arbea, 2002, 398). Aquí nace el concepto como: aquello que hace de un

hombre un humano, es decir, lo que le da humanidad al ser y lo diferencia de los demás entes.

La *Humanitas* de Cicerón es la cultura humana, la que se adquiere por la formación (o deformación) integral del ser, en dos dimensiones: intelectual (Paideia) y moral o ética (FilanQropia); con este punto de arranque –de claro origen platónico- el saber mejora al ser, por ende, el verdadero sabio es bueno. “El corazón de este discurso, pues, es la *laudatio humanitatis*, el elogio de la cultura humanística” (Arbea, 2002, 400). Mas, Jean Cousin, en: *Los estudios latinos* (1963), expresa: “Cicerón...¡no lanzó él precisamente la hermosa palabra “humanitas”! Sin duda de que la idea era antigua: es tradicional invocar a este respecto un verso de Terencio y el círculo de los Escipiones; más exacto es sostener que se debe al estoicismo de Panecio y a la infinita complejidad del mundo intelectual de Cicerón la paternidad de la noción y de la palabra, que designa por sí sola todo lo que permite al hombre realizar plenamente en sí mismo las virtualidades de que está, por naturaleza, armoniosamente dotado.” Con todo lo anterior en este apartado, queda el fundamento de la definición de la palabra humanismo.

Ahora bien, ¿cómo se pretende que el humanismo se inocule en los seres humanos? Esa será una segunda parte del proceso de definición de las palabras (*definitio verbae*). La herramienta a utilizar será la *Escuela*, la cual, a través del *Trivium* y el *Quadrivium* -durante toda la Edad Media y buena parte del mundo Moderno- fueron los vehículos por los que el humanismo se inocula a los seres humanos. A estos dos vocablos latinos se les conoce como “*Artes Liberales*”. Las cuales surgen de la palabra *Areth* “virtud” y *Liberal* porque su finalidad era la de formar “hombres libres”; esta libertad se obtenía por medio del conocimiento y el desarrollo de las habilidades intelectuales, oponiéndose a las “artes serviles o menores”, propias del desarrollo de pericias para

oficios y trabajos manuales. El *Trivium* (Tres vías o caminos) se conformaba por la Gramática (el uso adecuado de la lengua: hablada y escrita); la Retórica (el lenguaje en su más alta expresión: literatura, teatro y poesía); y, la Dialéctica (el razonamiento correcto y la búsqueda de la verdad). Mientras que el *Quadrivium* (cuatro vías o caminos) se conformaba por la Aritmética (manejo de los números); la Geometría (manejo del espacio); la Astronomía (el espacio en movimiento: los astros); y, la Música (cantos y matemática en movimiento).

Con el *Trivium* el estudiante obtenía las herramientas intelectuales para aprender por sí mismo y, si nos detenemos un poco, este conjunto de disciplinas son consideradas como las *humanidades*. Mientras que el *Quadrivium* agrupa disciplinas relacionadas con los números y el espacio y le proporcionan al estudiante los elementos para conocer y dominar el mundo exterior. Por lo que se puede afirmar que el *Trivium* y el *Quadrivium* son el antecedente remoto del *curriculum* escolar (conjunto de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación que orientan la actividad académica) y si lo reflexionamos detenidamente, podemos detectar la lógica de su planteamiento. Pero, vale acotar que “la división entre artes liberales y serviles es típica de una mentalidad intelectualista que pone en el conocer y en el contemplar el máximo bien, y expresa la ideología de una sociedad feudal (como para los griegos expresaba una ideología oligárquica) para la cual el trabajo manual resultaba inevitablemente inferior” (Eco, 2012, 169).

El concepto de humanismo evolucionó con la misma lentitud que evolucionan las ideas transformadoras de la humanidad, es decir, muy lentamente -quizás- con demasiada lentitud. Con el surgimiento del Renacimiento (siglos XIII al XVI, visto en un largo ciclo), se dio origen a la satanización de la Edad Media y se colocó al *Humanismo* como característica propia del Renacimiento, al afirmarse (durante el siglo XIX)

que “A partir del renacimiento, el ser humano es el gran gestor, el responsable de transformar el mundo con la ciencia, el conocimiento y la técnica” (Montes, 2006). Haciéndose de cuño corriente la idea de que el hombre se convirtió en el centro, desplazando a Dios, hasta “matarlo” (Nietzsche, 1886). Tal vez por ello, cuando a muchos de nosotros se nos menciona la palabra *Humanismo*, lo primero que asalta a nuestras mentes son los nombres de: Dante (1265-1321); Petrarca (1304-1374); Boccaccio (1313-1375); Pico de la Mirandola (1463-1494); Erasmo de Rotterdam (1466-1536); Guillaume Budé (1467-1540); Tomás Moro (1478-1535); Juan Luis Vives (1492-1540) (Monterde, J.C., 2015); Michel de Montaigne (1533-1592); entre muchos otros. Unido a la idea de un movimiento transformador y renovador del mundo conocido hasta esos siglos, que se visualiza en las obras de arte (escultura, pintura, arquitectura), pero principalmente en el uso de las lenguas vernáculas para escribir los libros y, en el incipiente nacimiento de la ciencia apoyada en la razón, para comprender y explicar todos los fenómenos del universo.

Ya con el ingreso del mundo a la *Modernidad* (siglos XVII y XVIII), apoyados en el pensamiento de la *Ilustración*, se desplazó la idea de “mirar al pasado greco-latino como una época dorada de la humanidad” en donde se encontraba todo el saber oculto, por la idea del progreso, sobretodo al ser alcanzada la libertad con la Revolución Francesa (1792). Libertad que es la otra parte fundamental del *Humanismo* al que hace mención Cicerón. Con los avances en el mundo de la ciencia física, astronómica, matemática, lograda a través de la implementación de artilugios (herramientas) de mayor precisión que le permitieron a los seres humanos empujar las distancias del planeta, el otrora ser humano como gran gestor, se fue difuminando y desplazando a convertirse en una herramienta u objetivo

más de la ciencia, de la técnica y de la apropiación del mundo, hasta convertirlo en una simple pieza para uso y abuso de quien ostente el poder, sea éste económico o político. Por eso es tan triste y vergonzoso el que el ser humano actual sea clasificado solamente como consumidor dentro de una sociedad líquida (Bauman, 2006).

1.1.2 *Universitas*

Al surgir las primeras instituciones formadoras (o deformadoras) en los prolegómenos del segundo milenio, fueron denominadas como *Universitas Magistrorum et Scholarium* (Asociación de maestros y estudiantes), así lo podemos encontrar en los estatutos de Bolonia, Oxford, Cambridge, Padua, París y Salamanca) y, esto se debe a que el vocablo *unus* expresa un integral que admite división, muy similar a universo y universal, que expresan una multitud de cosas pero en sentido de unidad. Alfonso X de Castilla, mejor conocido como “el Sabio”, en su obra conocida como *Las Partidas*, define a la Universidad como “Ayuntamiento de maestros o de escolares que es fecho (sic) en algún lugar con voluntad e(sic) entendimiento de aprender los saberes”. Estudiantes y docentes están con “la específica finalidad que a todos les reúne [que] no podría ser otra sino la del aprendizaje” (Buono, 2001, 326).

De estos inicios la *Universitas* hizo avances a pasos agigantados, principalmente en la reflexión y especulación teórica respecto a su papel en la sociedad de su época, lo cual hizo evolucionar de manera -un poco más ágil- el pensamiento. Así encontramos que en el lapso de cuatro siglos la *Universitas* juega un papel preponderante en la sistematización de los encuentros y destrucción entre culturas por parte del mundo europeo, recordemos tan sólo las discusiones sobre la humanidad de los naturales del continente americano entre Fray Bartolomé de las Casas

y Sepúlveda: "Ideológicamente, como advierte Abellán, Sepúlveda se adelanta a su tiempo, a través de lo que sería un nacionalismo renacentista, que hoy vemos como una perspectiva conservadora, absolutamente superada, mientras que Las Casas, en el contexto de la época, aparece como un defensor del universalismo medieval, pero que visto desde nuestros días, se nos antoja, como un innovador nato" (Manero, 2009, 112).

Y, en relación a la separación del pensamiento teológico-especulativo y la filosofía de la ciencia, la influencia de la *Universitas* se convirtió -por decirlo de alguna manera- en el caballo de Troya que rompió el paradigma teológico e impuso el pensamiento científico como base y sustento de la Modernidad. Pensemos en el proceso de la instauración del racionalismo y su enfrentamiento con el empirismo (siglos XVII y XVIII), que dieron origen a lo que conocemos en nuestros días como "racionalismo de la modernidad", el cual implica el desarrollo no sólo de la ciencia, sino también el de la técnica que -por fortuna- se convirtió en el pivote para seguir desarrollando la ciencia, pues con los avances técnicos y tecnológicos alcanzados, se siguen replanteando las preguntas necesarias que -al ser respondidas- permiten a la humanidad hacer avanzar a la ciencia.

Mas, como lo manifiesta Derrida (1998), el deterioro de la función de la *Universitas* en la denominada Postmodernidad se debe principalmente a que de muy diversas maneras los Estados y las fuerzas fácticas de la sociedad (económicas, comunicacionales y demás), han difuminado su "derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo." Por lo que se hace necesario replantearse la función, no sólo de la *Universitas* sino de lo que se entiende por ciencia: "la idea de ciencia que flota en las aulas y laboratorios de las universidades corresponde

con la concepción defendida por la tradición positivista de la filosofía de la ciencia. (...) De esta manera, lo que cuenta como ciencia es aquello que puede ser contrastado empíricamente siguiendo métodos rigurosos y una lógica inexorable. Esta imagen de la ciencia indudablemente tiene su valor, pues la ciencia es, ante todo, conocimiento: (...) Sin embargo, reduce toda la ciencia a estos aspectos. Más allá de ellos no hay nada.” (De Lira, J. 2006, Pdf) Esta imagen es reduccionista, pues concibe a la ciencia como un conocimiento autónomo.

1.1.3 *Areth, Virtus*

Hablar de *Virtud (Areth)* en la segunda década del siglo XXI quizás denote en las mentes de quienes lo escuchan una sensación de nostalgia neftalinada, es decir, que ese concepto nos remonta a los buenos consejos de nuestros abuelos, de nuestros primeros profesores y, tal vez, hasta de cualquier persona de la denominada tercera edad y que tiene su cabeza cubierta por las nieves de la experiencia y el trayecto de haber caminado en la vida, su vida. Pero, esa sensación está muy lejos de la realidad y, sobretodo, de lo que implica el concepto de *Areth* en las sociedades actuales del mundo globalizado.

Areth (Virtud) como concepto creado en la antigüedad designa “la perfección y plenitud de las potencias constitutivas de una naturaleza” (Gaos, 1939), con lo cual, su extensión era más grande de lo que es ahora, pues como todo concepto dentro de una lengua viva, éste tiende a expandirse o cerrarse en lo que respecta a su comprensión y extensión, por eso ahora -heredado de la Edad Media- hacemos una división comprensiva y aplicativa, puesto que al pasar al latín (*Virtus*) hace referencia a una cualidad humana positiva que permite producir ciertos efectos, de donde se deriva que ahora se hable de virtudes intelectuales

(vinculadas a la inteligencia) y virtudes morales (relacionadas con el bien).

Kant reflexionó ampliamente sobre las primeras e hizo una división por todos conocida: Razón Teórica y Razón Práctica, puesto que la virtud intelectual está formada por la capacidad de aprendizaje, el diálogo y la reflexión en la búsqueda del conocimiento verdadero; mientras que las segundas (morales o éticas), anejas a la acción o el comportamiento, se inoculan en los hábitos y costumbres aceptados socialmente. Respecto de estas virtudes el mejor ejemplo en la Antigüedad es *La ética a Nicómaco* de Aristóteles (2001), que a través -principalmente del Libro IV- hace varias reflexiones puntuales sobre la denominación común de algunas de ellas.

Actualmente *Virtud* -en el lenguaje cotidiano- hace referencia a las cualidades de una persona al ser evaluada por otra u otras, con lo cual se deja de lado el proceso de adquisición de las mismas por dicha persona, así como, se subjetiviza en juicios de valor alabanciosos la perfección y las potencias constitutivas de un ser humano. Es por ello que se hace necesario “regresar a los orígenes” de este concepto -como manifiesta Husserl (1962)-, desbrozarlo de todo lo superfluo de lo que se ha cargado y, a través de la educación y la Universidad, recargarlo del significado originario, aquel que implica a la libertad como su fundamento en la búsqueda de la verdad y, esta libertad como una responsabilidad manifiesta en el comportamiento para con el *Alter* (el otro), aquél que nos hace ser lo que somos (Levinás, 1993).

2. Tres conceptus in ludum (Tres conceptos en juego)

En *El Existencialismo es un Humanismo*, Sartre (1973, 13) afirma: “la vida, a priori, no tiene sentido. Antes de que ustedes vivan,

la vida no es nada; les corresponde a ustedes darle un sentido, y el valor no es otra cosa que el sentido que ustedes eligen. Por eso se ve que hay la posibilidad de crear una comunidad humana". Tomemos esto como punto de partida para reflexionar en la mejor manera de conjugar los tres conceptos de los que nos hemos venido ocupando: *Humanismo; Universidad; Virtud*. Sartre nos carga de la responsabilidad de darle un sentido a nuestra vida, lo cual presupone que los humanos disponemos de libertad y, esa libertad que implica responsabilidad, será lo que nos permita crear y recrear a la comunidad humana. ¿Sigue vigente esta afirmación en los Tiempos líquidos que vivimos? ¿El Humanismo está dado o se está deconstruyendo y construyendo a cada instante? ¿Cuál es el papel de la Universidad actual en todo esto? ¿Cómo hacer de nuestra existencia un compromiso con la verdad? ¿Es posible hacer de la Universidad el corazón del Humanismo del siglo XXI, entendiéndose a la universidad como la define Alfonso el Sabio?

De acuerdo con Bauman (2006, 25-26) "la libertad no puede obtenerse en contra de la sociedad (...) [Pues los humanos actuales] rara vez enfrentan una situación que no esté señalizada, (...) *transformando cada movimiento en una encrucijada preñada de riesgos difíciles de calcular*"****, lo cual contradice totalmente la pretensión sartreana de la libertad ya que ésta se encuentra constreñida por la sociedad o sociedades en que vivimos. Y eso no solamente ocurre con las individualidades, sino también con las comunidades -en nuestro caso- las universitarias. Convirtiéndose la teoría crítica sobre la identidad (entendiendo ésta como la defensa de la autonomía, la libertad de elección y el derecho a ser y seguir siendo diferente) en un constante movimiento, haciendo de la identidad algo "que solo existe en tanto proyecto inacabado" (Bauman, 2006, 34).

Por ello, se puede asegurar que la "individualización", la que nos cataloga como humanos, la propia del *Humanismo*, deja

**** Cursivas agregadas.

de ser algo “dado” y se convierte en una “tarea cotidiana” y, “en hacer responsables a los actores de la realización de esta tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño. (...) [Se ha obligado al individuo a hacer una necesidad el] *transformarse* en lo que uno es [como lo que] constituye la característica de la vida moderna” (Bauman, 2006, 37)*. Todo esto nos arroja en los brazos de una “libertad negativa”, es decir, en aquella libertad en la que la mayoría -por desgracia- no elegimos, pero sí somos responsables de las elecciones hechas por otros y sufrimos sus consecuencias en la vida diaria, alejándonos a toda prisa de esa “libertad positiva” que pregona Sartre, en la que la libertad se identifica y se logra solamente haciendo veraz el binomio “libertad-responsabilidad”, es decir, a mayor responsabilidad, mayor libertad y, a menor responsabilidad, menor libertad. Binomio que en el origen del *Humanismo* se constituye en su esencia y llena el concepto de verdadero contenido.

Del párrafo anterior se desprende y se vuelve imperante responder la pregunta: ¿El Humanismo está dado o se está deconstruyendo y construyendo a cada instante? Consideramos que, en primera instancia, el *Humanismo* está dado como una especie de marco referencial de la existencia y que, depende de cada uno de nosotros el deconstruirlo y/o adaptarlo a nuestro cotidiano vivir (con todas las vicisitudes que esto implica). Este *Humanismo* se ha convertido en un marco referencial, porque actualmente el conocimiento -de cualquier tipo- tenía valor en cuanto se esperaba que durara, “así como la *educación tenía valor en la medida que ofreciera conocimiento de valor duradero*” (Bauman, 2007, 27), algo que ya Myers (1960) advirtió y argumentó -lamentándose- de que la educación dejase de ser una empresa continua que dura toda la vida, porque desde esa sexta década del siglo XX, aumentó “la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un

*** Cursivas agregadas.

proceso" (Myers, 1960, 262). Y es lamentable que actualmente las Universidades se vean como empresas que ofrecen "productos", pues con ello la educación pasa a ser una cosa que se "consigue", completa y terminada.

Es por ello que el papel de la Universidad se vuelve preponderante en el juego de los conceptos que estamos manejando. La universidad debe regresar a sus orígenes, en esa definición que enunciamos hizo Alfonso el Sabio: "Ayuntamiento de maestros o de escolares que es fecho (sic) en algún lugar con voluntad e(sic) entendimiento de aprender los saberes", para generar en los docentes, estudiantes y toda la comunidad universitaria un "apetito de conocimiento [que] debería hacerse gradualmente más intenso a lo largo de toda la vida, a fin de que cada individuo <<continúe creciendo>> y sea a la vez una mejor persona" (Bauman, 2007, 25). Caso contrario, la Universidad pierde por completo su *O'ns* (su razón de ser), convirtiéndose en -lo que por desgracia ya sucede en muchas pseudouniversidades del planeta- transmisores de información que, dependiendo del lugar de dónde se genere el conocimiento y la distancia con la universidad, dicha información tendrá un atraso de días, semanas, meses, años o, como ocurre en el Ecuador: lustros y hasta décadas.

Y, ¿cuál es la razón de ser de la Universidad? El conocimiento y la verdad. Pero no adquirir información como conocimiento, sino crear conocimiento, tanto entre docentes como entre estudiantes. Para ello, las administraciones universitarias deben propiciar los espacios necesarios y más idóneos; proporcionar las herramientas necesarias y de última generación tecnológica (laboratorios, accesos bibliotecarios digitales; capacitación y recapitación de sus docentes y personal de apoyo administrativo); ambientes motivadores y generadores de conocimiento. "La Universidad debe ser por lo tanto un ámbito que requiere de calma, algo así como la antigua skolh de los griegos, al tiempo actual; (...) el reconocimiento de que sigue siendo una primordial necesidad

del hombre la de preservar para el espíritu un espacio destinado a la reflexión, especialmente en las circunstancias actuales, en que el vértigo apremiante de las ocupaciones del diario vivir, apenas nos deja ya tiempo de pensar” (Buono, 2001, 324).

Si la Universidad no cumple con su razón de ser en cuanto al conocimiento, ¿cómo entonces cumplirá con la otra parte: la verdad? Porque la ciencia que en la Universidad se elabore -si es que se elabora allí- es el resultado de esa búsqueda continua, cuyo móvil es un único e irrenunciable interés: descubrir la verdad. Mas, este ser de la Universidad se queda trunco, se frustra, se opaca si la concebimos como una isla en medio de la colectividad y la mantenemos ajena, indiferente o desinteresada, respecto de los problemas de la sociedad donde se encuentra. Tanto sociedad como Universidad sólo se desarrollan en un ambiente de reciprocidad y solidaridad mutua. “Dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad” (Derrida, 1998).

Por incomprensible que parezca, el llamado de Derrida sigue siendo una utopía en casi todas las Universidades del planeta, pues, tanto los Estados-Nación como los poderes fácticos de la sociedades actuales, intentan por todos los medios a su alcance, darle “forma” a la verdad que pudiese emanar de una Universidad. Los primeros a través de normatividad, restricciones económicas y evaluaciones “dirigidas” hacia sus propósitos ideológicos; mientras que los segundos, intentando sacar provecho de los incipientes resultados de investigación al presentarlos como patentes y/o soslayando en los Mass Media todo lo relacionado con la verdad de las universidades, exagerando los problemas y las deficiencias (que ellos mismos han propiciado). Es por ello que en las Universidades de hoy “todos estamos abocados a vivir

una condición de perpetua revolución. Nuestros conocimientos están en un estado de <<revolución permanente>>. (...) [Y] el invariable propósito de la educación (...) es, y siempre seguirá siendo, la preparación de estos jóvenes para la vida. Una vida de acuerdo con la realidad en la que están destinados a entrar” (Bauman, 2013, 30-31).

Ante este panorama, ¿cómo hacer del *Humanismo* y una *Virtud*?, pues “la más difícil de las hazañas es seguir siendo humano en condiciones inhumanas” (Bauman, 2013, 16). Nuestra propuesta se vincula al pensamiento de Levinás en el ser-para-el-otro, que es lo que da sentido a los entes en el mundo, es decir, que todos los esfuerzos por regresar a las Universidades a su origen humanista no se cristalizarán con adaptación de planes de estudio; mallas curriculares; talleres y seminarios y/o algunas asignaturas, sino que la vía es volver a la Universidad (entiéndase por ello: todos los entes humanos que la conforman) en irradiadora de Razón teórica y Razón práctica, como en sus orígenes Kant las distinguió como virtudes.

3. Per modum conclusio (A manera de conclusión)

Hace tiempo que perdimos la confianza y la certidumbre sobre lo que le deparan los tiempos actuales a la humanidad. Pero, aunque hayamos perdido la confianza en las utopías de todo tipo y signo, lo que no ha muerto es la aspiración humana que hizo que esa imagen resultara tan cautivadora. De hecho, está resurgiendo como una imagen centrada no en el futuro, sino en el pasado; no en un futuro por crear, sino en un pasado abandonado y revivido. A esto se le ha denominado *Retrotopía* (Bauman, 2017).

Por lo anterior, podríamos denominar estas reflexiones de hoy como una *Retrotopía* del *Humanismo*; de la *Universidad*; y de la *Virtud*. La cual busca hacer una génesis del hacer y quehacer de la Universidad y todos y cada uno de quienes la conformamos,

pues después del periplo realizado con el presente trabajo, consideramos una tarea primordial el humanizar a la universidad a través de nuestro actuar virtuoso, es decir, puesto que la virtud intelectual está formada por la capacidad de aprendizaje, el diálogo y la reflexión en la búsqueda del conocimiento verdadero; ésta implica al conjunto de los seres (estudiantes, docentes, administrativos, autoridades) que conforman a la Universidad. Y, como la misma no es una isla, sino una institución vinculada a una sociedad, los lazos de reciprocidad entre ambas, deben hacer florecer las virtudes denominadas por Kant como Razón Práctica, es decir, aquellas descubiertas en la acción o el comportamiento, propios de los hábitos y costumbres de la cultura de esa sociedad.

No queremos cerrar esta comunicación dejando de lado aquella enseñanza del oráculo de Delfos: “Γνωρίστε τον εαυτό σας” (Conócete a tí mismo), pues a lo largo de los años de nuestra existencia por muy diversas y diferentes universidades en -al menos- cinco países de este planeta, hemos constatado que la receta para el éxito es <<ser uno mismo>>, no ser <<como todos los demás>>. Lo cual nos ha permitido dejar nuestra humanidad en el otro, es decir, ser-para-el-otro es lo único que hace nuestro caminar por la existencia un poco más humano y, por ende, hace de nuestro vivir un universo de humanidad. Por lo que podemos afirmar con enorme tristeza, que cada vez que la muerte de un ser se produce, irremediablemente se pierde un trozo enorme de la humanidad, pues se lleva con él todo su conocimiento acumulado y jamás lo podremos recuperar.

¡¡gratias ago pro cura!!

Bibliografía

- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*, Mestas, Madrid.
- Arbea, A. (2002). EL CONCEPTO DE HUMANITAS EN EL PRO ARCHIA DE CICERÓN. *Onomázein*, (7), 393-400.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida*, FCE, México.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*, Gedisa, Barcelona
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*, Paidós, Bogotá
- Bauman. Z. (2017). *Retrotopía*, Paidós, Bogotá
- Buono, R. (2001). LA HISTORIA, EL HUMANISMO Y LA UNIVERSIDAD. *Lección Inaugural de las IV Jornadas de Estudios de Historia Clásica y V Coloquio de Estudios Medievales efectuados el 30-31 de Mayo y 1 de Junio del 2001 organizados por el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bio-Bio-Chillán*, 321-328, Pdf.
- Curtis Clark, A. (1963). *M. Tvlli Ciceronis Orationes*, Oxford, Oxford Classical Texts.
- De Lira Bautista, J. (2006). *Ciencia y Humanismo en la formación Profesional Universitaria*, I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I, México, del 19 al 23 de junio, (Mesa 4), Pdf
- Derrida, J. (1998). *La Universidad sin Condición*, Stanford, Pdf
- Eco, U. (2012). *Arte y belleza en la estética medieval*, Debolsillo, Argentina
- Febvre, L. (1978). *Combates por la historia*, Ariel, México.
- Gaos, J. (1939). *Antología Filosófica: La filosofía griega*, México, Pdf

- Husserl, E. (1962). *La filosofía como ciencia estricta*, Nova, Buenos Aires
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*, Caparrós Editores.
- Manero, A. (2009). LA CONTROVERSIA DE VALLADOLID: ESPAÑA Y EL ANÁLISIS DE LA LEGITIMIDAD DE LA CONQUISTA DE AMÉRICA. *Revista Electrónica Iberoamericana*, (3, N.º 2), 85-114.
- Myers, E. D. (1960). *Education in the Perspective of History*, Harper, Nueva York
- Monterde, J.C. (2015). APUNTE SOBRE ESCOLÁSTICA MEDIEVAL Y HUMANISMO: EL PROCESO DE VALLADOLID EN UNA ESPÍSTOLA DE JUAN LUIS VIVES A ERASMO DE ROTTERDAM (1527), *AHDE*, tomo LXXXV, 449-474, Pdf
- Montes, F. (2006). EL HUMANISMO COMO UN DESAFÍO PARA LA UNIVERSIDAD, *Clase en la inauguración del año académico 2006 de la Universidad de La Frontera*, Pdf
- Nietzsche, F. (1886). *Así habló Zaratustra*, Pdf
- Sartre, J. (1973). *El existencialismo es un Humanismo*, Sur, Buenos.

3.2. La importancia de recuperar la formación humanística en la Universidad

Martha Sánchez Campos*

Universidad de los Hemisferios

marthas@uhemisferios.edu.ec

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es exponer las ventajas de introducir en la enseñanza universitaria, la formación humanística, como eje común a todas las carreras, con la finalidad de recuperar el equilibrio entre el desarrollo de la dimensión técnica y sapiencial de la razón.

En la actualidad, la razón técnica ha desplazado a la razón teórica, el valor de la utilidad al de la verdad. No interesa tanto lo que las cosas son, sino lo que podemos hacer con ellas para nuestro beneficio. Esto ha influido notablemente en la tarea universitaria, convirtiendo a algunas instituciones en meros instrumentos de preparación técnica y profesional de especialistas. Sin embargo, el fin primigenio de la Universidad trasciende este objetivo, pues la Universidad nace como una comunidad de maestros y alumnos que buscan la verdad.

El desarrollo de la dimensión sapiencial de la razón, a través del estudio serio de diversas materias de humanidades, como la filosofía, la literatura, la historia, pone a la persona en condiciones de reflexionar con mayor profundidad sobre el mundo que le rodea, la función que le corresponde realizar en él, y el sentido de su propia existencia. De ahí que la incorporación de estas asignaturas dentro del currículo general de todas las carreras universitarias, resulte beneficioso para la formación integral de los futuros profesionales.

* Doctora en Filosofía, Docente titular de Ética y Cultura Postmoderna en la Universidad de los Hemisferios.

PALABRAS CLAVE

Identidad; verdad; relativismo; sabiduría, humanidades.

INTRODUCCIÓN

En el mundo hay una tendencia a reforzar los estudios científicos y tecnológicos con la finalidad de mejorar la productividad y el crecimiento económico. Un ejemplo de esto es la carta que el ministro japonés de Educación, Hakubun Shimomura, envió en 2015 a todas las universidades nacionales del Japón urgiéndolas a adoptar “medidas activas para abolir las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades o bien convertirlas en áreas que sirvan mejor a las necesidades de la sociedad” (Grove, 2015)

Esta idea surge en la modernidad con el desprestigio de la Metafísica y el desarrollo de las ciencias empíricas, cuya metodología, desde entonces, se considera el único modo de alcanzar un conocimiento cierto de la realidad y la mejor herramienta para el progreso de la sociedad.

Bajo esta perspectiva, que heredó la postmodernidad, la educación ha apostado por el desarrollo de la razón técnica e instrumental, en detrimento de la razón teórica. La razón instrumental o técnica es la dimensión de la razón que se emplea para discernir y establecer cómo llevar a cabo un proyecto determinado. Se trata de un modo de pensar dirigido a la acción y no a adquirir conocimiento teórico.

Sin embargo, el saber hacer al que muchos han reducido la formación profesional deber ir precedido del interés por el ser; el hombre no puede renunciar, sin despojarse de su propia identidad, a discernir lo justo y lo bueno, para proponerlo a los demás y mejorar las condiciones de vida en la sociedad, sin caer en la intolerancia o en la imposición del propio criterio sobre el de los demás.

Por esto, la enseñanza en una universidad no puede limitarse a la formación técnico-profesional. No puede ceñirse a lo inmediatamente útil dejando de lado lo que les es propio: la búsqueda de la sabiduría.

Una sociedad más articulada, mejor ordenada, requiere sin duda mayores niveles de bienestar, pero ello no puede alcanzarse con estudiantes que ignoren su pasado, su patrimonio cultural, que carezcan de la capacidad de análisis crítico y que su cultura se reduzca a los acontecimientos deportivos y artísticos del momento.

El currículum de los graduados del futuro requiere altas dosis de apertura de miras y de sensibilidad para enfrentarse a los retos de una sociedad global, lo que no puede alcanzarse sin los conocimientos y las competencias que otorgan la filosofía, la literatura, la historia y el arte.

1. La relación de las humanidades con la identidad de la Universidad

En una carta del Papa Alejandro IV a la Universidad de París en el año 1255 dice: "Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber" (Alejandro IV, 1255).

Pero parece que este ideal ha sido olvidado por muchos. Las Universidades en la actualidad han triunfado como creadoras y depositarias de conocimiento, con el riesgo de convertirse en empresas proveedoras de servicios educativos y productoras de patentes.

De hecho, el debate sobre la Universidad se ha centrado en temas de tipo económico, legislativo, o en el mejor de los casos pedagógico, como las habilidades y destrezas que debe adquirir

el estudiante universitario para conseguir el éxito profesional deseado. Las humanidades, desde hace años, han dejado de estar en el centro del debate sobre esta institución. Como señala Alejandro Llano –ex rector de la Universidad de Navarra-España– “Los universitarios mismos nos estamos dejando llevar por la falacia de que la solución al problema de la Universidad depende de una feliz regulación legislativa y de una mayor afluencia de recursos económicos provenientes de los presupuestos públicos y de las empresas privadas” (Llano, 2003).

Si queremos recuperar la identidad de la Universidad, su vocación intrínseca al saber universal, sus estudios no pueden reducirse a las áreas propias de las ciencias experimentales y la tecnología, por importantes que estas sean. El alma de la Universidad va mucho más allá de producir profesionales, meros técnicos, sin capacidad crítica, fácilmente moldeables por las tendencias sociales del momento.

La Universidad debe ofrecer una educación que prepare a los estudiantes no sólo para la profesión sino también para la vida, que se dirija a la persona en su conjunto y esto implica el cultivo de la inteligencia y del espíritu para que sean capaces de reflexionar sobre su propia existencia y sobre la sociedad; puedan formar sus propias convicciones, con espíritu crítico y a la vez constructivo; que tengan pasión por la verdad y la libertad, que profundicen en el sentido de la solidaridad; que aprendan a ser ciudadanos ejemplares, comprometidos y que tomen conciencia de las consecuencias éticas de cuanto hacen o dicen (Lewis, 2007).

Esta situación, por sí sola, justifica el fortalecimiento de las humanidades en la formación universitaria, que el pragmatismo occidental ha descuidado. La enseñanza de las humanidades libera del provincialismo intelectual, mostrando cómo las ideas están en la base de las estructuras sociales; tomando conciencia histórica; comprendiendo el modo en que los valores impregnan

cualquier investigación; y finalmente –como su nombre lo indica– las humanidades humanizan (Torralba, 2013).

2. Recupera la amplitud de la razón

Como ya se ha mencionado antes, desde la modernidad, y con el auge de las ciencias experimentales, se generalizó la consideración de que el único conocimiento válido era el conocimiento empírico-matemático, negando al hombre su capacidad para trascender este nivel. Esto dio lugar al eclipse de la sabiduría y a la pérdida de la prudencia, lo que conduce a afirmar que ni la realidad, ni el hombre, ni sus acciones tienen una inteligibilidad intrínseca, es decir no poseen una identidad propia o al menos no puede ser captado por el hombre; su sentido y su significado les es otorgado desde fuera, en virtud de la interpretación que les asigne el contexto social o el individuo.

Como señalaba Benedicto XVI, si reducimos el conocimiento humano a lo que las ciencias empírico-matemáticas nos pueden proporcionar entonces “el hombre mismo sufriría una reducción, pues los interrogantes propiamente humanos es decir ¿de dónde viene?, ¿a dónde va?, los interrogantes de la religión y de la ética, no pueden encontrar lugar en el espacio de la razón común descrita por la ciencia, entendida de este modo y tienen que desplazarse al ámbito de lo subjetivo, dando lugar al relativismo moral y religioso que caracteriza a la sociedad postmoderna” (Benedicto XVI, 2006).

La fuente de este relativismo es una extraña argamasa entre reivindicación de la autonomía radical del hombre y conciencia de su fragilidad y finitud. Por una parte la postmodernidad rechaza la utopía moderna de un sujeto capaz de alcanzar por sí mismo la verdad absoluta, y cae en cuenta de que su finitud no es superable desde sí; y a la vez acepta el ideal de autonomía y emancipación.

Ante la imposibilidad de alcanzar con nuestra razón la verdad absoluta, no se distingue otra salida que la de resignarse a visiones limitadas, contextualizadas, en el fondo subjetivas, en las que un discurso serio acerca de la verdad esta fuera de lugar. Así se termina afirmando que nuestras ideas y actitudes existenciales se agotan en lo que poseen de carácter cultural y lingüístico. Desde hace más de un siglo, la idea misma de verdad ha caído bajo sospecha. Ya no se considera como la clave de la perfección de la persona humana, sino como una peligrosa ilusión que fomenta las actitudes dogmáticas y el fundamentalismo. La verdad sólo es aceptable si se relativiza, es decir, si se disuelve (Llano, 2003).

Hoy la verdad se ve como una conquista de nuestra cultura, de forma que la libertad crea la verdad en lugar de que la verdad oriente la libertad, convirtiendo a la verdad en algo manipulable; no hay nada objetivo, ni definitivo.

Esta perspectiva es favorecida, en la actualidad, por una educación que sólo considera válido el ejercicio de la razón del poder y del hacer: la mera razón técnica e instrumental. Ahora bien, el hombre, por las exigencias intrínsecas de su racionalidad, no consigue vivir en paz sin una cierta idea de lo que es la realidad en su integridad, por lo que, al perderse la visión sapiencial, cae fácilmente en el error de pretender explicar el todo con instrumentos conceptuales de una ciencia sectorial, incurriendo en una actitud reduccionista, que en muchos casos termina siendo dogmática.

Bajo esta perspectiva ¿qué queda el ideal universitario del amor a la verdad y el conocimiento universal? ¿cómo recuperar la identidad de la Universidad?

Para que la Universidad conserve su identidad es necesario que ella misma asuma la tarea de recuperar la amplitud de la razón y salir de este reduccionismo. Esta actitud no atropella la inteligencia, ni olvida su finitud, que bien ha sido puesta en

evidencia por la cultura contemporánea. No se trata de lanzarse ingenuamente hacia un ejercicio de la razón que desatienda sus exigencias de rigor y desconozca sus límites; lo que se pretende es devolver al hombre la confianza en la propia razón.

Esto requiere que la razón no se vea limitada por la metodología propia de las ciencias experimentales, que si bien, han contribuido de forma efectiva al progreso de la humanidad, no agotan todos los ámbitos de la razón (Romera, 2009)

El hombre debe perder el miedo a reconocer que inteligencia humana tiene como finalidad última el conocimiento de la realidad, y que por tanto la realidad es inteligible y que la mente es capaz de captar lo inteligible, y por tanto puede conocer la verdad, aunque de modo parcial y progresivo.

La propia dinámica de la nueva sociedad y de la cultura exige continuas innovaciones, que si bien, actualmente se han centrado en la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas, resultan difícil de explicar, si tan sólo procediesen de la curiosidad intelectual o de exigencias pragmáticas. Lo que en el fondo siempre ha impulsado hacia el descubrimiento de lo inédito es el amor a la verdad, pasión central de los universitarios.

El Papa Benedicto XVI en su discurso a los profesores universitarios en el Escorial durante los días de la Jornada Mundial de la Juventud del año 2013 hizo una llamada a quienes hacemos la Universidad a no dejar que pierda su razón primigenia. Hoy por hoy, decía el Papa, “cunde una visión utilitarista de la educación, también la universitaria, difundida especialmente desde ámbitos extrauniversitarios. Sin embargo, vosotros que habéis vivido como yo la Universidad, y que la vivís ahora como docentes, sentís sin duda el anhelo de algo más elevado que corresponda a todas las dimensiones que constituyen al hombre. Sabemos que cuando la sola utilidad y el pragmatismo inmediato se erigen como criterio principal, las pérdidas pueden ser dramáticas: desde los

abusos de una ciencia sin límites, más allá de ella misma, hasta el totalitarismo político que se aviva fácilmente cuando se elimina toda referencia superior al mero cálculo de poder. En cambio, la genuina idea de Universidad es precisamente lo que nos preserva de esa visión reduccionista sesgada de lo humano”.

“En efecto, -continúa el Papa- la Universidad ha sido, y está llamada a ser siempre, la casa donde se busca la verdad propia de la persona humana. Por ello, no es casualidad que fuera la Iglesia quien promoviera la institución universitaria, pues la fe cristiana nos habla de Cristo como el Logos por quien todo fue hecho (cf. Jn 1,3), y del ser humano creado a imagen y semejanza de Dios. Esta buena noticia descubre una racionalidad en todo lo creado y contempla al hombre como una criatura que participa y puede llegar a reconocer esa racionalidad. La Universidad encarna, pues un ideal que no debe desvirtuarse ni por ideologías cerradas al diálogo racional, ni por servilismos a una lógica utilitarista de simple mercado, que ve al hombre como mero consumidor” (Benedicto XVI, 2013).

3. Los niveles del pensamiento sapiencial

Sin duda la Universidad en la actualidad ha alcanzado importantes cuotas de protagonismo social que se ha dado –en buena medida- a costa de la pérdida de la inspiración clásica, del generalizado olvido de los grandes hitos de nuestra cultura. El reto que Benedicto XVI proponía a los docentes universitarios en el 2013 sólo puede lograrse si se devuelve a los saberes humanísticos el papel que les corresponde por derecho propio dentro de la formación universitaria (Llano, 2003).

No se trata de convertir la Universidad en una escuela de Humanidades; sin embargo, para que la Universidad pueda mantener despierta la inteligencia en toda su amplitud, es necesario que elabore un pensamiento sapiencial en tres niveles: en las disciplinas académicas, en el ámbito antropológico-

filosófico, y en el plano teológico, que implican el ejercicio teórico de la razón, que va de la mano del conocimiento humanístico y de la confianza en la potencialidad de la razón para superar lo meramente empírico (Romera, 2009, págs. 95-109).

a. Las disciplinas académicas:

Las disciplinas propias de cada carrera no pueden limitarse a su propio quehacer académico, a la asunción de una metodología y de los conceptos con los que se piensan e interpretan los resultados, para trabajar desde sus propios presupuestos, es necesario que asuman una actitud sapiencial que consiste en reconsiderar los principios sobre los que se edifica la investigación, examinar el alcance de los paradigmas hermenéuticos con los que se trabaja y desarrollar intelecciones integrales del ámbito de estudio correspondiente. Todo esto en conexión con una visión del hombre y de la realidad de alcance mayor, que les otorga la perspectiva filosófica y teológica. Al elaborar un pensamiento sapiencial en la propia disciplina, el profesor madura y adquiere una sana actitud crítica de los paradigmas de comprensión, de los marcos hermenéuticos y de los conceptos fundamentales de la propia disciplina.

b. El ámbito antropológico-filosófico

La elaboración de un pensamiento filosófico ofrece a las disciplinas académicas, un marco sobre el que fundamentar el quehacer científico e interpretar sus resultados de un modo hermenéuticamente riguroso. Dicho marco permite integrar los conocimientos de la disciplina personal con los de otras y así alcanzar intelecciones de mayor penetración e incluso orientar las investigaciones. La sabiduría antropológica ayuda a ser críticos en el buen sentido de la palabra, en la tarea científica y docente, también porque nos pone de cara a la existencia con una visión integral del hombre que permite para encontrar el sentido y la orientación de la vida humana. Esta perspectiva

fomenta la sensibilidad en relación a los problemas existenciales de la persona

c. Sabiduría teológica

Recuperar la amplitud de la razón lleva consigo, por último, la elaboración de un pensamiento sapiencial en un tercer nivel, a saber, el de la sabiduría teológica. A él se accede también desde una demanda que surge del nivel anterior. La sabiduría filosófica ofrece una visión integral del ser humano y de la realidad, pero no se sitúa en el último horizonte de consideración, ni permite adentrarse al núcleo ontológico concluyente del hombre.

Si el hombre ha sido creado por Dios, sólo Dios es capaz de develarle su vocación originaria, su sentido definitivo. Esta idea es magníficamente expresada por uno de los documentos más importantes del Vaticano II, la Constitución Apostólica *Gaudium et spes*, que en su n. 22 dice "En realidad el misterio del hombre sólo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado". Para entender al hombre y poder orientarse según su verdad última es menester abrirse a la fe, cuya sabiduría no se encierra en un espacio restringido. La fe se armoniza con un pluralismo social en las diferentes esferas de lo humano, pero constituye una instancia tanto de discernimiento –que ilumina para distinguir lo humano de lo inhumano–, como de estímulo para forjar una sociedad cada vez más justa. Y es por ello que la sabiduría teológica tiene un espacio importante en la vida universitaria, pues requiere una especulación que nos lleve a no asumir lo creído como algo dado por descontado, sino a percibirlo en su riqueza intelectual, de tal modo que identifique sus repercusiones para nuestra sociedad y sea capaz de expresarlo de manera que sea inteligible y convincente.

Afortunadamente, algunas de las mejores universidades del mundo han comprendido esta necesidad y han optado de diversas formas por introducir la formación humanista en sus programas académicos generales.

El MIT, la institución que forma en Boston algunos de los mejores ingenieros del mundo, incluye en el currículo de estudios de todas las carreras, asignaturas de humanidades, artes y ciencias sociales. Todos los estudiantes de grado del MIT destinan una parte sustancial de su tiempo a materias como la literatura, los idiomas, la economía, la música y la historia (The power of the humanities, 2014).

El segundo ejemplo procede también de una de las mejores universidades americanas, la Universidad de Stanford. El curso 2016-2017, esta Universidad puso en marcha un nuevo programa “*Humanities Core*” integrado por un conjunto de cursos y seminarios destinados a proporcionar a los estudiantes unos conocimientos humanísticos. Todo esto se debe a que consideran que el estudio de las humanidades es óptimo para que los estudiantes desarrollen habilidades argumentativas, investigativas y de redacción, y reflexionen sobre los misterios acerca de la humanidad y sus aspiraciones (Sullivan, 2016).

Es interesante mencionar también, el *Report of the Task Force on General Education*, que la Universidad de Harvard hizo público en 2007, donde se habla de la necesidad de una educación que haga a los estudiantes más reflexivos sobre sus creencias y opciones, más conscientes y críticos con sus presupuestos y motivaciones, más creativos en la resolución de problemas, más perceptivos del mundo que les rodea, y más capaces de informarse acerca de los problemas que surgen en su vida, personal, profesional y social. Para conseguir esos objetivos proponían, entre otras cosas, que todos los estudiantes tuvieran la obligación de seguir un curso de cada una de las siguientes ocho categorías: *comprensión estética e interpretativa, cultura y creencias, razonamiento empírico, razonamiento ético, ciencias de los sistemas vivos, ciencia del universo físico, sociedades del mundo* y, por último, *los Estados Unidos en el mundo* (Mitchel, 2007).

Finalmente, la Universidad de los Hemisferios, a cuyo claustro pertenezco, ha elegido brindar a sus estudiantes una educación de calidad con perspectiva humanista. A través de las asignaturas comunes a todas las carreras, con la finalidad de contribuir al desarrollo del estudiante para desempeñarse en su campo profesional con criterio ético, justo y responsable de sus acciones; para adquirir hábitos intelectuales que le ayuden a comprender e interpretar la realidad desde las ciencias sociales y humanas; y para desarrollar una capacidad propositiva que aporte soluciones a las problemáticas de la sociedad en general desde la pertinencia de su disciplina.

Conclusiones.

La función sapiencial o teórica de la inteligencia capta el significado del mundo y el sentido de la vida humana. Su finalidad es alcanzar una respuesta sobre el sentido de nuestra existencia.

El desequilibrio entre la función técnica y sapiencial de la razón ha traído como consecuencia no sólo la falta de sensibilidad hacia la verdad, sino la deformación, cuando no la corrupción, de la idea y de la experiencia de la libertad. La libertad se ha convertido en un valor absoluto y se ha deformado su concepción, quedando reducida a libertad de comprar, de vender, de abortar, de ignorar, de insultar, de imponerse sobre los demás... Quien niega su aplauso a este concepto de libertad se pone en riesgo de un linchamiento social y cultural que es muy difícil soportar.

El reto de la Universidad hoy en día, es recuperar la vocación intrínseca de la institución universitaria: cultivar y fomentar, la búsqueda de la verdad, que sólo es posible si no se reduce la razón a su dimensión técnica y se abre a los interrogantes universales que todo hombre y mujer tiene en su interior.

La recuperación de la visión sapiencial requiere del cultivo de las humanidades, puesto que ponen a la persona en condiciones de reflexionar, argumentar, profundizar sobre la estructura de

la sociedad, el progreso del mundo, y sobre todo nos pone en condiciones de encontrar el sentido y la orientación de la propia vida.

En el mundo de hoy, caracterizado por unos progresos tan rápidos en la ciencia y en la tecnología, es fundamental y urgente que la Universidad incorpore en su tarea docente e investigativa los tres niveles de pensamiento sapiencial de los que hemos hablado. De hecho, los descubrimientos científicos y tecnológicos, si por una parte llevan un enorme crecimiento económico e industrial, por otra imponen ineludiblemente la necesaria correspondiente *búsqueda del significado*, con el fin de garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados para el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana. La incorporación de la visión sapiencial en la tarea docente e investigativa permite, no sólo, la integración de saberes, sino la inclusión dimensión ética y espiritual de la persona humana.

La reincorporación de las humanidades en el currículum de estudios universitarios, para algunos, puede sonar utópico e irrealizable, en primera instancia por razones económicas y mercantilistas; pero no es algo a lo que una Universidad pueda renunciar sin traicionarse a sí misma ya que están en su esencia.

Bibliografía

Lewis, H. R. (2007). *Excellence Without a Soul*. New York, United States: Public Affairs.

Romera, L. (2009). *La actualidad del pensamiento cristiano*. Piura , Perú: Universidad de Piura.

Benedicto, XI. (12 de septiembre de 2006). Fe, razón y universidad: Recuerdos y reflexiones. *Discurso de Benedicto XVI en la Universidad de Ratisbona*.

Benedicto XVI. (19 de agosto de 2013). Encuentro con los jóvenes profesores univeristarios . Madrid, España: Santa Sede .

Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad* . Pamplona, España: Eiunsa.

Grove, J. (14 de septiembre de 2015). *Social Sciences and humanities faculties to close in Japan, after ministerial intervention*. Obtenido de The World University Rankings: www.timeshighereducation.com

Sullivan, K. J. (10 de Mayo de 2016). *Stanford news*. Obtenido de Standford University: <http://newstandford.com>

Mitchel, R. (8 de Febrero de 2007). *Harvard gazette*. Obtenido de Harvard University: <http://news.harvard.edu>

Llano, A. (1999). *Humanismo Cívico*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.

Torralba, J. M. (2013). La Educación liberal como misión de la Universidad. Introducción Bibliográfica al debate sobre la identidad de la Universidad. *Acta Philosophica*, 22(II).

The power of the humanities, a. a. (2014). *MIT School of humanities, arts and social sciences*. Obtenido de MIT: <http://www.shass.mit.edu>

Torralba, J. M. (2013). La idea de la educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades . En *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*. Madrid: Grupo editorial siglo XXI.

3.3. La idea del hombre desde la historia de la filosofía

¿Es posible definir hoy al Hombre?

Samuel Santacruz*¹

Universidad Técnica particular de Loja

sbsantacruz@utpl.edu.ec

RESUMEN

Se presenta de forma general la preocupación que la historia de la filosofía ha tenido por el tema del hombre. Aunque la modernidad es la etapa donde mayor reflexión se da sobre el problema del hombre, cabe señalar que ésta se remonta incluso a los inicios de la filosofía. La historia sobre la idea del hombre desde Grecia hasta hoy se puede explicar bajo dos interpretaciones: Por una parte, se piensa que esta historia avanza en la dirección de una creciente autoconciencia humana, desde la indiferenciación primitiva del hombre con la naturaleza, hasta la exacerbada lucidez y conciencia de sí del hombre contemporáneo. Una de las grandes cuestiones es si podemos tener un concepto definido del hombre o por el contrario lo que se evidencia son modos de ser del hombre. Para llegar a esta antonimia de sentidos, se parte de una revisión bibliográfica con el propósito de conocer cómo ha ido evolucionando la idea del hombre y de sus categorías de comprensión. Al final se llega a algunas conclusiones en las que se ve necesario articular sentidos sobre la idea del hombre, en la pretensión por una estructura permanente que evite absolutismos y relativismos frente a esta concepción antropológica.

PALABRAS CLAVE

Hombre, Filosofía, Historia, Definición, Estructura

1 Magister em Pedagogia, Licenciado em Teologia, docente investigador de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Introducción.

Cada sistema filosófico posee, o ha poseído, sus propias ideas acerca de la condición humana. En este sentido la historia de la filosofía sobre la idea del hombre desde Grecia hasta hoy se puede explicar bajo dos interpretaciones, Ibáñez (2007) por ejemplo, manifiesta que, por una parte, se piensa que esta historia avanza en la dirección de una creciente autoconciencia humana, desde la indiferenciación primitiva del hombre con la naturaleza, hasta la exacerbada lucidez y conciencia de sí del hombre contemporáneo. Lo que se evidencia en la historia de la filosofía son modos de ser del ser humano, más no una definición.

Las diferentes aportaciones al problema del hombre se remontan a los inicios de la filosofía griega, este es el primer periodo que abordará la cuestión desde un enfoque filosófico-especulativo, que no es exclusivo de la filosofía griega, sino que traspasa incluso los límites de la filosofía del medioevo, según Beorlegui, C. (2009) lo propio de este inicio es:

La autocomprensión del hombre que se realiza desde la introspección o desde la reflexión especulativa, que no rehúye las elucubraciones metafísicas más arriesgadas e inverificables. El hombre es definido como espíritu, razón, logos, animal racional, etc. La vertiente corpórea queda siempre relegada a ser considerada como algo accidental y no determinante. (p.132)

La filosofía medieval retoma el hilemorfismo aristotélico, frente a la preponderancia del dualismo platónico y agustiniano. Sigue el enfoque filosófico especulativo, con la diferencia de que en esta etapa aparecen algunas categorías propias de la revelación cristiana: el alma, el mal, la muerte, la gracia.

En la modernidad nos encontramos con el dualismo de Descartes y sus sucesores Malebranche y Leibniz, una idea clave en todo este periodo es que la facultad de la razón lleva

al hombre, a un autorreflexión sobre sí mismo. Según Javier San Martín (como se citó en Beorlegui, c.,2009), Se pasa de entender y estudiar al hombre desde Dios o el mundo, a entenderse desde sí mismo, Veremos cómo tras el dualismo va apareciendo un escepticismo y la negación de la conciencia en el empirismo inglés, sobre todo desde Hume.

En la filosofía contemporánea se vuelve al entendimiento del ser con Heidegger y con ello la forma con que se toma el problema del hombre también cambia, ya que el ser de su existencia está marcado no solo por la existencia en sí, sino por todo el mundo, la cultura que rodea ese modo de ser y la forma como se le interpreta según Gadamer.

1. Los antiguos griegos.

La preocupación inicial de los filósofos griegos llamados presocráticos, (siglos VII-V) se caracterizaba por dar respuestas al origen o al principio de la realidad (Arkhé), los cuestionamientos y planteamientos en este orden eran físicos y cosmológicos. Aparece, sin embargo, un primer interés por entender la condición del hombre.

1. Primeros intentos por entender la condición humana. Los presocráticos.

En la escuela pitagórica, siglo VI a.C., se fomenta un modo de vida que se basa en la contemplación, que pretende liberar el alma, ello depende del mismo hombre. Como lo menciona Marías (2014) " la preocupación por el alma, les permite crear una doctrina de la transmigración, que se relaciona con el problema de la inmortalidad del alma y con su purificación" (p.54).

Los pitagóricos tienen influencias órficas, en cuanto creen en la inmortalidad del alma, ella es quien eligen en que vida y cuerpo quiere seguir existiendo hasta lograr su plena purificación,

consideran por tanto al cuerpo como prisión del alma y a la muerte como liberación de la misma.

En sintonía con lo anterior, para *Parménides* y *Heráclito*. (siglos VI y V a.C) la idea del hombre está referida al problema del devenir en Heráclito y del motor inmóvil en Parménides. Marías (2014) así lo señala:

El hombre como cosa del mundo, está sujeto al devenir, pero posee algo común y es la tendencia a algo divino. El hombre se encuentra frente al dilema anterior: La antinomia de su ser perecedero –*devenir*– y su ser eterno e inmortal. (p. 63).

El planteamiento que se da aquí sobre el hombre, admite dos condiciones del ser humano: su condición temporal-finita, y su anhelo de inmortalidad, cuya tendencia es hacia algo divino, al igual que los pitagóricos, no hablan de una realidad celestial donde moran las almas, sino que admiten que, por ser de la misma condición de los astros, el alma tiende a volver a ese fuego o componente vital de los astros.

En el siglo V a.C., la filosofía griega se había volcado a otra idea en la concepción del hombre, consideraba importante una preparación o formación del ciudadano para el ejercicio público y político. (Marías, 2014).

Frente a este contexto surgen los *sofistas*, eran profesores ambulantes que iban de ciudad en ciudad para enseñar a los jóvenes el arte de la oratoria para que triunfaran en lo social y en lo político. Platón se refería a su proceder como mercancía intelectual, Aristóteles los consideraban como predicadores de una aparente filosofía.

Una de las críticas que se les hacía a los sofistas, según Marías (2014) es que “el hombre por el solo hecho de tener intelecto, saber lo que hace y hablar bien no se le puede considerar como buen ciudadano” (p.69), esto no constituye la verdad como tal,

en el arte de la persuasión sofista no importaba la verdad, sino convencer a sus oyentes con sus discursos.

Gonzales (2014) explica otra de las posturas de los sofistas:

En su opinión no existen verdades o normas morales universalmente válidas, defendiendo un relativismo ético y gnoseológico. El único criterio de valor es el éxito, lo que significa que actuar bien en una ciudad-estado es tener éxito como ciudadano. (p. 32).

Protágoras defendía cierta relatividad, ya que lo que se vivía en la cotidianidad era un relativismo cultural, lo que existía en realidad eran diversas opiniones, múltiples y contradictorias, sobre eso, los hombres debían construir la única convivencia posible.

2. Las posturas de la filosofía griega: la interioridad del hombre, el dualismo platónico y el hilemorfismo aristotélico.

Sócrates muere en el año 399 a.C. Su iniciativa filosófica consistía en un diálogo interrumpido de preguntas con el fin de llegar a la verdad de las cosas, contrario al discurso retórico de los sofistas, (Marías, 2014).

La preocupación por el hombre, es un elemento clave en *Sócrates*, considera al hombre desde un punto de vista distinto: el de la interioridad. Según Marías (2014) este punto de vista trae un sentido nuevo sobre la idea del hombre:

La interioridad del hombre, trae un sentido nuevo en Grecia, un sentido de reflexividad, de crítica, de madurez, con el que el hombre griego se enriquece. (p.71).

La reflexión frente a lo qué es el hombre, solo es posible cuando el mismo se conozca en lo más profundo. Al superar el relativismo de los sofistas era necesario llegar a criterios válidos sobre la

valoración de la conducta humana que permita alcanzar el bien tanto a nivel individual, como colectivo. Sócrates busca un saber universalmente válido que permita afianzar la certeza de las cosas, definir un concepto, y que éste sea válido para todos. Para Gonzales (2014):

La mayéutica o arte de dar a luz, pretendía alumbrar en la mente o en la propia alma los saberes que estaban en estado latente en ella. Mediante el descubrimiento de ese universo moral, pretendía enseñar a los hombres a ser mejores. (p.34).

Ibáñez (2007) ve en la mayéutica un elemento clave para entender la antropología socrática, lo explica como la facultad que hace posible la pregunta, el diálogo y la respuesta, lo que convierte al hombre en un ser lógico y ético, sujeto inteligente y moral.

Sócrates abre un camino distinto de cómo entender la condición humana, según Gonzales (2014) tanto Platón como Aristóteles siguieron ese camino.

Ambos filósofos, cada uno a su manera, se esforzaron en analizar aquellos elementos que pudieran servir para crear una sociedad de hombres que aprendiesen a convivir. Para ellos el único fundamento posible para la felicidad de los ciudadanos, no podía ser otro que la justicia y la verdad. (p.35).

Platón creía que el estado debía constituirse sobre la verdad y no sobre la mentira, las opiniones (la doxa) sirven como punto de partida, pero no se debía absolutizarlas. Esto le llevó a postular la concepción del mundo de las ideas, como conceptos universalmente válidos. (Gonzales,2014).

La visión que Platón tiene sobre el hombre, se resume en las siguientes premisas, que Gonzales (2014) considera como las más relevantes:

- El estado nace porque somos indigentes y no nos bastamos a nosotros mismos, son nuestras muchas necesidades las que nos llevan a auxiliarnos y a asociarnos.
- Los seres humanos están en lucha continua entre sí, entre los individuos, las familias y los pueblos. Por eso es necesario organizar la convivencia buscando la justicia.
- Es necesario ocuparse de uno mismo, eso exige preocuparse de la propia alma que es el centro y el elemento determinante del hombre. Es preciso encontrar el equilibrio y el ordenamiento entre las tres fuerzas del alma: la parte racional, la volitiva y la concupiscible tendencias, deseos o pasiones. Platón está convencido de la inmortalidad del alma, pero depende precisamente de ese equilibrio.
- Platón tiene su propia interpretación del origen del hombre, en el mito de Fedro da a entender que el alma tiene una procedencia celestial, que ha contemplado las ideas, pero cuando cae y se encarna en el hombre no las recuerda. Aunque el mito trata más bien sobre el conocimiento, la tendencia del hombre es hacia lo divino, el camino para ello es buscar en el interior del hombre la verdad absoluta. La Idea dualista que Platón tiene de la realidad, no le permite postular claramente cómo se da la relación de las dos dimensiones. (Marías, 2014).

Para Aristóteles el hombre es por naturaleza un animal político, Gonzales (2014) al referirse al libro 1.º de la Política, nos dice que “la ciudad es por naturaleza anterior al individuo,

por tanto, vivir es necesariamente convivir”, (p. 41). Aristóteles consideraba al hombre como un animal, porque éste, forma una parte más de la naturaleza, al igual que los demás elementos de la naturaleza debe ser explicado en los mismos términos. En base a esta idea, hace toda una explicación sobre el alma.

El alma Aristotélica ya no es un ente espiritual puro, sino un principio formal o actual del cuerpo humano, no preexiste al cuerpo como en Platón, sino que lo perfecciona. El alma es principio de vida. Según Hirschberger, J (2012) dice que “La forma es algo más que un contorno con figura, es más bien algo dinámico, originariamente una fuerza” (p.37). Para diferenciar al ser humano de los otros seres vivos que también tienen alma por tener vida y automovimiento, Aristóteles admite la existencia de tres tipos de alma:

El alma vegetativa o del desarrollo; el alma sensitiva, ya que posee la capacidad de recibir sensaciones, la facultad apetitiva y la del movimiento local espontáneo y el alma racional, es por ella que se considera al hombre un «animal dotado de razón» (*animal rationale*). Como animal posee las facultades de las almas vegetativa y sensitiva. Tampoco perece con el hombre, sino que es inmortal, aunque no en su individualidad, sino como espíritu. (Hirschberger, 2012, p.38)

Aristóteles cree que todas las cosas tienden a algún bien, pero existe un bien soberano o supremo al que todos quieren alcanzar, la felicidad. (Gonzales, 2014). El estado ideal en Platón, exageraba el interés del bien general y comunitario, pero el bien general según Aristóteles debe construirse desde el bien concreto, desde la vida real de los individuos.

Aristóteles dejó abierto un camino de muchas posibilidades para entender al hombre, una de ellas es la vida ética y moral del hombre.

3. La especulación moral postaristotélica sobre el hombre.

Después de Aristóteles, la filosofía griega pierde el carácter que había recibido de él y de Platón. Deja de ser explícitamente metafísica, y pasa a ser especulación moral, según Ibáñez (2007) esta filosofía posterior se caracteriza porque:

Se reduce a la incómoda dualidad entre un naturalismo de inclinación materialista (epicúreos y estoicos), un espiritualismo neoplatónico donde el cuerpo es expulsado hacia las fronteras del reino del mal. (p.79).

Los *cínicos*, por ejemplo, cuyo fundador fue Antístenes, exageran la doctrina socrática de la eudaimonía o felicidad. Según Marías (2014) los cínicos además le dan un sentido negativo. Identifican la felicidad con la autarquía o suficiencia, el camino para lograrla es la supresión de necesidades. Esto trae como consecuencia una actitud negativa ante la vida. Solo queda como valor estimable la independencia, la falta de necesidades y la tranquilidad.

Otro de los movimientos suscitados en esta época es la de los *cirenaicos*, su fundador es Aristipo de Cirene. El bien supremo para los cirenaicos es el placer. El problema consiste en que el placer no nos debe dominar, sino nosotros a él, en eso consiste la virtud en hacer del placer algo moderado. (Marías, 2014)

Por otro lado, el *estoicismo* es un movimiento que se extienden desde el año 300 a.C., hasta el siglo II d.C. El fundador de la escuela estoica fue Zenón de Citium, que la estableció en Atenas. La preocupación estoica manifiesta que solo quien es sabio puede conseguir la felicidad. Marías (2014) enfatiza en el pensamiento estoico de esta manera:

La ética estoica se funda también en la idea de la autarquía, de la suficiencia. El bien supremo es la felicidad que no tiene que ver con el placer, sino con la virtud. El

sabio se ha de despojar de sus pasiones para lograr la imperturbabilidad, la «ataraxía». El sabio es dueño de sí, no se deja arrebatar por nada, no está a merced de los sucesos exteriores; se puede ser feliz en medio de los mayores dolores y males. (p.113).

Igualmente, el *epicureísmo* basa toda su doctrina en la moral del hombre, al tipo de vida que debe seguir el sabio. Su fundador es Epicuro, quien exige muy determinadas condiciones al placer: ha de ser puro, sin mezcla de dolor ni de desagrado; tiene que ser duradero y estable; que permita al hombre ser libre y dueño de sí, imperturbable. En el epicureísmo se eliminan casi totalmente los placeres sensuales solo se considera otros más sutiles y espirituales como la amistad y los goces del trato. Las pasiones violentas quedan excluidas. El ideal del sabio es: el del hombre sereno, moderado en todo, (Marías, 2014, 115).

El *neoplatonismo* de corte más espiritual, fue cultivado sin interrupción hasta el siglo VI d.C. El neoplatonismo está impregnado de espiritualidad y religiosidad. Según (Marías, 2014) el neoplatonismo es más radical frente a la postura ética de las escuelas postaristotélicas, pues para Plotino, el fin supremo del hombre era el de sustraerse a su influjo y fundirse con el Uno (divinidad suprema) a lo absolutamente espiritual, que se alcanzaba a través de la virtud y de la contemplación pura, el alma tenía que liberarse para ello de todo lo material.

El neoplatonismo introduce una teología negativa que separa a Dios de los hombres y del mundo en general, viéndose así obligado a seguir un camino intermedio entre la trascendencia y la inmanencia. La idea de la emanación de todas las cosas a partir del Uno (Dios), según Hirschberger, J (2012), es una salida para asociar de nuevo a Dios con el mundo, ya que Dios (Uno) “es tan perfecto que necesariamente debe desbordarse” (p. 49), volver a esa idea original después de la emanación es lo que el hombre

anhela alcanzar, esto solo es posible con una vida espiritual purificada.

El ideal del hombre en el medio evo continua con las ideas del neoplatonismo y se entiende mejor con las nuevas categorías a partir de la revelación cristiana.

2. La visión del hombre desde la filosofía medieval.

En la filosofía medieval, las ideas del platonismo y aristotelismo serán retomadas, además se suman otras cuestiones, pues el hombre no solo es parte de una realidad natural, y sobrenatural, sino que también está a merced de su fe en Dios, con ello se hace evidente otras categorías como la idea del mal, de la gracia, del pecado, de la libertad etc., Ibáñez (2007) sostiene lo particular de este periodo de la siguiente manera:

Como persona frente a un Dios vivo y personal –que los griegos propiamente no conocieron–, el hombre ingresa ahora en otra esfera, que es de suyo sobrenatural –el pecado y la gracia– pero que ilumina con nueva luz su ser natural. (p.74).

2.1. La interioridad del hombre y la fe como punto de partida para llegar al conocimiento de Dios

La filosofía de *San Agustín* (354) se expresa en dos determinaciones: “quiero saber de Dios y del alma”. Marías (2014), hace una referencia de cómo San Agustín recoge el pensamiento platónico, pero con importantes alteraciones. “En Platón, el punto de partida son las cosas; San Agustín, en cambio, se apoya sobre todo en el alma como realidad íntima, desde ahí se llega a Dios”, (p.132).

El análisis íntimo de su propia alma, que constituye el tema de las confesiones, tiene un valor inmenso para el conocimiento interior del hombre. El hombre no es el

resultado de una fusión de dos sustancias como Aristóteles lo hacía entender, la unidad para Agustín consiste en que el alma posee al cuerpo, usa de él y lo gobierna dándole una idea de superioridad sobre el cuerpo. (Hirschberger, 2014). San Agustín estaba convencido de la función rectora del alma, sin embargo, no tiene claro su origen.

Desde la interioridad del hombre, Agustín tiene un concepto sobre el hombre como imagen de Dios, por ser una mente, un espíritu. El problema moral del hombre, lo relaciona con categorías teológicas como: la *naturaleza* y la *gracia*, la *predestinación* y la *libertad* de la voluntad humana, el *pecado* y la *redención*. Podemos decir de manera transversal que el tema que resume todas estas cuestiones es el de la *ley eterna divina*. Marías (2014), lo explica así:

Del mismo modo que el hombre tiene una luz natural que le permite conocer, tiene una conciencia moral. La ley eterna divina, a la que todo está sometido, ilumina nuestra inteligencia. Es como una transcripción de la ley divina en nuestra alma. Pero no basta con que el hombre conozca la ley; es necesario, además, que la quiera; aquí aparece el problema de la voluntad. (p.134).

Para Agustín el fin del hombre no es terrenal, a Dios se le descubre en la verdad, en el interior de la criatura humana, solo así podrá llegar a residir en un estado ideal (*civitas Dei*). Sin embargo, Dios ha hecho libre al hombre, y si pierde su libertad es porque ha pecado. (Marías, 2014).

La idea de libertad es propiamente de *Boecio*, según él, cuanto más espíritu, tanto mayor libertad, es decir, cuanto más se eleva el hombre por encima de lo materia, la naturaleza y los apetitos, cuanto más se acerca al Uno, al Bueno, tanto más

libre es. Por otro lado, Boecio sostiene la individualidad del hombre. Hirschberger, (2012), hace mención de lo anterior así:

El *hombre* es un individuo, es decir, algo peculiar, con impronta propia e irrepetible. En él se halla la substancia concreta individual por oposición a lo universal de los conceptos. (p.62).

Desde esta perspectiva según Hirschberger (2012), el espíritu unitario de la edad media, pese a la universalidad, reconoció muy pronto los derechos del individuo y no los abandonó ya nunca.

Estas ideas propiciaron también por parte de *San Anselmo* (1034), dar un mayor impulso a la filosofía escolástica, su influencia es sobre todo del agustinismo. Menciona que el hombre es un ser caído, lo que supuso también la caída de la razón, por lo que no logra saber quién es Dios, solo mediante la fe y la gracia divina logrará conocerlo, eso implica también reconocer su pecado (Saña, H., 2008).

Para San Anselmo, el hombre tiene que volver a su interioridad, el hombre al encontrarse a sí mismo, encuentra a Dios, a imagen y semejanza del cual está hecho, (Marías, 2014).

Así mismo, *San Buenaventura* (1221-1274) reconoce que hay que volver sobre la interioridad del hombre, para conocer más inmediatamente a Dios, la diferencia radica en que ese conocimiento se puede alcanzar de distintos modos y en distintos grados. Insiste especialmente en que el hombre es causa eficiente de sus actos mentales, además afirma la pluralidad de las formas sustanciales; aparte de la forma completa, reconoce otras formas subordinadas.

2.2. La unidad sustancial del hombre

Santo Tomás (1225-1274) realiza la adaptación de la filosofía griega de Aristóteles al pensamiento cristiano de la Escolástica.

De acuerdo a Marías (2014)

“Santo Tomás interpreta al alma como forma sustancial del cuerpo humano, primer principio de su vida. El alma es quien hace que el cuerpo sea cuerpo, es decir, cuerpo viviente. la unión del alma y el cuerpo es una unión sustancial, unidos, forman la sustancia completa y única que es el hombre” (p.176).

En esto se contrapone al dualismo platónico y agustiniano, donde el alma es quien gobierna al cuerpo, pero niega la fusión como tal de estas dos sustancias. Para el aquinate, el problema de la muerte que ocasiona la descomposición total del individuo, quedaba superada con la incorruptibilidad del alma, la cual podría seguir existiendo de forma separada. Según Beorlegui, C. (2009) “esta idea se compagina muy bien con la concepción teológica del cristianismo, ese estado del alma se podría pensar como estado intermedio entre la muerte de cada individuo y el de la resurrección y el juicio universal al final de los tiempos, momento en el cual el alma y el cuerpo volverán a estar unidos por intervención de Dios”, (p.209).

Tanto Santo Tomás como Aristóteles concuerdan de que el alma humana es incorruptible e inmortal. La búsqueda de la felicidad, advierte, es común a todo hombre, pero la máxima felicidad consiste en la salvación del alma y en la vida eterna, (Marías, 2014).

La síntesis tomista es una explicación múltiple, a la vez que coherente y unitaria, de las diversas realidades que constituyen al hombre. Ibáñez (2007) lo sintetiza así:

Las diversas realidades constituyentes del hombre que son tratadas por Santo Tomás son: la corporeidad o animalidad humana, la espiritualidad e inmortalidad del alma, y la unidad substancial del alma y cuerpo. Se trata de un aristotelismo perfeccionado, pero a la vez cargado con la gravidez ético-religiosa de la revelación cristiana. (p.84).

Después del legado tomista, sucede una corriente filosófica, con raíces franciscanas, que incorpora como Santo Tomás, la filosofía aristotélica, pero que adquiere caracteres voluntaristas y nominalistas, cada vez más acentuados.

El voluntarismo adquiere una connotación especial en Escoto (1266-1308). Entre las tesis más influyentes para el problema del hombre, está el de la primacía de la voluntad sobre el entendimiento. Según Escoto, la voluntad no es pasiva, sino activa; es decir no es una potencia natural que siempre tiende al bien como lo hacía creer Santo Tomás.

La importancia de este argumento es que cambia la idea moral que se venía manejando hasta entonces, ya que lo que hace que la voluntad sea superior es la libertad, la voluntad no es natural, sino que esta depende de la libertad, por eso es más grande el acto del que ama a Dios por su voluntad que el que cree en Dios por el entendimiento.

Para Escoto, son los hechos y datos reales los que explican las ideas, y no al revés. Admite que hay diferentes formas como individuos, por tanto, cada cosa tiene su esencia, pero no es una esencia absoluta. Esto quizás fue la idea clave para que Occam formulase el nominalismo. (Marías,2014).

Para Occam los universales no tienen realidad ni en las cosas ni en la mente divina, como ejemplares eternos de las cosas; son abstracciones del espíritu humano, conceptos, términos, o signos lingüísticos. La ciencia cuando se refiere a los universales, no los debe tratar como si fueran la realidad de las cosas, sino como signos o símbolos. Según Pastor (2001), “esto dio lugar al empirismo en la modernidad, ya que Occam hizo prevalecer una atenta observación a los hechos, para así descubrir las causas” (p. 165).

3. La naturaleza del hombre en la filosofía moderna.

Según Marías (2014), el inicio de la auténtica filosofía moderna, dista mucho de ser una filosofía contestataria a la escolástica, más bien desde Descartes a Leibniz lo que se da es una continuación a la escolástica, en cuanto ideas cruciales.

Los filósofos griegos alcanzaron nueva eficacia en la escolástica. Pero con la filosofía moderna, de Descartes a Leibniz, es donde encuentra su continuación verdadera la escolástica, más que en ningún otro «renacimiento», y con ella el pensamiento vivo de los griegos. (p.186).

3.1. El renacimiento.

Las circunstancias que rodean este periodo están marcadas por una crisis religiosa, teológica, y los conflictos de poder entre la Iglesia-estado. Se gesta con ello, una filosofía que ayude a resolver problemas histórico-sociales. Autores como Maquiavelo, Hobbes, Tomás Moro abordaron este proceso desde un incipiente racionalismo.

Según Marías (2014):

Aparece el humanismo que prolifera abundantísimamente. Llegan a Occidente los libros griegos y latinos; la devoción por lo antiguo llega al

extremo y sin criterio. El humanismo ya no se contenta de que el hombre vuelva ahincadamente a lo natural; trata de imponer este carácter a todas las cosas. habrá ciencia natural, derecho natural, religión natural, moral natural, un naturalismo humano. (p.190)

La filosofía del renacimiento, no estaba en retomar grandes cuestionamientos, sino en ideas para hablar del alma y del amor (como lo había hecho Platón) o hablar de la vida del hombre ejemplar (estoicos).

Estamos a inicios de la filosofía moderna, se está gestando una filosofía madura, la figura decisiva de la generación que marca el tránsito del mundo medieval al espíritu moderno es Descartes.

3.2. La cuestión de la unidad y el dualismo del hombre desde descartes hasta Kant.

Si en el filósofo griego la justificación de su dualismo era mítica, ética y metafísica (influencias órficas), en Descartes la justificación era más bien de tipo epistemológico (Beorloegui, 2016). La base de su filosofía es la duda e incertidumbre que le causan todas las ciencias. Según Marías (2014) la pretensión de Descartes es:

Rechazar la presunta evidencia de los sentidos, la seguridad del pensamiento, el saber tradicional y recibido. El primer intento de Descartes es, pues, quedarse totalmente solo. Desde esa soledad tiene que intentar reconstruir la certeza, una certidumbre al abrigo de la duda. (p.211).

A pesar de esta posición tan radical, Descartes encuentra una cosa de la que no puede dudar: su existencia. (Marías, 2014).

El cogito ergo sum (pienso luego existo) es lo único seguro y cierto, la razón no puede escapar de esta verdad que se fundamenta en la conciencia que Descartes pretende remplazar por el alma, a la que solo se puede acceder por el ejercicio de introspección, autorreflexión. Descartes dice que la razón no solo es pensar en ideas inconexas con la realidad, ellas tienen que dar cuenta de la verdad, conocer implica salir de sí mismo para comprender la sustancia extensa. Para Descartes hay ideas que son homogéneas implantadas en la conciencia del hombre por Dios mismo, es una verdad que no la encuentra desde su razón, sino que viene de fuera, de Dios por ser perfectísimo, “Dios, entonces es el fundamento ontológico del yo y de las cosas, es quien hace posible que el mundo sea sabido por el hombre” (Marías, 2014).

Para Descartes somos una realidad compuesta por dos cosas o sustancias, el cuerpo y el alma o conciencia, aunque el elemento central es la conciencia. Y ésta puede existir sin el cuerpo.

Así, el cuerpo, radicalmente diferente del alma, funciona con principios distintos a los de ésta. No se necesita ningún alma, como en el hilemorfismo, para explicar el funcionamiento del cuerpo, es puro mecanicismo.

El alma humana es, para Descartes, una realidad ontológica distinta del cuerpo. Es conciencia pura, *res cogitans*, necesitada de razonar para aclarar su propia realidad. (Beorlegui, 2009).

Que el cuerpo y la conciencia tengan cualidades diferentes, no lleva a concluir que sean dos sustancias autónomas y diferentes, porque pueden ser dos aspectos de una misma realidad. Esa es una de las críticas que se le ha hecho al

dualismo de descartes en querer separar aspectos sin pensar en propiedades correspondientes dentro de un mismo sistema de funcionalidad, como si se hace en la filosofía contemporánea

Por otro lado. Kunzmann, P (2000), señala que Descartes no sabía exactamente cómo se daba la interacción entre el alma y el cuerpo, sin embargo, era evidente e innegable que se daba una interacción.:

Descartes quiere salvar la conjunción armoniosa de esos dos mundos dentro del hombre sirviéndose de la teoría de los espíritus animales, los cuales garantizan la transición de lo corpóreo a lo espiritual y viceversa. En la glándula pineal situada en el cerebro trasladan aquellos impulsos físicos de los conductos nervioso al espíritu. (p.107).

A partir del problema alma cuerpo, surge la escuela filosófica de los ocasionistas de la mano de *Melebranche*, quien postula que la relación solo puede tener lugar mediante la intervención de Dios, es quien procura que en determinada ocasión los dos procesos espiritual y corpóreo corran paralelos. (Kunzmann, 2000)

En esta misma línea de pensamiento, el hombre para *Spinoza* es todo naturaleza; no tiene sentido oponerle otra cosa, por ejemplo, *espíritu*. El hombre es *cogitatio*; pero este pensamiento es tan naturaleza como una piedra. El hombre es un *modo* de la sustancia, una simple modificación de Dios, en los dos atributos de la extensión y el pensamiento; en esto consiste la peculiaridad del hombre, que tiene cuerpo y alma: el alma es la idea del cuerpo. Como hay una exacta correspondencia entre las ideas y las cosas, hay un estricto paralelismo entre el alma y el cuerpo. La realidad de las cosas y de las ideas se da solo cuando están incluidas

en los atributos de Dios, por lo tanto, alma y cuerpo son dos aspectos del único individuo. Todo lo que acontece al hombre, y concretamente sus propias pasiones, es natural y sigue el curso necesario de la naturaleza. Para Spinoza, «se dice libre la cosa que existe por la sola necesidad de su naturaleza y se determina a obrar por sí sola». El hombre, pues, no es libre, ni el mundo tiene una finalidad; todo es necesario y está determinado causalmente. No cabe más que un modo de libertad: el conocimiento de Dios. (Marías, 2014)

Leibniz (1646-1716) da otra solución al problema de cómo se da la interacción entre cuerpo y alma. Para ello Dios a dispuesto desde un comienzo y por toda la eternidad la armonía (armonía preestablecida) y ha programado a las monadas (una especie de átomos) para que se dé en ellas la sucesión de las percepciones gradualmente. (Kunzmann, 2000)

Beorlegui (2016) lo explica de esta forma:

Leibniz propuso una hipótesis diferente: *la armonía preestablecida*, consistente en postular que desde el primer instante de cada ser humano se da una especie de sincronización entre su cuerpo y su alma, de modo que a cada decisión anímica estaría ya preprogramada su correspondiente respuesta en el cuerpo, y viceversa. Esta teoría, pone en peligro la libertad humana, puesto que los seres humanos no somos más que unos autómatas perfectamente programados. (p.214)

Por otro lado, John Locke (1632-1704) como representantes del empirismo inglés, niega la teoría de las ideas innatas, dice que el ser humano encuentra en su conciencia representaciones de la realidad a las que llama ideas. Pero ¿de dónde proceden las ideas? Proviene exclusivamente de la experiencia. Por otro lado, dice que el

fin del hombre es buscar la felicidad, evitar el dolor, por ello las normas morales tiene que estar asociadas a la experiencia del premio y del castigo. (Kunzmann, 2000).

Para *David Hume* (1711- 1776), un concepto tiene significado, si los componentes de su correspondiente idea derivan de impresiones, por eso conceptos metafísicos que no tienen esa correspondencia no tiene sentido utilizarlos. Para ello utiliza el método de la asociación de ideas. En este sentido, la filosofía moral tiene que basarse en valores morales realmente existentes y no en supuestos especulativos. Las acciones se valoran como buenas cuando son útiles o agradables para el individuo mismo o para los otros, bajo dos principios el del amor propio y el de simpatía. (Kunzmann, 2000).

La filosofía posterior a Descartes, desde Kant, parece centrada en la preocupación de sacar al yo de la soledad en la que se había enquistado. La filosofía de Kant constituye el primer intento, en la medida en que pasa del *ego cogito* concreto e individual, en el que se sitúa Descartes, a un ego generalizado, el *yo trascendental*. De este modo, Kant ya no necesita recurrir a la bondad y veracidad de Dios para asegurar la objetividad del mundo. La explicación kantiana para resolver ambos problemas está en que ese yo trascendental es el molde estructural con el que los sujetos captamos el mundo.

Kant quiere hacer entender que el ser como tal no es un predicado real, no es posible una explicación teórica o de conocimiento del ser, porque el conocimiento se refiere al conocimiento de algo, una referencia verdadera a las cosas intuitas desde la experiencia (conocimiento del yo empírico), es distinto por tanto conocer que pensar. Sin embargo, Kant admite que hay una tendencia natural del hombre por ideas como la inmortalidad del alma, la

existencia de Dios, la libertad, indemostrables teóricamente, pero válidas como ideas regulativas desde la razón práctica (conocimiento del yo puro). Para Kant lo fundamental es la antropología práctica, por ser la única cuya constitución depende de la libertad y porque no trata del ser sino del deber ser. (Marías 2014).

Kant se encuentra con un hecho, un *factum* que es el punto de partida de su ética: la conciencia del deber. El hombre se siente responsable, siente el deber, es un hecho indiscutible y evidente. La ética kantiana es *autónoma* y no *heterónoma*; es decir, la ley viene dictada por la conciencia moral misma, no por una instancia ajena al yo. Kant pide al hombre que realice su esencia, que sea el que en verdad es, un ser *racional*. Porque la ética kantiana no se refiere al yo empírico, ni siquiera a las condiciones de la especie humana, sino a un yo puro, a un ser racional puro. Kant dice que *todos los hombres son fines en sí mismos*. Lo primario en el hombre no es la teoría, sino la *praxis*, un *hacer*. (Marías, 2014)

4. El problema del hombre en la filosofía contemporánea.

A partir de Kant, la filosofía empieza a tratar al hombre no como un tema sino como un problema, aunque en este ensayo hemos indistintamente hablado de la cuestión del hombre, la idea del hombre, el tema del hombre o el problema del hombre es necesario dejar en claro que desde la perspectiva actual en la que nos encontramos, todo lo referido al hombre desde los inicios de la filosofía, es un problema.

Con estas premisas abordamos el problema del hombre desde la preocupación por definirlo y desde el esfuerzo de superar el problema de la con junción entre alma y cuerpo que todavía no se ha superado.

Según Husserl, por ejemplo, es más importante buscar lo esencial del hombre, propone que no hay que ponernos

dificultad en tratar de encontrar una unidad o interacción entre el alma y cuerpo, para la conciencia el cuerpo y el alma se ponen como evidencia y así, se hacen fenómeno. Este proceso propio de los empiristas es poder pasar de la actitud natural a la fenomenológica. (Beorlegui, 2016).

4.1. Visión antropológica desde la filosofía de Hegel.

Hegel tampoco se detiene en buscar una solución a la relación del alma con el cuerpo, o de la mente con el cerebro como lo hacen las corrientes contemporáneas. Hegel cree que la metafísica se ha encargado de dividir esas realidades. Propone por eso una dialéctica histórica, precisa que el objeto es la historia o sea la sustancia, mientras que el sujeto es el hombre, por lo tanto, la historia y el hombre se hacen y se desarrollan al mismo tiempo.

Así como los hombres hacen la historia, la historia hace a los hombres, este proceso en donde el hombre se va dando forma a través de una autoconciencia, es lo que Hegel llama espíritu absoluto, (idea absoluta, saber absoluto etc.). El sujeto y la sustancia para Hegel es lo mismo, es la historia que va desarrollando el hombre desde una autoconciencia. La realidad es la realización de la historia humana, lo esencial del hombre es lo que hace, el sujeto hace la sustancia que es la historia.

Para Hirschberger (2011) Hegel sitúa el ser y el pensar en una misma cosa, además manifiesta que Dios es inmanente en el mundo "Si el ser divino no fuera el ser del hombre y el ser de la naturaleza, sería un ser que no sería nada" (p. 310).

La historia se desarrolla dialécticamente entre las formas históricas y las historias que niegan esa historia desde las rupturas. En la filosofía de la historia universal de Hegel, el mal va también incluido en el proceso, por el solo hecho de que el mal sea, simplemente por ser, todo tiene sentido.

Todas las rupturas entran con signo positivo; guerras, hechos de fuerza, atrocidades y violaciones del derecho. Todo es un estadio y un episodio en el camino por el que el absoluto se encuentra a sí mismo. (Hirschberger, 2011, 313)

El desarrollo histórico de Hegel es teleológico, con respecto a un fin, la historia tiene una finalidad, cada desarrollo es una totalización mayor a lo anterior. El final de esa historia termina en el sujeto, se da cuenta finalmente de que él es toda la realidad, una vez que sabemos que la totalidad de lo real le es transparente al hombre porque es el hombre el que la ha hecho, confluye su famosa fórmula "todo lo real es racional y todo lo racional es real" (Hirschberger, 2011, 314). Todo lo real ha sido expresión y trabajado por la razón del hombre. Lo racional es real porque toda la razón se realiza en la historia, no es subjetividad es real, la razón es historia.

4.2. Ontología de la existencia de Heidegger.

Para Heidegger, el problema es que la metafísica ha olvidado el sentido del ser, desde Aristóteles se lo ha definido como algo trascendental, pero en lugar de aclarar lo que es, se lo ha vuelto confuso, toda ontología que no parta primero del sentido del ser es ciega. (Marías, 2014).

De ahí que Heidegger critique la postura sobre todo de Scheler, quien pretende hacer de la antropología filosófica la primera y más fundamental de todas las filosofías, esto es imposible porque si esta fuera la ciencia fundamental del hombre tendría que abarcar todos los campos empíricos del hombre, más el campo filosófico, con ello se fragmentaría la disciplina en tantos saberes que se perdería el problema central del hombre que tiene que ver con su esencia. (Beorlegui, C., 2009).

El hombre es el “dasein” el ser ahí, el ser del dasein es la existencia. La comprensión del ser supone, pues, de un modo igualmente originario, la comprensión del «mundo» y del ser del ente que se encuentra dentro del mundo. (Marías, 2014,387). Esto significa que no se puede comprender la esencia del ser ni del dasein sin el mundo que no es solo una región o lugar temporal, sino que el mundo es ontológicamente un carácter del existir mismo

El sentido del ser del existir es la temporalidad, el *suelo* para la comprensión del sentido del ser es el tiempo. Este es el horizonte de la comprensión del ser. El Dasein es el ser que se angustia por su temporalidad, que muere y que sabe que va a morir, pero lejos de ser una postura depresiva, la angustia que genera esta comprensión de su finitud le tiene que llevar a una existencia auténtica. (Marías, 2014, 392)

Un aspecto importante del dasein es el de que no es una realidad, sino posibilidad, está abierto a infinitas posibilidades en el mundo, el estar en el mundo es un estar con otros, coexistir con otros. Según Marías (2014).

En lugar de entender al hombre como una realidad reclusa en su conciencia, la analítica existencial lo descubre como un ente que está *esencialmente* abierto a las cosas, definido por su «estar en el mundo». Esto supone, una perspectiva radicalmente nueva, el problema de la realidad del mundo exterior, que no aparece como algo «añadido» al hombre, sino que ya está dado con él. (p.390)

Para Heidegger, por tanto, la pregunta central de la filosofía es la pregunta por el sentido del Ser, y el Dasein (el hombre) es el ente en quien se da la pregunta por ese Ser. Su ser consiste precisamente en tener una precomprensión del Ser. Puesto que el Dasein es el único ente que se pregunta

por su ser, y por el ser del Ser, se hace necesaria una analítica del Dasein, no una analítica por saber qué es el hombre, ya que el ser humano es un tránsito en dirección al dasein. (Beorlegui, C.,2009).

Ese tránsito es a la vez el estado de estar arrojado en el mundo, el mundo nos permite sustraernos, nos da posibilidades de ser, además que nos permite olvidarnos la idea de la muerte, nos olvidamos de la angustia que produce la muerte a través de la cotidianidad, pero para Heidegger la muerte lo que debe producir es vivir más auténticamente. El dasein es, en consecuencia, un modo de ser en el que el cómo del propio ser permanece abierto e indeterminado.

4.3. La respuesta a la unidad del hombre desde la teoría del emergentismo.

Especial modo de resolver y entender el problema de las relaciones entre alma y cuerpo, o como se lo conoce en la filosofía contemporánea entre mente-cuerpo se da en el emergentismo, Según Beorlegui, (2016) "Lloyd Morgan y Samuel Alexander fueron los primeros autores que se refirieron a las tesis emergentistas" (p. 260)

Esta teoría se sitúa, entre el dualismo y los conductistas y materialistas reduccionistas. Los conductistas disuelven en realidad el problema, al suprimir una de las partes, la mente; y los materialistas reduccionistas reducen lo mental al funcionamiento fisiológico del cerebro. Por el contrario, los dualistas tienen serios problemas para explicar la interacción mente-cuerpo, al entenderlos como dos sustancias ontológicas diferentes. En cambio, los emergentistas entienden la relación mente-cuerpo como la relación entre el todo y las partes, el sistema y sus componentes.

Beorlegui (2016) explica en pocas palabras en qué consiste esta teoría

Lo central del *emergentismo*, consiste en afirmar que la mente ha emergido o surgido de la evolución del cerebro. Por tanto, el cerebro sí importa a la hora de tener un concepto de lo mental. Así, para esta postura, la mente es el sistema o la estructura específica con la que está configurado nuestro cerebro, fruto del proceso de evolución biológica como ha sido formado. (p. 262).

El emergentismo sistémico es la teoría que mejor acierta a reflejar esta condición humana ambivalente. Somos una realidad única, un yo personal encarnado en la materia corpórea que posibilita y expresa los diferentes actos que constituyen el desarrollo histórico de cada sujeto humano. El emergentismo, en vez de partir como hacen los dualismos de la autoconciencia para después encontrar dificultad de relacionarse con su cuerpo, parte de situar al ser humano, tanto en su dimensión personal como específica, dentro del proceso evolutivo.

Cerramos hasta aquí el recorrido de cómo las diferentes etapas de la historia de la filosofía han entendido la condición humana. A continuación, vamos a reflejar algunas conclusiones a las que hemos llegado desde la visión general que se ha hecho en este estudio y concretar si es posible o no definir al hombre.

5. ¿Es posible definir hoy al Hombre?

Queda entonces la cuestión final, ¿Es posible o no definir al hombre? Parece que la historia de la filosofía y las corrientes que tratan el problema del hombre, no tienen en definitiva un concepto único del hombre. Lo que define al hombre es precisamente esa condición de estar abierto a diferentes posibilidades que lo hacen indefinible. Acudo mejor a una idea teológica que me resultó más confortable y me dio una salida a esta cuestión, específicamente al pensamiento de Hans Urs Von Balthasar.

Von Balthasar (2008) hace una reflexión en torno a la sentencia que se encontraba en el pórtico de la entrada en el templo griego de Delfos “conócete a ti mismo”. No es casual que esta inscripción estuviera a la entrada en el templo, un lugar en donde hay que hacer silencio, en su sentido primitivo lo que significaba la frase era “entra dentro de ti, deja que te sea dicho por Dios que tú solo eres un hombre”. Paralelo a esa frase estaba otra que decía “no exageres nada” es decir no dejarse llevar por ciertos extremos, ni un extremo mínimo (animal) ni exagerado (como Dios). Von Balthasar (2008) señala que detrás de la pregunta ¿quién soy yo? lleva implícito una protesta, preguntarse por el ¿quién soy yo? es hacerse las preguntas existenciales de: ¿por qué tengo que sufrir? ¿por qué tengo que morir?

Frente a esas preguntas, parece que del otro lado, del lado donde está Dios, lo divino o la trascendencia hay un silencio total, no hay una respuesta que me reconforte, se suscita frente a esto una rebelión, buscamos como sea una respuesta, aparece el afán por encontrar una teoría que nos explique de mejor manera cómo son las cosas, empezamos a dejarnos seducir por la interrogación constante, empezamos a cuestionar absolutamente todo y a tratar de arrebatarse a alguien las respuestas, alguien me debe una respuesta. Von Balthasar relaciona esto con el occidente fáustico, plantear preguntas y exigir respuestas (Fausto es una obra de Goethe, quien vende el alma al diablo, a cambio de que le dé todas las respuestas).

Según Von Balthasar (2008), en lugar de quedarnos en una actitud fáustica, debemos volver al principio de la sabiduría, volver al espacio de silencio que hay en mí. ¿Quién es el hombre?, es un espacio de silencio. Es en este silencio, aún sin palabras, que se da una respuesta, es en esta actitud de esperanza en donde Dios da una respuesta, lo fundamental no es recibir una respuesta sino en saber esperar, la actitud del silencio no es más que el saber escuchar. La respuesta no viene preguntando, sino esperando. La respuesta más grande que Dios me puede dar es la

tranquilidad del alma, la imperturbabilidad del alma, que a pesar de que no se nada, y que las cosas no son como lo pensaba, me hace sentir regocijado.

El hombre no es un ser natural únicamente, sino sobrenatural, porque está dirigido a su mismo creador. La protesta que se mencionó antes, viene cuando nuestra atención se desvía de Dios y la dirigimos a cualquier otro lado.

Conclusiones.

- Definir al ser o la naturaleza humana, no se nos da de una forma cerrada y objetiva, sino que nos descubrimos como una naturaleza abierta, en proceso de hacernos y realizarnos. El estudio de nuestra naturaleza se puede dar en dos niveles: el fáctico o constativo (los datos de las ciencias), y el interpretativo como se ha asumido aquí (interpretación crítica desde la filosofía). De ahí que no haya una única imagen o modelo antropológico, sino varios; y esta pluralidad es una situación inevitable, necesaria y permanente. Sin embargo, los datos que las ciencias y la filosofía nos aportan, justifican que en la propia esencia de lo humano se halla presente, de forma inevitable, la apertura a la trascendencia. (Beorlegui, 2016, p. 699)
- En la Antigüedad, el hombre es un ente peculiar, tiene una propiedad extraña, y es que sabe las demás cosas, siendo él una entre ellas, pero su tendencia siempre es hacia algo que lo excede del mundo físico, pues no se conforma con su ser finito, busca la inmortalidad y para ello crea estados de vida que le lleven a alcanzar esa dimensión.
- En la Edad Media, el hombre es una criatura hecha a imagen y semejanza de Dios; esto hace que Dios quede envuelto en el problema del hombre lo cual muestra la

imposibilidad de entender como heterónoma la moral cristiana, puesto que Dios no es nunca algo ajeno al hombre, sino al revés, su idea ejemplar.

- En la Edad Moderna ocurre algo totalmente nuevo. Hasta entonces se había hablado del hombre, y en la época moderna se habla del yo, de la voluntad, de la razón, de la luz natural, etc., pero no se nos habla del hombre, sino de una propiedad inherente al hombre como tal
- En la filosofía contemporánea se habla del hombre como problema, en el sentido de que la historia de la filosofía no ha logrado conceptos definidos del hombre, nos encontramos con relativismos, escepticismo, absolutismos de todo tipo, hasta llegar a afirmar que lo propio del hombre es lo indefinible y ahí radica el problema.
- Heidegger hacer caer en cuenta que el problema no es preguntarse de ¿Quién es el hombre? Sino preguntarse por el sentido del ser, con ello nos advierte que antes que el hombre, lo primero y lo más sustancial es el ser, la existencia. Hacer una antropología del hombre es determinarlo, definirlo y el hombre es más que una simple determinación: es ser, es posibilidad. El ser humano es un ser complejo que no se agota en una definición. Para Heidegger el ser humano es el único que se cuestiona sobre sí mismo y que por eso es un ser trascendente. De acuerdo a Scheller (como se citó en Chanta, 2014), esta diferencia no está en la inteligencia o en la facultad de elegir, sino que se encuentra en “el espíritu”, para Scheller el espíritu es concebido como libertad, posibilidad de ser en el mundo.
- De acuerdo a Scheller, (como se citó en Chanta, 2014), “el hombre ya no sabe quién es y se da cuenta de que jamás

lo llegará a saber”, (p.93). Ninguna época de la historia había experimentado al ser humano tan problemático como en la actualidad. Dirá también que a pesar de que hoy en día poseemos muchos datos sobre el ser humano, todavía no hay una ciencia que aborde de manera unitaria a la realidad humana.

- Para Ferrater Mora, (como se citó en Chanta, 2014) lo propio de los seres humanos es el espíritu. Él entiende esto como la capacidad del ser humano para volverse sobre sí mismo, no como algo trascendente y opuesto a la materia, ni tampoco como un ser que ya es, sino como algo procesual que se va haciendo, el hombre se va espiritualizando, y para ello al hombre tiene que pasarle cosas, es, en definitiva, histórico. Lo mismo piensa Hegel, en donde la historia y el hombre son lo mismo, lo esencial del hombre es lo que hace, el sujeto hace la sustancia que es la historia y la historia va configurando así mismo al hombre.
- En la antropología del siglo XX, hay algunas corrientes que abogan por una unidad estructural del ser humano, De Lubac por ejemplo toma partido por la antropología tripartita, en donde se da una unidad entre lo psíquico, físico y espiritual. Según Angelis y Zordan (2011) “El espíritu es considerado como la parte superior, más noble, puesta por Dios en el hombre como sede de sus aspiraciones más altas que guía hacia lo divino” (p. 54). Para Ferrater Mora, como ya se dijo, el espíritu es como una especie de autonomía o autoconciencia. Para Rielo el espíritu es aquella parte creada e inhabitada por el sujeto absoluto en la persona, lo que posibilita la unidad, la apertura y el diálogo con el hombre.

Referencias bibliográficas.

- Angelis, B, y Zordan, P. (2011). *Antropología*. Loja, Ecuador. UTPL
- Beorlegui, C. (2009). *Antropología filosófica: nosotros: urdimbre solidaria y responsable*. Bilbao: Deusto.
- Beorlegui, C. (2016). *Antropología filosófica: dimensiones de la realidad humana* Bilbao: Deusto.
- Chanta, R. (2014). Reflexiones sobre el ser humano en la filosofía de José Ferrater Mora. *Teoría y Praxis*, (24), 89-102. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/TyP/article/view/2107>
- Gonzales, M. (2014). *Introducción al pensamiento filosófico. Filosofía y modernidad*. Madrid: Tecnos.
- Hirschberger, J. (2012). *Historia de la filosofía. Edad moderna, edad contemporánea*. Barcelona. Herder.
- Hirschberger, J. (2011). *Breve historia de la filosofía*. Barcelona. Herder.
- Ibáñez, J. (2007). *Introducción a la antropología filosófica*. Navarra, España: Eunsa.
- Kunzmann, P., Burkard, F., Wiedmann, F. (2000). *Atlas de Filosofía*. Madrid: Alianza editorial.
- Mariás, J. (2014). *Historia de la filosofía*. Madrid: Alianza editorial.
- Pastor, W. (2001). *Filosofía medieval*. Recuperado de Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com>
- Von Balthasar, H. U. (2008). *Pneuma e institución: Ensayos teológicos*. Madrid: Encuentro y cristiandad.

3.4. Hacia una educación humanística integral, retos y desafíos en las universidades, desde los procesos de acción tutorial

José Miguel Peláez Freire*

Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil

jpelaez@ups.edu.ec

Flor Marina Escobar Baquerizo**

Unidad Educativa Sagrados Corazones Y el Oro, Quito – Guayaquil-

Ecuador

mescobar@sscc.edu.ec

RESUMEN

Existe una preocupación general de los docentes universitarios que se enfrentan con la acción de aplicar adecuadamente la tutoría, por lo que reside en la «forma de rellenar» la hora de que dispone. Esta preocupación surge, por un lado, del hecho de que nuestra formación como docentes universitarios no incluye este tipo de tareas y, por otro, del carácter peculiar y típico de «atención urgente» con el que se presentan las horas académicas, la obligación de responder cada semana de forma ineludible. Es cierto que muchas de las actividades a realizar en estas horas vienen determinadas por el desarrollo del curso semestral, por ejemplo, los periodos de las evaluaciones, Sin embargo, hay muchos otros momentos del curso en los que la pregunta de ¿qué voy a hacer durante esta hora de tutoría?, es ahí donde se cae en el mero cumplimiento y no se lleva a cabo un trabajo con efectividad.

* Candidato a Doctorando de Teología Civil- UPB- Medellín, Magister en teología, Magister en Gerencia Educativa, Docente de la Carrera Ciencias Administrativas.

** Magister en Psicología Educativa con Mención en Educación especial, Psicóloga Orientadora de la Unidad Educativa Sagrados Corazones Y el Oro, Quito – Guayaquil- Ecuador

En los últimos 10 años las universidades han cumplido varios requisitos para calificar o mejorar su rango académico, es por ello que dentro de la gestión administrativa del docente se encuentra la hora de tutoría, cabe preguntarse ¿Qué es tutoriar? Dentro de la universidad, ¿Qué elementos le aportan al desarrollo y mejoramiento del estudiante en sus estudios universitarios?, ¿Es la tutoría una clase?, ante los cuestionamientos que pueden surgir dan paso a que la presente investigación revise con detalle la sensación de vacío que se reportan las innumerables actividades que se realizan dentro de estas horas y que pocos efectos llegan a tener en el mejoramiento y rendimiento académico personal del estudiante.

Esta investigación tiene, pues, como finalidad revelar y aportar con elementos efectivos para comprender que la tutoría universitaria es una herramienta elemental en la tarea formar profesionales integrales y que cobra sentido dentro del horizonte que configuran los conceptos de “educación” y “orientación”, entendiendo por educar, además de formar intelectualmente, orientar el desarrollo personal del estudiante en todas sus dimensiones antropológicas.

La metodología empleada fue una sistematización teórica a través de la consulta a fuentes bibliográficas como libros, periódicos y documentos de instituciones, con el empleo del análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, para el procesamiento de la información.

Los resultados se enmarcan en la valoración de la orientación educativa desde una acción tutorial con efectividad y responsabilidad, para una educación de calidad por lo que estos actores deben involucrarse y socializar internamente los alcances de las mismas.

Palabras Claves: RESPONSABILIDAD, EDUCACIÓN, ACCIÓN TUTORIAL, INTEGRAL, EFECTIVIDAD

Introducción

Los tiempos, el cambio social, económico y político, el desarrollo de las teorías del aprendizaje, de la didáctica, etc. nos han cambiado el contexto y emergen nuevas expectativas y demandas sociales, nuevas funciones que nos incumben, nuevas finalidades educativas, que nos enfrentan con la urgencia de redefinir nuestra profesión.

La tutoría Universitaria, entre otras, son tareas o funciones que, si bien no son nuevas, sin embargo, aparecen de forma diferente en el nuevo contexto educativo, convirtiéndose en piedra de toque para el ejercicio de nuestra profesión, configurándose como un elemento básico de nuestra reflexión. El concepto de educar y acompañar busca la formación integral de la persona, persigue, en definitiva, una mayor personalización de la educación, situando la atención a la diversidad como uno de sus ejes.

Esta investigación tiene, pues, como finalidad última aportar elementos para esta reflexión, en la convicción de que sólo así es posible entender que la tutoría es una pieza básica de la tarea educativa universitaria y que tiene sentido dentro del horizonte que configuran los conceptos de "educación" y "orientación", entendiendo por educar, además de formar intelectualmente, orientar el desarrollo personal del estudiante en todas sus dimensiones.

La acción tutorial, se dice, es consustancial a la actividad docente y, sin embargo, no resulta cómodo ni fácil se asuma de este modo. Todos, en alguna medida, han llevado a cabo, pero también hemos echado en falta un marco que dé sentido a la misma y unos objetivos claros.

Desarrollo

Orientación y tutoría

La orientación escolar es también proceso de ayuda a un estudiante para que pueda trabajar eficazmente en la institución escolar y prepararse adecuadamente para la vida. Si pensamos en la acción educativa del ambiente podría también hablarse de una orientación ambiental u orientación social, que sería tanto como la influencia del mundo entorno en la formación de criterios y actitudes generalizadas o específicas. Se puede matizar un poco el sentido de los que pudiéramos llamar tipos institucionales de orientación si se piensa que no comprenden solamente la acción de la institución, familia, escuela, sociedad sobre el sujeto sino también la ayuda para adaptarse a la vida en las mencionadas instituciones. Todavía otra puntualización, que se refiere más directamente a este trabajo. Como podrá observarse relejendo los renglones anteriores, se ha mencionado la orientación escolar con dos significaciones distintas: la primera, refiriéndose a los problemas académicos de los estudiantes; la segunda, como acción de la escuela en la orientación total del individuo. Para evitar ambigüedades, entiendo que, debe utilizarse la expresión "orientación escolar" para referirse a la orientación que organiza la escuela o que se realiza en la escuela, abierta a todos los problemas que se pueden presentar a un estudiante, no sólo los estrictamente académicos.

En cuanto a la puesta en marcha del sistema tutorial es necesario todo un proceso de sensibilización y concientización en torno a la necesidad e importancia de las tutorías, como una estrategia para elevar la calidad de la educación. (Guzmán, 2007)

Desde la tutoría, el profesor puede orientar o ayudar al alumno a partir de su situación y cualificación propia del profesor con una acción que realiza además y en paralelo a su propia acción como docente. Serafín Sánchez interpreta la tutoría como: << aquellos que un profesor puede y debe hacer en el campo de la orientación con relación a los alumnos que le han sido encomendados >>.

La tutoría debe entenderse como un derecho y, a la vez, un deber para los alumnos universitarios. Debe concebirse como una exigencia de la personalización del proceso formativo del alumno y como un servicio educativo que se le presta para obtener el mejor rendimiento de sus posibilidades personales. (Arcaute, 1993).

La tutoría forma parte de la función docente. Con ellos expresa la idea de que la orientación y la educación no son nociones que deban entenderse aisladamente. Se sitúa al sujeto en el centro de su propio proceso de autorrealización, de toma de decisiones. Estrechamente relacionado está el planteamiento metodológico de que los contenidos curriculares que se impartan sean «funcionales», más significativos para el alumno y más relacionados con el entorno y con las situaciones de la vida diaria. Se insiste, pues, en el fuerte componente formativo que debe caracterizar la acción orientadora.

La formación de una persona debe atender al hecho de que se educa a personas concretas, que pueden diferir en cuanto a capacidades y necesidades; esto es, debe dirigirse a la persona completa. Se trata de atender tanto al desarrollo cognitivo como al afectivo y social del estudiante y, todo ello, desde el horizonte de determinados valores y actitudes, de un ideal. En otras palabras, educar es guiar, orientar, es un proceso de ayuda que tiene por objeto facilitar la integración de diversos aprendizajes en un ambiente difuso, diverso y contradictorio, de forma que los estudiantes desarrollen su autonomía personal y construyan equilibradamente su identidad, Educar y Orientar se identifican o, al menos, que la segunda forma parte sustancial de la primera.

Para desempeñar esa función el profesor ha de asumir el rol de tutor, con una indispensable capacitación formativa orientadora. En consecuencia, toda actividad afectiva social está en relación con la formación intelectual de las instituciones educativas. Todo profesor concreta funciones tutoriales por el hecho

mismo de ejercer su función docente (independientemente de la adscripción organizativa de un profesor a una tutoría determinada de un grupo-clase). La conjunción de ambos procesos sólo tiene sentido en el hecho mismo del acto docente, pues la finalidad orientadora es la de atender a un alumno en su relación con los aprendizajes que se incluyen en el currículum escolar. Es una situación que abarca a todos los alumnos de una institución escolar y, no solo, como a veces ocurre en un planteamiento desviado de la orientación, a los que no logran los mínimos establecidos en los tiempos estimados. La pretensión docente es que todos los alumnos -no sólo unos cuantos- alcancen los aprendizajes mínimos. (Martínez, A. J. L. (1993). DE LA ORIENTACION).

El proyecto Tuning asigna al profesor el papel de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia abarca tres ámbitos paralelos: lo que el alumno va a ser capaz de conocer (área académica), hacer (habilidades y destrezas) y ser (actitudes y responsabilidades). El profesor pasa a ser supervisor y guía del aprendizaje, para que los alumnos alcancen objetivos y competencias previamente definidos. (ORIENTACIÓN Y TUTORÍA UNIVERSITARIA)

El sentido que se otorga a la educación incorpora, pues, la idea de que educar es orientar, y lo es en varios aspectos o dimensiones:

En tanto que son finalidades educativas generales, tanto los profesores como los profesionales de la orientación tienen responsabilidades en este terreno. En este sentido la afirmación de que la tutoría es consustancial a la función docente. Tampoco se dice nada que nos sepamos ya: «De manera consciente o de forma implícita todo profesor influye en la configuración de un cuadro de experiencias y de valores a partir del cual el alumno construye su auto concepto, elabora sus expectativas, traza su proyecto de vida, Se trata, pues, de que las tareas educativas,

la responsabilidad de ayudar a los alumnos en su desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje, no correspondan en exclusiva a un profesor (el tutor) y pasen a ser asumidas por todo el equipo educativo».

Si bien la tutoría es competencia de todos los profesionales implicados, también es cierto que hay funciones que parece útil diferenciar. De lo que se trata es de no perder de vista esta idea de globalidad, porque desde ella entenderemos mejor tanto la importancia de trabajar coordinadamente, como nuestra función como docentes y como tutores.

La interpretación del término tutoría consiste en entenderla como tutela, autoridad del tutor, cargo del mismo y persona a la que se le encomienda la guía, amparo, protección o defensa de otra. Referente a la definición de tutor, este término procede del latín tutor-oris, con el significado de "persona que ejerce la tutela". En el ámbito docente, es la persona, habitualmente un educador, encargada de orientar al alumnado de un curso o materia curricular. En el contexto educativo es, generalmente, la función del profesor encargado de orientar y guiar a los estudiantes de un grupo o clase en su relación con el centro docente.

La acción tutorial, a pesar de que la clasifiquemos por etapas académicas, obedece más a cuestiones de claridad expositiva que a la posibilidad real de escindir las diversas fases. Igual acontece con los ámbitos de actuación entendidos como el tipo de contenido al que hacer referencia en la relación tutorial. Estos ámbitos pueden ser profesionales, que comprenden todos los contenidos relacionados con el rumbo que tomará el estudiante en conexión con la profesión futura, o académicos, que se refieren a aspectos como pueden ser la metodología de estudio, la elección de materias, las becas, la utilización de las ayudas de la Unión Europea, cuestiones relacionadas con aspectos personales del estudiante, etc. (RODRÍGUEZ MORENO, 2002). Respecto a las funciones de la tutoría, están condicionadas, en parte, por la

existencia de un servicio de orientación en la Universidad. Como se aprecia una progresiva institucionalización del mismo (aunque a veces se le confunda con los de información), las funciones de tutoría, si se dispone de la existencia de este servicio orientador, son las siguientes:

- Facilitar el desarrollo personal del alumnado.
- Supervisar sus progresos.
- Intermediar entre los estudiantes y las autoridades académicas.
- Ser un profesional responsable en el que el alumnado puede confiar.

(Fernández, L. M. S. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (61), 89-108).

La función específica de tutor cobra importancia por la necesidad de coordinar la intervención educativa y orientadora dirigida al alumno, estableciendo un cauce para las intervenciones de las distintas personas implicadas en su formación, de mediación con la institución y la familia y de personalización de la educación. El tutor de un grupo de alumnos tiene, pues, encomendadas, además de las docentes, una serie de tareas específicas en el terreno de la orientación que le responsabilizan más que al resto de los profesores.

La complejidad del proceso educativo y la diversidad del alumnado hace pertinente la presencia de otros profesionales, con el objeto de asesorar y apoyar al profesorado y a los tutores, así como de intervenir en situaciones en las que se precisan adaptaciones educativas, metodología didáctica específica y/o enseñanza de refuerzo, que puede ser previa, posterior o simultánea a la enseñanza ordinaria.

El tutor ha de anticiparse a los problemas de aprendizaje, adaptación. Personales evitando «el cumplimiento de la profecía» y colaborar para que, de forma general pueda organizarse y concretarse el currículo de modo que se adapte mejor a las necesidades de los estudiantes.

Figura 1 - Esferas de acción del tutor

Fuente: (Guzmán, 2007)

Objetivos de la acción orientadora

La orientación resulta un proceso de ayuda técnica en el que se acompaña y orienta al adolescente para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de su vida escolar y social. La tutoría, ligada en sus orígenes con un rol de contención y protección, constituye una modalidad de relación pedagógica e institucional que puede llevar a cabo un docente, un asesor pedagógico, un miembro del equipo de conducción, etcétera. Para el desarrollo de una acción tutorial se requiere un buen conocimiento de los alumnos: sus ideas previas, lo que pueden aprender, los niveles de motivación, hábitos, actitudes, valores frente al estudio. Requiere como condición el desarrollo de un proceso de empatía con el otro, ya que es simultáneamente puente y canal de transmisión de sugerencias, inquietudes y propuestas que se van recogiendo en las relaciones de trabajo con otros miembros (maestros, profesores, preceptores, equipo de conducción). (Véase Sánchez Sánchez y otros, 1997. La acción tutorial favorece una mejor calidad de la enseñanza tanto en la organización institucional de la escuela como en la tarea cotidiana en el aula. Calidad en el sentido de una mayor interrelación de la enseñanza, las prácticas evaluativas, las necesidades educativas de alumnos y su diversidad cultural (Maruny I Curto, 1989).

(Krichesky, M., Molinari, A., & Weisberg, V. (1999). Proyecto de orientación y tutoría. *Enfoques y propuestas para el*).

Ante lo expuesto se expresa el siguiente aporte, marcado desde la experiencia en las comunidades educativas:

- a. Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.
- b. Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado mediante las adaptaciones curriculares y metodológicas.
- c. Resaltar los aspectos orientadores de la educación – orientación en la vida y para la vida-, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos, y para ello, favoreciendo la adquisición de aprendizaje más funcionales, mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporte realmente “educación para la vida”.
- d. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- e. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistir las cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.
- f. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los

conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes.

Las dimensiones o vertientes de la orientación para la vida, para tomar decisiones, sobre diferentes itinerarios académicos y para el propio aprendizaje, correlacionan con los objetivos de la orientación y nos servirán de base para determinar los distintos campos de actuación de los profesores-tutores. No se puede entender estas dimensiones de forma aislada; unas influyen en otras y, en la acción tutorial, no pueden distinguirse.

Partir, pues, de la heterogeneidad más que de la homogeneidad. (Personalización). Educar en este sentido es facilitar la integración de aprendizajes diversos dentro de un desarrollo cognitivo, social y afectivo equilibrado. Aquí habría que mencionar los contenidos curriculares (conceptos, procedimientos y actitudes), habilidades metacognitivas y de control, las experiencias que facilitan el desarrollo afectivo, etc. Se trata, en definitiva, de apuntar hacia desarrollo de la autonomía del sujeto.

Esta dimensión es común a todos los profesores y aparece con claridad en el diseño curricular: centrado en el aprendizaje, enseñanza adaptativa, aprendizaje significativo, atención a la diversidad. La acción de «educar» compete a todo profesor.

No obstante, el profesor tutor ejerce una función de atención directa y personal al estudiante, que resulta imprescindible para la personalización de la educación. También ejerce la función básica de coordinar la intervención educativa del resto del profesorado (proceso evaluador, la adecuación de la oferta educativa -adaptaciones curriculares- detección y atención de las necesidades de aprendizaje, etc.) así como funciones de mediación en las relaciones dentro del comunidad educativa.

Conclusión

Humanizar la educación y con esta la educación superior es uno de los desafíos más grandes que se puede evidenciar en la sociedad actual, mayor aun si esta educación mira al ser humano como pieza fundamental para la transformación de una sociedad que clama ser atendida por personas no solo profesionales, Se concluye entonces que en los procesos dentro de la educación integral de todo individuo acompañados por una Acción Tutorial efectiva y con responsabilidad, debe alinearse en el desarrollo que influyen distintas clases de experiencias de aprendizaje que cada persona experimenta a lo largo de un proceso vital irrepetible inmerso en un mundo cada vez más cambiante. Todo docente debe Tutoriar en esta dimensión, no solamente desde una dimensión meramente académica que no es otra cosa que ayudar en la progresiva configuración de un itinerario personal como fruto de un proceso de conocimiento y análisis, de progresiva conciencia del estudiante respecto a sus habilidades, destrezas y competencias.

Referencias

- Fernández, L. M. S. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (61), 89-108
- Krichesky, M., Molinari, A., & Weisberg, V. (1999). Proyecto de orientación y tutoría. *Enfoques y propuestas para el*
- Mora, J. A. (1984). *Acción tutorial y orientación educativa* (Vol. 84), Narcea Ediciones
- Martínez, A. J. L. (1993). DE LA ORIENTACION
- Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada. *Acción pedagógica*, 12(1), 68-79
- Torres, P. F. (1991). *La función tutorial*. Ministerio de Educación y Ciencia Zeran, 1953, 94

3.5. Retos del humanismo en las universidades: del ideal a lo vivencial

Liliana Anabel Guerrero Abril*

Universidad Técnica Particular de Loja

laguerrero2@utpl.edu.ec

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a ofrecer una formación íntegra y/u holística en su oferta formativa, no obstante este requerimiento tiene ciertas limitantes en su aplicabilidad cuando la formación que se ofrece en las IES está basada en una pedagogía de corte conductista, la cual tiene como eje la trasmisión de conocimientos obligatorios antes que de formación integral de la persona, es decir se prima en las asignaturas la transferencia de conocimientos utilitarios antes que una formación académica y axiológica integral que potencie la innovación y el autoaprendizaje en los futuros profesionales. Desde el Humanismo se considera que este tipo de pedagogía no es suficiente, por cuanto el ejercicio profesional debe integrar dos componentes esenciales el ideal y lo vivencial, los cuales fundamentan no solo el proceso de formación profesional sino también el de desarrollo interpersonal e intrapersonal. Es así que, el objetivo de este trabajo es examinar estas dos nociones –desde la perspectiva del humanismo prácticovivencial–, a fin de demostrar que la forma en que educamos a los futuros profesionales influye en el desarrollo integral de sus competencias sociales y humanas, y reforzar que una formación basada en un Humanismo comprometido afianza desde el inicio de la vida universitaria el desarrollo de valores cualitativos para la constitución de un buen ser humano así como para un buen profesional responsable y consciente con su comunidad.

* Magíster en Psicopedagogía, docente de la Universidad Técnica Particular de Loja

PALABRAS CLAVE

Formación humanista; Pedagogía activa; Humanismo vivencial; Valores universitarios; Formación profesional.

Introducción.

Es importante iniciar especificando que se conoce el “qué” y se desconoce el “cómo”, puesto que se sabe y se exige desde el organismo regulador de educación superior una formación íntegra y/u holística, en donde, el problema está en la efectivización de un perfil humano de estudiantes universitarios que no se ejecuta ávidamente en la práctica profesional.

En ese orden, la educación se basa en utopías educativas, a su vez, la enseñanza se convierte en burocrática, primando la pedagogía conductista, la cual, consiste en la trasmisión de conocimientos obligatorios y no en la innovación hacia una aplicación óptima y eficiente de conocimientos de todas las asignaturas, que beneficie primero al individuo y luego a la sociedad.

Actualmente, la universidad es un centro investigador, por lo tanto, la cuestión es cómo en las cátedras se experimenta y ejecuta a más de conocimientos, los valores que permiten trascender en el área específica del saber y, a la vez, ser buenos seres humanos.

Por lo tanto, en este ensayo se indaga en investigaciones centradas en lo que los discentes universitarios más valoran en su formación humana y profesional, y cómo se derivan estos resultados en su formación integral, consecuente al objetivo es ir del “qué” al “cómo” con un enfoque de humanismo práctico-vivencial, demostrando que el mayor obstáculo está en la forma que educamos, puesto que lograr que el conocimiento sea el máximo valor aplicado hacia una transformación personal-social efectiva y continúa es un reto constante para las universidades.

1. El humanismo ideal en la educación superior

Conocemos que las universidades deben ir hacia la búsqueda de la verdad para servir a la sociedad, además de que en la actualidad están muy inmersas en la investigación para crear una fuerte vinculación con la colectividad. Hay que admitir que es difícil aplicar eficazmente las verdades encontradas puesto que las mismas se turban con la superficialidad que nos rodea, ya que estanca al ser humano en su crecimiento personal.

Juan Pablo Segundo (1990) especifica en su encíclica *Ex Corde Ecclesiae* que la universidad nace en el corazón de la Iglesia “como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad, buscando, descubriendo y comunicando con las demás universidades la verdad”. De estas hermosas palabras introductorias del santo Padre en dicho documento han pasado ya 18 años y no podemos pretender haber encontrado la verdad exteriormente cuando la misma mora en nuestro interior y nos cuesta conectarnos con esa esencia que colabora a transformar la sola teoría en actitudes y aptitudes que promuevan un mundo mejor. Ahora bien, al observar la realidad que nos rodea nace el cuestionamiento de si se está dando una adecuada respuesta a las necesidades de los países -formando personas en todo el sentido de la palabra con un enfoque social, o se está tendiendo a ser transmisores de conocimientos no aplicables al contexto universitario.

Al respecto conviene decir que las humanidades y las artes han propiciado el contacto con la esencia de nuestro ser, potenciando valores hacia una autoconsciencia más afable con los que nos rodean. Entonces, las mismas deben enfocarse con espíritu crítico y creativo hacia la superación del ser y encuentro con el Ser. Al mismo tiempo, es importante advertir que la verdad absoluta es el Creador y “por una especie de humanismo universal la Universidad Católica se dedica por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la

verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema, que es Dios" (Juan Pablo II, 1990). A lo cual, con Dios hecho hombre se da paso a un cambio de mentalidad profunda que se pudo concebir en sus seguidores en los primeros años del cristianismo que encarnaron en la práctica un humanismo radical muy vivencial y difícil de aplicar en nuestros días. En la actualidad, la Verdad manifestada que se enlaza con la propia experiencia por medio del espíritu hasta qué punto está moviendo voluntades hacia la construcción de un mundo mejor. Acaso el ser humano se está acomodando en una modernidad líquida y vacía, donde más importa el tener que el ser, cegándose por un ego negativo sin fundamento que no permite crecer a pesar de que transversalmente en los centros de enseñanza superior se ha dado el espacio y muchos esfuerzos a la formación integral.

Es imperioso recalcar que "lo que el humanismo pretende es que el hombre adquiera una visión más completa de sí mismo y de su mundo, para que como tal se reconozca y se proyecte en él" Esquivel (2004). Aquí conviene detenerse un momento a fin para señalar la importancia que tiene para el ser humano el auto conocerse, afianzar el conocimiento interno y externo y expandir el mismo en beneficio de los demás. Los estudiantes cómo van a saber a dónde ir y sobre todo qué hacer si no han aprendido a conocerse a sí mismo desde tempranas edades, cayendo en una rutina teórica que los desconcierta en el campo de acción diaria de su quehacer personal y profesional. Al concebir como Fromm en Esquivel (2004) al decir que "el hombre está obligado hoy a escoger una renovación del humanismo, la de tomar en serio el fundamento espiritual de nuestra cultura occidental, que es un fundamento humanista, o de lo contrario no tendrá futuro en absoluto". En esta línea, la formación completa del ser humano incluye formar el cuerpo, la mente y el espíritu para trascender a lo ambiguo de la sociedad contemporánea.

Conviene subrayar que como máxima prioridad incumbiría la formación del espíritu en cuanto que la universidad aseguraría profesionales comprometidos con su ser, saber y quehacer en la sociedad, puesto que la dignidad humana es la más alta prioridad, y sobre todo “la Universidad Católica es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural” (Juan Pablo II, 1990).

Ahora bien, Romero (2003) señala que “Hay un fuerte divorcio entre la teoría y las dimensiones prácticas del conocimiento, junto a un desplazamiento de la investigación hacia las empresas o centros especializados”. El cuestionamiento que aparece es si acaso en la actualidad ya se ha dado solución a este conflicto o se continúa sin dar una respuesta práctica a los diferentes problemas presentados en las diferentes áreas del conocimiento. Además, remarca el ex canciller de la Universidad Técnica Particular de Loja que “la situación es más grave aún en Latinoamérica, con una universidad estatalizada y burocratizada, que ha perdido espontaneidad, independencia y capacidad de adaptación” (Romero, 2003). Como consecuencia tenemos la escasa experimentación y compromiso, hacia una transmisión de conocimientos valorados cuantitativamente en base al criterio del docente. Además, de jóvenes inseguros e indecisos hacia la ejecución de sus sueños.

Avanzando en el tiempo se sigue manteniendo la expectativa de que la universidad de respuesta desde un Humanismo centrado en formar seres humanos útiles para la sociedad con un compromiso claro y arraigado en las necesidades más próximas al sector donde se encuentre el discente. Baste lo anterior para darse cuenta que una cátedra enfocada en un humanismo práctico vivencial es una solución viable frente a la realidad que ahoga y no permite construir un mejor mundo por la pérdida de valores. Concedido todo lo indicado

se debe recalcar que el uso adecuado de las tecnologías permite llegar de manera más rápida, eficiente y efectiva a todos los rincones del mundo; las mismas optimizan los recursos actuales de manera creativa para trabajar con los discentes en todos los aspectos del ser.

Ahora es importante subrayar lo que indica Savater (1997, p. 52):

Según se dice, las facultades que el humanismo pretende desarrollar son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, 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. Francamente, no conozco ningún argumento serio para probar que el estudio del latín y el griego favorecen más estas deseables cualidades que el de las matemáticas o la química.

Con el fundamento anterior se puede afirmar que para trascender el ser y afianzarse en un hacer humanista coherente y responsable es necesario una gran capacidad crítica valorada en la experiencia personal y comunitaria. Además, cabe recalcar que el humanismo debe ser el eje transversal de las diversas asignaturas puesto que así se evitaría la frivolidad en la impartición de las mismas y se estaría preparando ciudadanos cimentados en una realidad con visión constructivista hacia un mundo más ético y humanitario. De aquí se desprende "la recomendación razonada de tales valores no debe ser una mera letanía edificante, que más bien acabará en el mejor de los casos haciéndolos aborrecer" (Savater, 1997, p. 72), a lo cual con una base teórica bien fundamentada en la práctica se establecerán -con libertad- los valores como hábito de vida en todos los ámbitos del ser y quehacer humano.

Entonces, educar es colaborar en el despertar espiritual y trascender del ser hacia un quehacer íntegro e integrado en la sociedad.

2. Hacia un humanismo vivencial

Es conveniente iniciar citando a Freire (1989) cuando puntualiza que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Con ello, se reflexiona que ya hace 19 años se especificó lo que el campo educativo sigue necesitando en la actualidad. Entonces, qué es lo que no nos permite progresar en materia pedagógica? En este sentido, yace la idea de que el ideal es necesario pero lo vivencial indispensable en la práctica educativa. En verdad y con razón, Paulo Freire motiva hacia una educación en libertad, donde no se refrene a los seres humanos hacia un acoplamiento coyuntural. Con tal ideología y magnífica nacción con las clases desposeídas se expone todavía una solución humanista vivencial para la educación actual. Hay que advertir que “la universidad tiene conciencia de su labor humanista; sin embargo el problema se le presenta cuando quiere precisar cómo llevarlo a la práctica” (Esquivel, 2004, p. 318). Por tal razón, es importante contar con docentes creativos que con originalidad e inventiva motiven a pensar y crear más allá de los límites que nos coloca nuestra propia mente o la sociedad.

Dentro de este contexto, es significativo subrayar la formación en valores, que es parte de la integralidad del ser, que también deben estar enfocados hacia la experimentación de los mismos, puesto que si solamente se los imparte y no se los comparte en un campo de acción específico no se alcanza un aprendizaje significativo. Además, los valores deben ser interiorizados en libertad para que sean “hábito de reflexión y pensamiento crítico, previo a todo accionar” (Esquivel, 2004, p. 317) en el campo personal o comunitario.

Es por ello que la experiencia unida al conocimiento es fuente inagotable de sabiduría, ya que al dejar ser enriquece el trascender de los seres humanos. En la vida práctica universitaria -al dar prioridad a los valores- el maestro debe seguir fomentando un fuerte vínculo con el estudiante, por medio de actividades extra curriculares, ya que un discente motivado e identificado con la búsqueda de la verdad en la práctica afianza valores hacia un humanismo vivencial.

Esta descripción será incompleta si no se sigue haciendo tomar conciencia de que la universidad es un espacio donde el profesor orienta desde su sapiencia, no como dueño de la verdad, sino como guía en el proceso de formación a los neófitos investigadores, al ser “un educador-educando con un educando – educador” (Freire, 1989, p. 17), con la claridad de que la instrucción es circular. Además, con la aparición de la asignatura denominada Practicum se afianza el concebir al docente como observador - mediador en un proceso donde se busca evitar el desconcierto en los discentes, a lo cual se recomienda usar técnicas como: “rolplay, diario reflexivo de aprendizaje, acción tutorial, memoria de intervención, análisis de evidencias” (López et al., 2011). Asimismo, según investigaciones de Jiménez y Navaridas (2012) un buen docente se logra definir por las siguientes características: “es cercano al alumno, sensible, exigente, muestra entusiasmo” hacia un ambiente de tranquilidad, respeto, confianza y seguridad que colabore en un aprendizaje rápido y efectivo. Despertar el interés con estas cualidades se confluye en un humanismo práctico vivencial puesto que la figura docente se convierte en una referencia de ser humano para los discentes y corresponde instruir a los mismos “a descifrar críticamente la información que encuentra en los medios de comunicación” (Suárez y Muñoz, 2016).

Por consiguiente, se ha dejado claro que todos los miembros de la universidad han de comprometerse en unificar los conocimientos con habilidades, que son denominadas actualmente competencias, permitiendo así un desempeño efectivamente humano hacia la construcción de una nueva sociedad. Ahora bien, “las universidades tienen la obligación de atender a todos los estudiantes, independientemente de cuáles sean su características o condiciones personales” (Díez y Sánchez, 2014, p. 92) con una atención de calidad. Entonces, la educación cuenta con una gran oportunidad para fomentar el humanismo atendiendo a la diversidad y “concibiendo la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas en su interrelación en el proceso de formación profesional” (González V. y González R., 2008) para renovar y trascender el ser y quehacer de los seres humanos. Tal es el caso de la aplicación del humanismo en el área médica, en donde Sánchez (2017, 217) especifica que la “experiencia, el ejemplo y la sabiduría son siempre las mejores credenciales de un docente” con un marcado compromiso ético hacia un trabajo interdisciplinario.

Es importante señalar una característica importante en el quehacer docente al forjar nuevos profesionales: se tiende a enseñar de acuerdo a la instrucción parental y académica recibida a lo largo de la vida. Lo ratifica, en una de sus investigaciones, Ventura (2016, p. 97) al decir que “la mayor parte de los docentes enseñaron en consonancia con sus preferencias de enseñanza, atendiendo en gran parte a la estructura disciplinar y en menor grado a las características de sus estudiantes”. A lo cual, es importante que las universidades brinden a sus docentes capacitación motivadora y orientada a la pedagogía inclusiva, para fundar con tenor los valores y la responsabilidad social (Arango, et al., 2014) hacia la construcción de una nueva sociedad con ideas innovadoras y sin dejarse llevar por la “llamada generación

millennial, ya que los integrantes de esta generación han sido acusados de ser apáticos y poco solidarios social y políticamente” (Suárez, 2017). Entonces, hay que encaminar a los jóvenes hacia un humanismo práctico-vivencial donde exista consciencia que haga frente al consumismo y egocentrismo, con “una cosmovisión ontológica que les fomente el desarrollo de valores para crearles una mayor sensibilidad sobre la realidad social, económica y política del entorno dentro del cual actúan” (Agüero, 2008).

Llegando a este punto, es indispensable la capacitación y el reconocimiento del docente como orientador profesional ya que “la formación humanista del profesional se expresa en la concepción de la educación de la competencia como proceso complejo de desarrollo de la persona que le conduce a un ejercicio profesional autónomo, ético y responsable” (González, 2006, p. 183-184) puesto que en todo momento del proceso enseñanza-aprendizaje debe enfocarse hacia la formación profesional-en todos los ámbitos- del estudiante, enlazándolo con situaciones reales en donde se pueda comprobar la eficacia de la formación. Como por ejemplo, se podría utilizar la técnica del “portafolio” que se enfoca hacia una “ética vitalista” atendiendo a los individuos en “toda su dimensión humana” (Moreto, et al., 2008), puesto que se integra un espacio curricular experimental -evitando el deshumanismo- con el análisis de los casos prácticos que conllevan una mayor investigación que encaminan al discente hacia una reflexión constante en beneficio de la sociedad. En este contexto, “el desarrollo de un sistema adecuado de tutoría es un recurso muy valioso para conseguir mejoras significativas tanto en la calidad como en la pertinencia y la equidad de la educación superior” (Narro y Arredondo, 2013), ya que una educación personalizada afianza el conocimiento y la ética profesional, puesto que “este es el universo donde el

aprendiz podría ventilar sus dudas, y construir su identidad” (Moreto, et al., 2008, p. 143) tanto personal como profesional.

Consecutivamente, se destacan y sugieren propuestas prácticas que permitirán trascender la teoría en la docencia universitaria hacia la consolidación de un humanismo vivencial:

Primera propuesta: la creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Segunda propuesta: la generación de acuerdos interinstitucionales. Cuarta propuesta: la adopción de un enfoque realista. Quinta propuesta: la construcción de una “pequeña pedagogía”: “la región” a medio camino entre la práctica docente en la escuela y la teorización académica. (Álvarez, 2013, pp. 180-187).

Por consiguiente, el humanismo ideal se afianza en una pedagogía circular en donde se parte del conocimiento, se lo desarrolla en el aula-laboratorio-campo de acción y se retorna con la experiencia a consolidar el conocimiento, siempre con la tutorización de un docente que tiende a la profesionalización responsable de sus discentes.

3. Preferencias de los estudiantes respecto de lo que más valoran en su formación.

Se iniciará valorando el campo médico, según investigación de Hernández y Díaz (2013) que aprecian la importancia de servir a la sociedad más que lucrar de la misma. Con una muestra de 428 encuestados – entre primero, tercero y quinto ciclo-, los resultados son los siguientes:

-Lo que representa el 92,75 %, conceden importancia a su formación humanista para la solución de problemas profesionales del contexto social. -El 20,79%, lograron establecer

la relación entre su modo de actuación social y su modo de actuación profesional a través de sólidos análisis e integración de contenidos recibidos. -El 21,72% mostró limitaciones para lograr un razonamiento basado en el impacto que lo socioeconómico, científico y cultural posee para realizar un análisis integral del ser humano. (Hernández y Díaz, 2013)

En la formación médica cubana se ha podido evidenciar que existe una tendencia mayoritaria a valorar la formación humanista pero hace falta vincular mucho más la teoría con la práctica en su campo de acción concreto, donde el profesor sea guía y ejemplo, como lo ratifican Salazar, Galindo y Ríos (2013) al expresar que “los estudiantes afirman que la huella que deja un profesor en su formación médica está en relación con las actitudes y valores personales, los cuales destacan por encima de la idoneidad en la respectiva disciplina y las competencias pedagógicas”. Se reconoce que el ser es más importante que el hacer o decir.

Continuando, se analiza la percepción de 276 estudiantes del último año de Pedagogía en Chile, con los siguientes resultados:

-Se da más importancia las prácticas pedagógicas en general y menos importancia a los tópicos relacionados con necesidades educativas especiales y sociología de la educación. - Tanto la percepción de las mallas de formación, como la autopercepción de los estudiantes sobre su capacidad para enseñar lenguaje y comunicación tienden a ser positivas. - Los datos obtenidos sugieren una percepción de autoeficacia positiva lo que, según Albert Bandura (1993), tendría efectos benéficos en la confianza y en el desempeño profesional como futuros docentes. -Los resultados numéricos globales tienden a oscilar entre un rango medio, lo que indicaría que las percepciones de los sujetos estudiados son estables.

-Los resultados arrojan una tendencia a valorar los conocimientos prácticos más que los teóricos, lo que en esta investigación se

expresa en una mayor valoración de las didácticas en comparación con los contenidos disciplinarios. (Sotomayor et al., 2013)

De esta exploración con chilenos se puede deducir que se valora mucho más la aplicabilidad de conocimientos troncales de la carrera y llama especialmente la atención el hecho de que los estudiantes no brindan la debida importancia a lo que implica atención a la diversidad y grupos vulnerables en educación. A lo cual, es necesario transversalizar en el currículum la formación humanista en cuanto a la atención de procesos de inclusión y mayor enlace con la comunidad.

Ahora, se expone la relación que se establece entre la concepción de los valores en una muestra de 500 estudiantes universitarios de Buenos Aires.

-Se constató que quienes optan por la libertad presentan puntuaciones más altas en Autodirección, Hedonismo, Logro y Poder, mientras que quienes priorizan la igualdad valoran más la Tradición y el Universalismo. -Quienes se inclinan por la libertad presentan puntuaciones más elevadas en Apertura al Cambio y Autopromoción mostrando una preferencia por los valores que ponen el acento en la persona, mientras que los que eligen la igualdad valoran en mayor medida la Conservación y la Autotrascendencia orientándose hacia metas motivacionales centradas en lo social. -Quienes estudian Ciencias Económicas o Derecho, al ser comparados con quienes estudian Ciencias Sociales, presentan puntuaciones más altas en el tipo motivacional Hedonismo y en las dimensiones Conservación y Autopromoción. Asimismo, en contraposición a los estudiantes de Ciencias Sociales, los estudiantes de Derecho puntúan más alto en la dimensión Apertura al Cambio y los estudiantes de Ciencias económicas valoran más el Conformismo, la Tradición, el Logro y el Poder. Por su parte, quienes estudian Medicina, al ser confrontados con quienes estudian Ciencias Económicas, presentan puntuaciones más altas en la dimensión

Autotrascendencia y en su tipo motivacional Universalismo. -Se halló que al avanzar en su carrera, los estudiantes valoran más la dimensión Autotrascendencia y el tipo motivacional Universalismo y menos la dimensión Autopromoción y el tipo motivacional Poder. (Delfino y Zubieta, 2011)

Interesante investigación que conlleva a identificar los valores que las IES deben priorizar para fortalecer a cada una de las carreras en cuestión. A lo cual, conviene distinguir que el valor de la libertad permite un desarrollo más amplio del ser individuo y el valor de la igualdad conlleva hacia el ser social. También, se denota en el avance de los estudios mayor interiorización en el ser que el hacer, lo cual motiva a seguir fomentando un humanismo práctico vivencial en todos los ciclos.

A continuación, se expone lo que los estudiantes en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte consideran necesario para su formación:

Los participantes centran el proceso de aprendizaje en tres premisas: crear un buen clima de aula, implementar una metodología que se centre en la experiencia y el juego, y el uso de la evaluación compartida. Especialmente se destaca su notable toma de conciencia del valor que estos factores otorgan, no solo a la mejora de las competencias instrumentales propias de su futuro ejercicio profesional, sino a aquellas de carácter transversal que los enriquecen como personas. (Pérez y Rivera, 2017, p. 128)

En este resultado de investigación español se denota una estrategia pedagógica que colaboraría a cimentar un humanismo práctico vivencial: aprendizaje basado en la experiencia, sobre todo con el juego. Además, es imperioso destacar la gran toma de conciencia hacia la formación integral, ya que brindan la importancia que merece la transversalidad de la formación universitaria.

Seguidamente, Fullana et al. (2014) presentan los resultados de la aplicación del aprendizaje reflexivo (AR) en los futuros educadores sociales:

-La experiencia les ha ayudado no sólo a ser conscientes de la influencia de sus experiencias previas en su situación actual, sino también a reconocer el peso de las trayectorias personales en el desarrollo de relaciones, identidad profesional y expectativas laborales. -Los estudiantes son conscientes de que han explorado habilidades, emociones y comportamientos, y su influencia en las relaciones personales y profesionales. Han tenido la oportunidad de plantearse retos de aprendizaje personal relacionados con el desarrollo profesional. -Los estudiantes han valorado la metodología reflexiva como estrategia básica en su aprendizaje, útil para la exploración personal y para descubrir nuevas ideas. En general, se valora positivamente la incorporación de esta metodología en el plan de estudios.

En el contexto español de este artículo, el aprendizaje reflexivo desemboca básicamente en lo vivencial por el enfoque práctico e introspección personal a la que tiende esta metodología, y a la vez forja excelentes seres humanos puesto que los discentes se conectan con las experiencias de su ayer para sacar lo mejor de sí mismos hoy hacia el trascender de su ser en el día a día. Para concluir, avanzar hacia un humanismo práctico vivencial implica modificar esquemas en la universidad, experimentando con nuevos caminos que permitan una formación íntegra e integral del ser humano.

Conclusiones.

La Verdad suprema es Dios que reside en el ser hacia un trascender humanista. Por lo tanto, formar integralmente implica tomar en consideración tres componentes entrelazos en el ser humano: cuerpo-alma-espíritu.

La pedagogía basada en el humanismo práctico vivencial afianza los conocimientos por medio de la experimentación directa - en el campo que corresponda - de todos los niveles del ser, ya que el dejar ser conlleva al trascender.

Se requiere de docentes “orientadores profesionales” que potencien el proceso enseñanza aprendizaje, puesto que para ir del ideal a lo vivencial es importante que el profesor domine y afiance el ser persona, saber enseñar y hacer aplicación de lo impartido.

Existe necesidad de un humanismo práctico-vivencial como eje transversal en todas las asignaturas que imparte la universidad, ya que los discentes valoran la formación humanista para dar respuesta al contexto en que se encuentran.

El humanismo práctico - vivencial potencia el ser hacia el trascender con un quehacer enfocado en las necesidades sociales, por ende hay que valerse de las asignaturas troncales para transversalizar el currículum con creatividad.

El integrar los valores de libertad e igualdad conlleva trascender el ser hacia un quehacer comprometido con la sociedad.

Lo práctico – vivencial se fomenta por medio de una metodología experiencial que implique lo lúdico y exploración directa, en donde el juego, bitácoras analíticas y procesuales juegan un papel muy importante.

Desear una educación de calidad que integre todos los aspectos de ser es un ideal para las Instituciones de Educación Superior, que se hará realidad al tender hacia un aprendizaje práctico - reflexivo que potencie la experiencia del pasado y del presente hacia un fin que trascienda el ser y quehacer de la existencia humana en la sociedad.

Referencias bibliográficas.

- Álvarez, C. (2013). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, XXXVII(148), 172-190.
- Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I., & Sánchez, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(169), 89-105.
- de Agüero Aguirre, M. (2008). El reto de la formación profesional de los administradores. *Contaduría y Administración* (225), 121-143.
- Delfino, G., & Zubieta, E. (2011). Valores y política. Análisis del perfil axiológico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires. *INTERDISCIPLINARIA*, 28(1), 93-114.
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2014). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93.
- Esquivel Estrada, N. H. (2004). Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? (U. A. México, Ed.) *Ciencia Ergo Sum*, 10(003), 309-320.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid.
- Fullana, J., Pallisera, M., Palaudárias, J., & Badosa, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397.
- González Maura, V., & González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* (47), 185-209.

- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI Revista de educación*, 175-187.
- Hernández, I., & Díaz, T. (2013). Tendencias y manifestaciones del proceso de formación humanista en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Ciencias sociales, humanidades y pedagogía*, 98-117.
- Jiménez Trens, M. A., & Navaridas Nalda, F. (2012). Cómo son y qué hacen los "maestros excelentes": la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485.
- López, M., Cardó, G., & Moreno, A. (2011). Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 147-162.
- Moreto, G., Bariani, D., Pinheiro, T. R., Altisent, R., & González-Blasco, P. (2008). Una nueva metodología docente en Bioética: experiencias con la aplicación del Portafolio a estudiantes de medicina de Brasil. *Perspectivas Bioética*, 31(2), 132-144.
- Narro, J., & Arredondo, M. (2013). La tutoría un proceso fundamental en la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 132-151.
- Pérez, I., & Rivera, E. (2017). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 98-114. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-70.fdfp>
- Romero Fernández, L. M. (2003). Las Universidades y las Religiones en América Latina y el Caribe. *Humanismo Cristiano y Universidad: Papel de los centros de transferencia*

- de teconología y de la educación a distancia en la universidad católica de Loja (págs. 112). Montevideo: IESALC.
- Salazar, O., Galindo, L., & Ríos, D. (2013). El caso de una buena práctica de Educación Médica. *IATREIA*, 26(1), 25-33.
- Sánchez González, M. Á. (2017). El humanismo y la enseñanza de las humanidades médicas. *Educación médica*, 18(3), 212-218.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel S.A.
- Segundo, J. P. (1990). *Ex Corde Ecclesiae*.
- Sotomayor, C., Coloma, C., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada, P., & Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis*, 5(11), 375-392.
- Suárez Zozaya, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior*.
- Suárez Zozaya, M. H., & Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 1-22.
- Ventura, A. C. (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44, 91-98.

3.6. Retos y acciones que pueden contribuir a una enseñanza humanista en el contexto de la universidad ecuatoriana

Alicia Elizundia Ramírez*

Universidad Iberoamericana del Ecuador, UNIB.E

aelizundia08@yahoo.es

Raisa Torres Ruiz**

Universidad Iberoamericana del Ecuador, UNIB.E

aramint2013@yahoo.es

RESUMEN

Estudios sobre el trabajo del humanismo en los entornos educativos han puesto al descubierto la carencia de acciones concretas en la enseñanza superior para su estimulación y desarrollo. La indagación se centra en los retos que tiene la Universidad ecuatoriana actual de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan y el Plan Nacional para el Buen Vivir. El estudio se realizó desde un paradigma cualitativo con una perspectiva descriptiva interpretativa. A partir de una profunda revisión bibliográfica, el análisis textual y la experiencia de las autoras en la enseñanza superior se analizan aquellas cuestiones que aún atentan contra el desarrollo de una educación humanista en el ámbito universitario, para finalmente realizar una propuesta didáctico-metodológica para favorecer la formación humanista. Se pudo concluir que aún prima en la enseñanza e investigación universitarias una visión positivista, por lo que el subjetivismo y los condicionamientos culturales son menospreciados muchas veces, lo que genera una falta de conexión con el entorno y

* Doctora y Magíster en Ciencias de la Comunicación, docente investigadora de la Universidad Iberoamericana del Ecuador (UNIB.E)

** Doctora y Magíster en Ciencias de la Educación, docente investigadora de la Universidad Iberoamericana del Ecuador (UNIB.E).

las transformaciones sociales. De ahí que el humanismo debe constituir un pilar fundamental, un espíritu que transversalice todo el proceso de enseñanza aprendizaje y la vida al interior de nuestras instituciones de educación superior. La Universidad debe afianzar su vocación integradora, su formación ética y profundizar en las identidades de los seres humanos y los valores solidarios, para lo cual realizamos una propuesta didáctico-metodológica para favorecer la formación humanista en los entornos educativos desde el trabajo de la argumentación y el desarrollo de las competencias argumentativas.

PALABRAS CLAVES

Humanismo; Educación universitaria; Buen vivir; Argumentación; Ecuador.

ABSTRACT

Studies on the work of humanism in educational environments have exposed the lack of concrete actions in higher education for its stimulation and development. The investigation focuses on the challenges that the current Ecuadorian University has in accordance with the context in which they are developed and the National Plan for Good Living. The study was carried out from a qualitative paradigm with an interpretive descriptive perspective. Based on a thorough bibliographic review, the textual analysis and the experience of the authors in higher education, those issues that still threaten the development of a humanistic education in the university sphere are analyzed, in order to finally make a didactic-methodological proposal to favor the humanistic formation. It was possible to conclude that a positivist vision prevails in university education and research, so that subjectivism and cultural conditioning are often belittled, which generates a lack of connection with the environment and social transformations. Hence, humanism must constitute a fundamental pillar, a spirit that transverses the entire

process of teaching and learning within our higher education institutions. The University must strengthen its integrating vocation, its ethical formation and deepen the identities of human beings and solidarity values, for which we carry out a didactic-methodological proposal to favor humanistic training in educational environments from the work of argumentation and the development of argumentative competences.

KEYWORDS

Humanism; University education; Good living; Argumentation; Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

Se viven épocas de atentados, de masacres colectivas. Cada día el ser humano iolenta más contra sí mismo, contra el ambiente y las bondades que nos regala la casa de todos: la Pachamama. Tendríamos que preguntarnos: ¿cuántos de esos autores depredadores habrán sido formado en nuestras universidades? ¿Cuántos de ellos habrán puesto su inteligencia en contra del humanismo?

El presente estudio se centra en los retos que tiene la Universidad ecuatoriana actual como institución mediadora importante en el entramado social, desde la cual se construyen diferentes significados, sentidos representaciones en aras de contribuir a la transformación ética, el fortalecimiento de identidades, y el afianzamiento de nuevas construcciones simbólicas de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan.

En una sociedad dominada por la tecnología y la información la universidad sufre cambios permanentes, por lo que al mismo tiempo debe ser un espacio de diálogo, formadora de profesionales con un pensamiento crítico y una visión cualitativa de la realidad y los fenómenos en aras de desarrollar potencialidades en los estudiantes y crear seres humanos más

libres, reflexivos, emprendedores, éticos, que sean sujetos activos con una visión transformadora del entorno, de acuerdo con los pilares de la educación que propugna la UNESCO (Delors, 1996).

Ante la fragmentación de saberes y el proceso de globalización, la Universidad debe afianzar su vocación integradora, su formación ética y profundizar en las identidades de los seres humanos y los valores solidarios, es decir pasar de un conocimiento utilitario a un conocimiento crítico pues de acuerdo con Mendonça Silva (2009) al seguir la orientación de una formación utilitarista termina por subvertir los fines humanistas, convirtiéndose en una herramienta más del modelo vigente.

En ese sentido el Plan Nacional del Buen Vivir plantea en su eje número 3: **Más sociedad más estado**, desde el cual se incentiva una participación activa en la sociedad, así como otros elementos que se corresponden con los presupuestos de una formación humanista.

De igual manera la Constitución de la República del Ecuador 2008 en su artículo 27 plantea: La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Es decir que la universidad ecuatoriana cuenta con un marco legal y constitucional que ampara el desarrollo de una formación centrada en el humanismo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La educación humanista en el contexto universitario

La formación humanista en la universidad parte de una visión antropocéntrica que tiene como reto desarrollar la personalidad del individuo y prepararlo de manera integral para la convivencia y su desenvolvimiento en el ámbito social.

El pensamiento humanista tiene entre sus principales bases éticas la consideración de que la causa del posible deterioro de las relaciones humanas radica en el propio ser humano, de ahí que la fuente de esa regeneración esté en el culto a la dignidad y otros valores que tributen al respeto a la vida y la naturaleza (Guadarrama, 1997)

El propósito es formar sujetos críticos, creativos, con un alto sentido de la ética y una visión holística y no fragmentada de los fenómenos de su entorno. Una educación en la que el sujeto se transforme a sí mismo y que a su vez tenga un espíritu transformador hacia la realidad que lo circunda.

La formación de un sujeto activo requiere entonces de un proceso de enseñanza centrado en el estudiante y no en la transmisión de conocimientos. Requiere de un proceso participativo, creativo en el que el estudiante sea un ente diferente al salir de cada clase, y para ello se requiere de una educación humanista. Para lograr ese propósito coincidimos con Pérez Bravo et al (2016) cuando afirma que uno de los desafíos de la Pedagogía actual en las Universidades Ecuatoriana consiste en desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo al contexto y las experiencias vividas.

2.2. La competencia argumentativa en la formación universitaria.

A través del enfoque de educación basado en competencias se pretende, entre otras, la formación de personas con pensamiento crítico y reflexivo a fin de dar respuesta a diversas situaciones problemáticas que se le presenten a lo largo de la vida (Carmona & Cruz, 2015). Así, el término competencia en el ámbito docente universitario significa un saber hacer en una determinada situación. El enfoque de competencias en educación involucra transformaciones a lo largo del currículo, que implican la positiva actitud del profesorado para lograr integrar estas capacidades en las actividades de aprendizaje articulando formas adecuadas para evaluarlas. La revisión de la literatura muestra, que hasta el momento la práctica docente ha estado más enfocada en la adquisición de contenidos y materias que hacia la verdadera consolidación en los estudiantes de las competencias que demanda el rol profesional (Via & Izquierdo, 2016).

En esta formación, la argumentación tiene un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la guía de las acciones educativas, generando la comunicación entre pares y con el educador, propicia el diálogo y accede a un trabajo colaborativo que facilita la tarea del profesor, por sus características interviene como elemento de mediación y mejora la interacción entre los elementos del proceso docente educativo. No obstante, dadas las características actuales en el ejercicio pedagógico, los saberes se adquieren habitualmente conforme al paradigma unidireccional de tipo reproduccionista donde se privilegia poco la interacción dentro de la clase, se aspira no obstante, a mejorar el proceso y conducirlo en forma de un proceso heurístico que fomente el diálogo, en todas las dimensiones de la triangulación didáctica, el educando y el educador y sobre todo el conocimiento (Arena, 2014).

La competencia argumentativa es concebida como una habilidad a adquirir, tiene una importancia crucial como método de desarrollo del pensamiento en el mundo académico a lo que se puede sumar su implicación social en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Crowell & Kuhn, 2014). El desarrollo y estimulación de las competencias en la argumentación señalan una dirección hacia un aula de clase más humanizada, que potencia la actitud participativa del alumnado, guiándolo hacia un aprendizaje propositivo y exploratorio a partir del nuevo tipo de relaciones, que son establecidas para facilitar el desarrollo de la inteligencia del sujeto a través de la estimulación de los procesos mentales superiores (Arenas, 2014).

Es una habilidad compleja que se enmarca dentro de los procesos superiores del pensamiento e implica no solo conservar la posición o idea concreta, sino saber defenderla, disentir de forma respetuosa y razonada de las opiniones que expresan otras personas, analizar la información recibida con criterios flexibles y respaldados y poder enjuiciarla posicionándose de forma motivada ante los desacuerdos, para ello resulta necesario que se comprendan los disímiles criterios y aristas implicadas en los conflictos, encontrar y proponer alternativas para las explicaciones y si es necesario cambiar la perspectiva propia o ayudar al cambio de visión en los demás, por lo que resulta básica para una adecuada convivencia en sociedad y para ello debe constituir un objetivo didáctico esencial del ámbito educativo (García A. , 2015).

A juicio de las autoras, las dificultades que exhiben los estudiantes de nivel universitario en esta área del pensamiento, se hacen patentes en las evaluaciones y vienen preocupando a la comunidad educativa desde hace tiempo. En principio, es posible considerar que a partir de la

transformación de las comunicaciones, el uso de la cultura letrada que los jóvenes realizan en la actualidad se diferencia notablemente de las anteriores generaciones y parece estar relacionado con los cambios en el aprendizaje y el entrenamiento de la lectoescritura.

2.3. Correspondencia entre los presupuestos de una formación humanista y el Plan Nacional para el Buen Vivir en Ecuador (P.N.B.V) (2017-2021)

El **P.N.B.V** aboga por fomentar la participación ciudadana, que el sujeto no solo forme parte de, sino que también tome parte en los acontecimientos. Para ello promueve el diálogo, espacios de comunicación y reflexión en aras de desarrollar las capacidades ciudadanas, todo lo cual tributa al fortalecimiento de la democracia.

De esa manera, el **P.N.B.V** propugna poner en práctica una tríada que es fundamental en todo proceso que se autoproclame democrático, y es que, a mayor comunicación, mayor participación, lo que conduce inexorablemente a flexibilizar y profundizar el espíritu de la democracia.

La universidad como institución donde se forjan el conocimiento, habilidades y actitudes se convierte en espacio fértil para la formación de esa ciudadanía crítica a la que se aspira.

De acuerdo con los valores que defiende el humanismo, entre ellos el respeto a la diversidad, el **P.N.B.V** patrocina una sociedad incluyente, el respeto a la interculturalidad a lo multiétnico y la pluralidad, teniendo en cuenta la complejidad de un contexto como el ecuatoriano.

El **P.N.B.V** impulsa una nueva ética laica basada en la honestidad, la solidaridad, el diálogo, la equidad, el diálogo

y la justicia social; el desarrollo de valores colectivos, institucionales y sociales y la transparencia en la gestión de instituciones públicas y privadas. (Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, p.101)

La visión antropológica de la enseñanza universitaria debe impulsar la investigación científica en función del desarrollo social, así como del desarrollo integral sustentable que vele por el cuidado del medio ambiente y la naturaleza.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio tiene como objetivo determinar los elementos que se corresponden con el desarrollo de una formación humanista en el contexto de la universidad ecuatoriana. Analizar las deficiencias actuales y posibles retos y acciones. Se realizó desde un paradigma cualitativo con una perspectiva descriptiva interpretativa. A partir de una profunda revisión bibliográfica, con las palabras claves: formación humanista y educación universitaria ecuatoriana; el análisis textual y la experiencia de las autoras en la enseñanza superior se analizan aquellas cuestiones que aún atentan contra el desarrollo de una educación humanista, y se realiza una Propuesta didáctico-metodológica para favorecer la formación humanista en los entornos educativos desde el trabajo de la argumentación y el desarrollo de las competencias argumentativas.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Aun cuando existe una correspondencia entre los planteamientos del **P.N.B.V.**, principalmente de los objetivos 7 y 8, y los postulados de una formación humanista, la universidad ecuatoriana no está exenta de dificultades que le permita tener una práctica generalizada del modelo pedagógico humanista.

El **P.N.B.V** está en correspondencia con las aspiraciones de la formación humanista, por tanto, si se quiere lograr una

sociedad más justa y democrática a partir de la participación ciudadana se impone formar en las universidades jóvenes que puedan auto apropiarse de un pensamiento crítico, que de alguna manera formen parte de los procesos sociales que vive la nación. La universidad ecuatoriana debe fortalecer capacidades y potencialidades en sus estudiantes, propiciar una formación integral, “de lo contrario, la educación superior continuará ofreciendo egresados parcialmente formados, inseguros y sin un horizonte claro; profesionales que creen que el trabajo en la sociedad consiste solo en la aplicación de unas cuantas técnicas y recetas memorizadas, en un mal entendido proceso de formación” (Zapata, 2014).

El predominio en muchos casos de un modelo pedagógico transmisivo, en el que el docente continúa ejerciendo una formación, vertical, centrada en los contenidos y no en los procesos, educación bancaria como le llamara Pablo Freire (1970), conduce a la formación de sujetos pasivos y no a entes transformadores de sí mismo y de su entorno.

Coincidimos con Frei Betto (2016) cuando afirma que aún prima en la enseñanza e investigación universitarias una visión positivista, (lo cual no excluye al contexto ecuatoriano) por lo que el subjetivismo y los condicionamientos culturales son menospreciados muchas veces, lo que genera una falta de conexión con el entorno y las transformaciones sociales. Esto nos permite afirmar que el humanismo debe constituir un elemento fundamental, un espíritu que transversalice todo el proceso de enseñanza aprendizaje y la vida al interior de nuestras instituciones de educación superior.

De igual manera, se necesita de profesionales que respeten y sepan trabajar con la diversidad cultural, étnica que caracteriza a este país, y ello será posible a partir de una formación holística centrada en la ética y en los valores de la solidaridad.

Aunque los modelos pedagógicos y la misión y visión de muchas universidades suscriben y autoproclaman la concepción de una formación humanista, este espíritu no siempre es identificable en las prácticas concretas de muchos docentes. En ese sentido al hablar de los principales desafíos de la educación superior ecuatoriana Zapata (2014) plantea: La formación de recursos humanos de excelencia académica y profunda sensibilidad social constituye la razón de ser de la educación superior, y el encargo social que debe asumir para desarrollar las cualidades intelectuales, humanas, culturales, artísticas, políticas y espirituales del estudiante, en conjunción con la naturaleza y la sociedad, articulando en forma orgánica y dinámica la docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad, la difusión y la gestión académica. Y más adelante agrega: La formación académica deberá ser integral, superando todo el lastre tradicional docentista.

Como ha sido planteado por la UNESCO las instituciones de educación superior, y, en particular, las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones (Zapata, 2008).

Por tanto, los cambios sociales, científicos y tecnológicos ocurridos a nivel mundial derivados de las transformaciones impuestas por la globalización, requieren que las políticas educativas confronten y gestionen el conocimiento y el aprendizaje a través del diseño de propuestas dirigidas a actualizar los modelos curriculares vigentes (Torres, Carmona, & La Rosa, 2017).

Uno de los pilares básicos de la universidad es desarrollar la investigación en función de analizar y dar posibles respuestas a las problemáticas del contexto en el que se ubican. Socializar las investigaciones en aras de que no queden invisibles en los repositorios de las bibliotecas. Con ello, se contribuye a formar

sujetos que se sientan parte de lo que acontece en su entorno, por tanto, coincidimos con de Mendonça Silva (2009) cuando plantea que la universidad, (precisamos la ecuatoriana) debe reflexionar sobre su concepción de docencia e investigación, sobre su estatus y finalidad social, a fin de dar un sentido práctico a la enseñanza en ella concebida. Sin embargo, el espíritu de saber emprender y de vincular conocimiento y práctica en un contexto de transformaciones y de mercado no debe descuidar las prácticas humanistas.

La universidad como institución mediadora importante que construye nuevos significados debe ser formadora de un ser humano acorde con los cambios y procesos que vive la sociedad ecuatoriana, con el desarrollo científico técnico, con las transformaciones en el ámbito cultural y, sobre todo, a un ser humano que no pierda la brújula antropológica.

En aras de lograr ese propósito se requiere también trabajar las competencias en diversos niveles educativos, por lo que los objetivos de enseñanza deben convertirse en resultados de aprendizaje que se expresen en competencias relacionadas con los perfiles profesionales. Así, la universidad en Ecuador, debe responder a las prioridades sociales, laborales, económicas y técnicas de las distintas profesiones del país. Debe considerar además el beneficio cultural y ciudadano, la formación más integral de sus profesionales, el logro de competencias académicas, sin olvidar la constante superación tecnológica de la propia universidad para el beneficio del país y la población (Baquero, 2011).

4.1. *Propuesta didáctico-metodológica para favorecer la formación humanista en los entornos educativos desde el trabajo de la argumentación y el desarrollo de las competencias argumentativas.*

Muchas de las propuestas que se pueden realizar entorno a fomentar la formación humanista en el aprendizaje lo han hecho desde la perspectiva docente en la modalidad presencial, esto es que tratan de extrapolar dichas prácticas tradicionales, que desde siempre han formado parte de la metodología de enseñanza en el aula. Las propuestas más novedosas en cuanto al tema, en general surgen en el marco de entornos virtuales y se adaptan a las particularidades características y posibilidades que brindan dichos entornos. Sin embargo en la presente se pretende articular ambos entornos en función de incorporar las ventajas que ambos ofrecen.

Partiendo de las premisas teóricas, a continuación se exponen algunos modelos que parten de propuestas realizadas para mejorar la instrucción, que pueden ofrecer conceptualizaciones que faciliten por ejemplo el trabajo con el pensamiento crítico y las argumentación en alumnos universitarios (López, 2014) que viene siendo uno de los elementos para contribuir a una formación humanista en los estudiantes.

Dentro de las perspectivas teóricas que parecen adecuadas al propósito planteado, la primera es el modelo de evaluación procesual, que sustentan Mayer y Goodchild (1990). Sus reflexiones, giran en torno a la experimentación formativa de competencias metacognitivas y las que se encargan de la autorregulación, en cuanto al desarrollo por medio de intentos activos y sistemáticos de las habilidades de comprensión y evaluación de argumentos, en su propuesta se trata de entender y evaluar los argumentos

propios y los que vierten otras personas, manteniendo el énfasis en el entendimiento de las afirmaciones planteadas, las evidencias que se exponen y las explicaciones que subyacen en toda argumentación. Durante su trabajo con estudiantes la tarea consistía en que logran reconocer y analizar las partes que componen los argumentos que recibían como muestra. En esta demanda eran evaluadas las habilidades desarrolladas a partir de pruebas tipo ensayo. Los pasos en que se estructura el modelo apuntan a facilitar un orden de ideas y provee un método para el aprendizaje de la actividad argumentativa como forma de expresar criterios, puntos de vista.

Otro modelo que resulta interesante es el de pensamiento dialógico, en el cual los autores sugieren una suerte de estrategia que se enfoca en impedir la emergencia de perspectivas únicas, prejuicios y puntos de vista imparciales e irracionales. El modelo consiste en el ejercicio de roles, razones y opiniones diferentes a las que plantea el estudiante, con lo que se logra que este vaya recociendo sus debilidades en profundidad. A fin de lograr sus objetivos proponen estrategias de corte afectivo, para ejercitar la imparcialidad y el pensamiento independiente; macrocognitivas, enfocadas a participar en situaciones equivalentes, mediante el análisis y evaluación de argumentos, ideas y propuestas. Por último, estrategias microcognitivas, que inciden en la calidad de las comparaciones y contrastes de ideales, precisión en las ideas y el uso del vocabulario adecuado, entre otras (Larraín, 2014). Este enfoque viene a complementar el anterior, haciendo mayor hincapié en la elaboración interna de las ideas, que permite una planificación adecuada de la argumentación, pero el aporte más valioso sería a nuestro juicio, la atención al área afectiva y su entrenamiento.

La comunidad de investigación, es el tercero de los modelos que se retoman, este fue propuesto en 1998, por

Lipman, basándose en teorías referentes a la pedagogía del juicio de preponderancia filosófica, este modelo gira en torno a un concepto central llamado, comunidad de investigación, que es la fuente fundamental desde donde provienen las ideas que se vierten durante el diálogo. Los componentes principales que la conforman son, la proposición, que es realizada en formato de relato de un texto con las características oportunas para fomentar debates. Este sirve de basamento a la elaboración de un plan para establecer la discusión. A partir del mismo se articulan los elementos necesarios para la construcción de la comunidad, se ejecutan los ejercicios y actividades planificados de acuerdo al plan y la comunidad para la discusión y por último se fomentan los compromisos del grupo para el futuro. Parece en la práctica estudiantil de fácil aplicación y proporciona un manejo inteligente del enfoque psicopedagógico sobre el tema.

La última propuesta teórica que resultó sugestiva para los objetivos del presente trabajo proviene del campo de la psicología, es la de la controversia, sustentado por Berland (2012). Este está basado en el planteamiento a modo de experimento, de un conflicto académico, una suerte de práctica en que las ideas, conclusiones y teorías que promueven algunos estudiantes son discordantes con las planteadas por otro grupo, la tarea es que logren llegar a un acuerdo grupal. Las fases propuestas, serían seleccionar el tema de discusión, estableciendo las posiciones antagónicas ya citadas; luego organizar el grupo de clases en pequeños subgrupos. Cada uno de ellos debe diseñar materiales que de forma clara acopien sus posiciones y luego disponer la polémica a fin de alcanzar un consenso. Los autores proponen condiciones que mediatizan controversia para que esta resulte constructiva, estas son la distribución cooperativa de las actividades, cuidar que sean grupos diversos, disponer de información suficientemente selecta

e instruir en habilidades para resolver conflictos y técnicas de argumentación racional a los estudiantes que participan en la controversia (Beltrán & Pérez, 1996). La propuesta resulta atrayente en cuanto logra operacionalizar las fases del experimento, que pueden ser modeladas en nuevas aplicaciones que se ajusten a los objetivos.

Otros modelos también han contribuido a dar forma a la idea que se propone, pues se basan en la estimulación del uso intensivo del lenguaje y modos comunicativos novedosos, en los debates y discusiones que se suscitan en los grupos pequeños. Los estudios al respecto plantean que puede ser un medio eficiente en la co-construcción de conclusiones colectivas más significativas, transferibles a diferentes situaciones externas al aula, para facilitar la construcción de sentido sobre los conceptos (Mockus, 2012).

En resumen los modelos revisados apuestan por lo común, por el uso de las estrategias psicopedagógicas, que incentivan y facilitan las operaciones de construcción de ideas y argumentos propios, el planteamiento de problemas o retos reflexivos, en donde el aula de clases se torna como espacio más humanizado de intercambios, flexibilidad en los puntos de vista. No fueron consideradas como sustantivas aquellas que se enfocan a métodos de aprendizaje tradicional, más memorísticos, e inclinados al reconocimiento y selección dentro de un test de las respuestas correctas. De esta reflexión se desprenden las vertientes siguientes:

Vertientes de desarrollo de la propuesta:

Aspecto epistemológico: este ayuda a considerar los posibles métodos y contenidos que contribuyen al desarrollo de la argumentación como competencia en los estudiantes, dando valor a la crítica y el análisis, como acciones

indispensables para conocer cuáles son las debilidades y fortalezas en la construcción del conocimiento científico a través de la argumentación y el pensamiento crítico, es decir “saber qué y para qué aprender” (Osborne, 2012).

Aspecto conceptual: el desarrollo de procesos que incentiven la argumentación en el aula requiere conceptualarla como un proceso dialógico, con énfasis en el desarrollo del debate y de estrategias comunicacionales como el ejercicio respetuoso de la crítica y la escucha consciente en el proceso de toma de decisiones. Un segundo compromiso desde lo conceptual será proveer elementos que mejoren la capacidad para justificar la posición, mediante el uso de datos, afirmaciones y sus interrelaciones, de una forma comprensible que no pueden ser soslayada en esta vertiente, promover las capacidades de los estudiantes para que sean capaces de proponer sus criterios evaluativos sobre las explicaciones implicadas en el curso de los debates.

Esta vertiente se engarza con los presupuestos que devienen de la ley psicogenética planteada por Piaget y la ley sociocultural o sociohistórica del desarrollo psicológico postulada por Vigotsky (1983), donde la intersubjetividad se convierte en el terreno ideal para la construcción, deconstrucción y co-construcción de nuevos conocimientos, desde la conformación de grupos de discusión dirigidos a facilitar la exteriorización del razonamiento argumentativo de los estudiantes (Mercer, 2004; Osborne, Erduran, & Simon, Enhancing the quality of argumentation in school science, 2004).

Aspecto didáctico: se encauza a la caracterización del lenguaje como herramienta fundamental para el intercambio de significados, llegar a consenso, dar explicaciones o resolver conflictos o inquietudes. En este sentido es central planificar y poner énfasis en los procesos

de interacción dialógica y ello incluye la posibilidad de argüir, que ocupa un lugar relevante dentro de la selección de los métodos didácticos. El uso de procesos dialógicos en el diseño de currículos para la enseñanza es una tarea aún irresuelta y necesaria, ya que “pueden transformar la acción monológica y autoritaria del docente en una acción mediadora y promotora de espacios adecuados para la indagación y para las discusiones grupales” (Ruiz, Tamayo, & Marquéz, 2015).

En la metodología de debate grupal es permisible exponer puntos de vista, realizar críticas, lograr consensos, determinar los aspectos esenciales y más significativos, lo que al final facilitará, arribar a conclusiones mejor elaboradas y más comprensibles acerca de los temas en debate (Ruiz, Tamayo, & Marquéz, 2015). Sobre la metodología de los grupos de debate, algunos estudios agregan la necesidad de ofrecer a los alumnos, una adecuada orientación profesional que sirva de guía, sin restar flexibilidad a los debates. En ese sentido se propone como figuras claves a tutores y asesores académicos, que reconocen las peculiaridades del grupo y su integrantes y pueden elaborar la ruta profesional más eficiente en la conducción del grupo hacia los objetivos (Sesento, 2008).

En virtud de procurar la organización a los conceptos desarrollados se plantea retomar del Modelo Sistémico basado en competencias, su propuesta de enfoque sistémico de evaluación, asentado en los conceptos fundamentales que este defiende. Las evaluaciones deben dejar de ser reproductivas y abogar por un diálogo y reconstrucción del conocimiento, no solo dentro del aula, sino desde una extensión de la clase (Sesento, 2008).

Se asume el carácter de la evaluación como holístico, continuo, participativo, plural, preventivo, efectivo y

contingente; en la consideración de que es un proceso que suscita debate y diferencias, mientras se construye el significado de esa realidad en particular, entre el o los que realizan la acción y los sujetos que termina siendo evaluados. De este modo, el proceso se puede orientar a solucionar o resolver los problemas mediante el diálogo y la reflexión entre las partes que concurren, como la mejor forma de mantener sus características diferenciales. Un aspecto innovador a considerar en este enfoque sería la autoevaluación y la heteroevaluación como complementos integradores de la evaluación global (Sesento, 2008).

Se sugiere así mismo la revisión de alternativas didácticas, entre ellas, las basadas en el aprendizaje significativo y motivado (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978), teniendo en cuenta el peso fundamental de los conocimientos previos y su "significatividad" en la adquisición de los nuevos contenidos. El diagnóstico de estos referentes puede resultar de gran utilidad al docente a fin de planificar actividades que logren motivar y mantener la atención de los alumnos. Un aspecto medular en este propósito sería incentivar un clima armónico, de respeto y confianza que estimule el intercambio de ideas, opiniones y explicaciones; el uso de ejemplos y la inclusión de todos los que conforman el grupo, junto al docente como figura medular para guiar el proceso cognitivo de aprendizaje.

Las destrezas de educación centrada en el alumno, también proveen pautas interesantes en la potenciación de competencias argumentativas, al promover el reconocimiento de los diferentes modos y ritmos con que cada estudiante aprende, la importancia de la experiencia para mediatizar la afectividad que motiva el aprendizaje, partiendo de realidades objetivas que están en continuo cambio, por lo que el fin de la enseñanza se prolonga para toda la vida, brindando los elementos y pautas necesarias,

según la etapa evolutiva, que potencien la capacidad de adaptación a las necesidades variables que los tiempos imponen (Gargallo & et al, 2014; Villanueva, 2015).

En este sentido se proponen varias estrategias de carácter psicopedagógico como pueden ser: técnicas dirigidas a la individualización de la enseñanza, dentro de esta clasificación puede citarse métodos como tareas de recuperación de información, realización de contratos sobre determinados objetivos de aprendizaje, asumir ayudantes o colaboradores, realización de prácticas guiadas, el estudio con materiales señalados para su resumen, entre otros.

Otro conjunto de técnicas que pueden favorecer los objetivos en la formación humanista desde la argumentación, son las que se apoyan en recursos expositivos y de participación en grupo. Entre las técnicas que integran esta tipificación se encuentran: la de preguntas y respuestas al grupo, de exposición didáctica, realización de simposios la mesa redonda o panel, exposición de temas seleccionados, modelación de entrevistas o la concreción de estas o de consultas públicas y tutoría de los alumnos en temas claves.

Una característica fundamental de la presente propuesta es que da realce a las técnicas de trabajo en grupo sobre aquellas dentro del grupo, por ser más congruentes con el trabajo colaborativo. Las técnicas relacionadas con este criterio son la clásica lluvia de ideas, el trabajo en pareja que luego se devuelve al grupo, la rueda de ideas, el ya mencionado debate en pequeños grupos de discusión, la conformación de grupos de investigación para complementar atributos de un tema que no se imparte en el aula, así como estudio de casos, conclusión de proyectos estudiantiles, los juegos de roles, entre otros.

La combinación de una o más de las técnicas anteriores, bajo la coherencia estructural de un diseño que incluya contenidos que respalden la estrategia didáctica y ceñido a los objetivos propuestos, puede dar paso a la configuración de un proyecto de formación de competencias en la argumentación que sea efectivo, que facilite el aprendizaje consciente y significativo de los participantes del proceso formativo (Silva, Fernández, & Astudill, 2016), y que contribuya a potenciar el humanismo en los ambientes de actuales de formación.

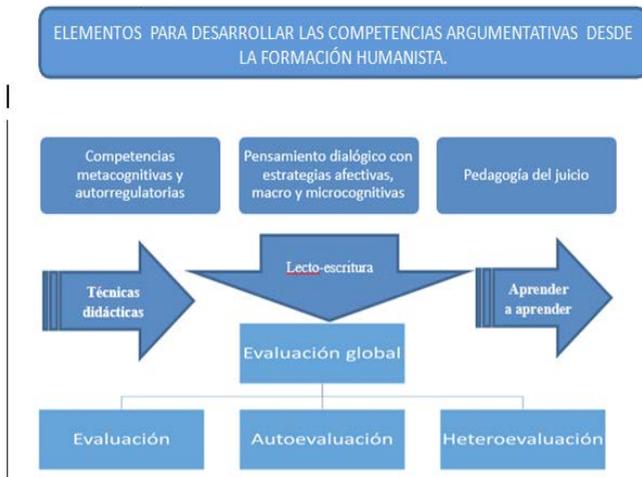
También las universidades se han propuesto como objetivo prioritario, consolidar en sus alumnos las competencias mediante las cuales, puedan aprender de forma autónoma. Como piedra angular en el logro de tal propósito se encuentra la lectura-escritura, considerada genérica por ser indispensable en el aprendizaje de las diversas materias curriculares (Guerra & Guevara, 2013).

De igual trascendencia que las ya citadas, son aquellas tecnologías o estrategias de aprendizaje, que se inspiran en las tecnologías de enseñanza a distancia o masivas en línea, conocidas como Moocs, -como una forma de aproximarse a un campo del conocimiento desde modelos de aprendizaje independiente sin dejar de ser colaborativo, beneficiado por el carácter masificador inherente a los mismos o bien apoyándose en modelos que dirigen sus métodos de aprendizaje a la realización de tareas- y “Flipped Classroom”, donde el alumno regrese al aula para autoevaluar y validar su conocimiento (Achútegui, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, 2017).

Abordados ya los aspectos epistemológicos, conceptuales y didácticos, sumados al enfoque sistémico de la evaluación, se hace un señalamiento acerca de la presente propuesta. Toda tecnología o método aplicado en

el sentido formativo, debe ir de la mano del fácil acceso y la excelencia del conocimiento en el campo de la ciencia a que se refiera, la calidad de la preparación profesoral y su profesionalismo son invariantes del conocimiento que nunca se podrán omitir o suplantar. A la par la preparación en torno al humanismo y la importancia que tiene asumir esta perspectiva para la formación de los profesionales que demanda la sociedad ecuatoriana actual.

Véase a continuación el gráfico 1 que ilustra las bases teóricas y metodológicas esenciales de la propuesta descrita.



CONCLUSIONES

Para lograr una formación humanista que transversalice todo el proceso de enseñanza aprendizaje, la universidad ecuatoriana tiene el gran reto de contribuir a la formación profesional y a la formación ciudadana, lo que significa pasar del conocimiento utilitario a un conocimiento crítico; de un paradigma positivista a un constructivismo que permita al sujeto transformarse a sí mismo y transformar el entorno; de una educación tradicional a una educación centrada en las competencias siempre teniendo como centro una visión antropocéntrica.

La universidad ecuatoriana cuenta con un marco legal y constitucional que ampara el desarrollo de una formación centrada en el humanismo, no obstante, aún sigue siendo un reto desarrollar la personalidad del individuo y prepararlo de manera integral para la convivencia y su desenvolvimiento en el ámbito social.

Los modelos de evaluación procesual, pedagogía del juicio, pensamiento dialógico, comunidad de investigación y controversia pueden contribuir por su esencia al desarrollo de una formación humanista. De igual manera, pueden tributar a este propósito el desarrollo de competencias argumentativas desde lo epistemológico, conceptual y didáctico, unido al enfoque sistémico de la evaluación, y a la calidad de la preparación profesoral.

De acuerdo con los presupuestos del humanismo y le P.N.B.V, la universidad como institución transformadora requiere de una nueva ética que impulse la investigación científica en función del desarrollo social, y un desarrollo integral sustentable.

Referencias bibliográficas

Achutegui, S. (2014). *Posibilidades didácticas del modelo Flipped Classroom en la Educación Primaria*. España. Universidad de la Rioja.

Arenas, M. d. (2014). *El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la Línea de Desarrollo Cognitivo y Emotivo*. Umanizales, Disponible en: <http://ridum.umanzales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1195>.

Ausubel, D; Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York. Holt, Rinehart & Winston.

- Beltrán, J. & Pèrez, L. (1996). *Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo*. 429-503. Madrid. Síntesis.
- Baquero, V. (2011). La formación por competencias. Ecuadoruniversitario. Disponible en: <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/colaboradores/la-formacion-por-competencias/>
- Berland, L. & Hammer, D. (2012). *Framing for scientific argumentation*. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 68–94.
- Carmona, M., & Cruz, M. (2015). *Competencias argumentativas y creencias epistemológicas en universitarios*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, N°1-Vol.1, 483-494
- CONSTITUCION DE LA REPUBLICA DEL ECUADOR 2008, Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. En: de Mendonça Silva, V. L. (2009). *Universidad: entre la enseñanza humanística y la formación profesional*. En: *Perspectivas de la educación en América Latina*. FLACSO, Sede Ecuador
- Delors, J. (1996): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Frei Betto. (2016). *Conferencia Formación humanista de los profesionales*. En evento “Universidad 2016”, Palacio de las Convenciones, La Habana, 18 de febrero.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- Guadarrama, P. (1997). Bases éticas del proyecto humanista y desalienador del pensamiento latinoamericano. Fuentes humanísticas, p. 50

- Guerra, J & Guevara, Y. (2013). *Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos*. Enseñanza e Investigación en Psicología Vol. 18, N°2, 277-291. http://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). *Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico*. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/287/316>.
- Lipman, F. (1998). *Cómo evaluamos la comprensión lectora*. En M. Peredo, *Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- López, E. (2014). *Grados de complejidad argumentativas en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades*. PRAXIS. Revista de Psicología, Año 13, No. 20, 61-89
- Mayer, A. & Goodchild, T. (1990). *Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico*. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/287/316>.
- Mercer, N. (2004). *Enhancing the quality of argumentation in school science*.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2015). *Aprende a lo largo de la vida*. España.
- Mockus, A. (2012). *Pensar la universidad*. Bogotá. Fondo Edi.
- Osborne, J. *The rol of argument: learning how to learn in school science*, 933-949. New York. Springer International Handbooks of.
- Pérez Bravo, D. D., Betancourt, E., Silveira, Y, y C. Loza. (2016). *Pedagogía o educación afectiva: necesidad impostergable en*

- las universidades ecuatorianas*. En: http://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision_2/la_pedagogia_afectiva.pdf.
- Ruiz, F., Tamayo, & O., Marquéz, C. 2015. *La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3. 629-646. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0629.pdf>
- Santiago, A., Castillo, M., & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*. http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Sesento, L. (2015). *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*. Michoacán. CIDEM.
- Silva, J & Fernández, E; Astudill. (2016). *Modelo interactivo en red para el aprendizaje: hacia un proceso de aprendizaje online centrado en el estudiante*. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 49, 225-238. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/45249>.
- Torres, R., Carmona M. & La Rosa, D. (2016). *La formación de las competencias argumentativas. Un reto dentro de la enseñanza superior*.
- Revista Publicando, Nº10-Vol.4, 299-314. En: <http://miar.ub.edu/issn/1390-9304> Via Giménez, A., & Izquierdo Aymerich, M. (2016). *Aprendizaje por competencias (I). Identificación de los perfiles de las competencias adquiridas*. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 34.3 , 73-90. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/index>.
- Vygotsky, L. (1983). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zapata Bustamante, W. (2014). *Principales desafíos de la educación superior ecuatoriana*. En: <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/principales-desafios-de-la-educacion-superior-ecuatoriana>

Zapata Vasco, J. J. (2008). *La educación universitaria y la formación humanística: Un reto por construir*. *Uni/pluri/versidad*, Vol.8 No.3, 2008.

3.7. MOOCs: Diseño de una metodología de enseñanza aprendizaje bajo una concepción humanista

Lourdes Normandi Atiaja*

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE – Ecuador
inatiaja@espe.edu.ec

Rey Guerrero-Proenza**

Universidad de Ciencias Informáticas – Cuba
reysgp@uci.cu

Marco Yamba Yugsi***

IAEN – Instituto de Altos Estudios Nacionales – Ecuador
myamba@cec-iaen.edu.ec

RESUMEN

Uno de los principales desafíos que enfrenta el actual sistema educativo, es satisfacer la necesidad de la formación de profesionales, que sean capaces de incorporarse y participar activamente en la sociedad; tomando en cuenta que el conocimiento, es el componente principal para el desarrollo social, cultural y económico. Sin duda alguna la evolución de la tecnología ha revolucionado el ámbito educativo, dando lugar a nuevas formas de aprendizajes sociales, ubicuas, portables, flexibles y más dinámicos. Varias instituciones educativas, en su afán de lograr una mayor visibilidad, internacionalización y atender a las grandes masas de estudiantes, ofrecen una formación continua, a través de cursos masivos abiertos en línea (MOOCs – Massive Open Online Courses), empleando métodos de

* Magister en Gerencia de Sistemas, Docente de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

** Doctor en ciencias de la educación, especialidad tecnología, Docente Investigador de la Universidad de Ciencias Informáticas.

*** Magister en Diseño Multimedia por la Universidad del Azuay, Profesional en producción MOOC en el CEC IAEN (Centro de Educación Continua del Instituto de Altos Estudios nacionales).

aprendizaje memorísticos, mecánicos; convirtiendo el aprendizaje en un proceso muy artificial y deshumanizado; y consigo una serie de cuestionamientos de índole pedagógico, didáctico, de evaluación, entre otros. El presente trabajo tiene como objetivo, realizar un estudio de tipo descriptivo, fundamentado en diversas fuentes bibliográficas con respecto al desarrollo de cursos masivos abiertos en línea, más la experiencia participativa en diferentes cursos de las principales plataformas MOOCs, con el propósito de fundamentar teóricamente el diseño de una metodología que humanice el aprendizaje en este tipo de cursos, vinculando las principales teorías pedagógicas, psicopedagógicas y las TICs, con énfasis hacia una perspectiva sociocultural de la cognición; considerando, un proceso de aprendizaje desarrollador, activo y dinámico, con un carácter eminentemente social, que permita el desarrollo integral de los participantes.

Palabras claves: Cursos masivos abiertos en línea; MOOCs; aprendizaje humanizado; aprendizaje social.

1. Introducción

Evidentemente el desarrollo de la tecnología ha revolucionado el ámbito educativo, en esencia a lo referente al e-learning (aprendizaje electrónico); tratando de reemplazar la enseñanza presencial o evolucionar la educación a distancia; a tal punto que, para un sinnúmero de instituciones, la educación se ha convertido en una solución centrada en la tecnología, como es el caso de los MOOCs (Massive Open Online Courses – cursos masivos abiertos en línea), dando lugar a una “pedagogía abierta” sin humanismo (sin o el pobre acompañamiento de un docente-tutor), orientada a la atracción de miles de estudiantes. Varios autores señalan que se trata de un conjunto de algoritmos programados, que tratan de reemplazar a los docentes-tutores, y que muchas instituciones, ven éstos cursos como un producto que puede ser mercantilizado e industrializado.

Desde hace varios años atrás, estos hechos habían sido avizorados por Feenberg (2003), que describe convincentemente el contexto de la educación en línea, como una adopción de estrategias corporativas. ... los principales administradores de la universidad y “futurólogos”, motivados por la automatización de la enseñanza como un medio para lograr una mayor eficiencia en el ‘negocio’ de la educación; es decir algo parecido a lo que ha venido ocurriendo con los MOOCs.

En la actualidad, existen varias universidades prestigiosas del mundo (Harvard, MIT, Sfanford...), que en alianza con importantes compañías u organizaciones (Coursera, Edx, Udacity...), ofertan MOOCs en diferentes temáticas, convirtiendo la educación en un modelo de negocio, en miras de una oferta educativa mercantilizada e industrializada, y en este punto, cabe hacer énfasis a lo mencionado por Feenberg (2003), como un producto infinitamente reproducible a un costo unitario decreciente y quizá, esa es la razón por la que cada vez se suman más instituciones educativas en la adopción de MOOCs, como una estrategia de negocio.

Según Chaippe et al. (2015), los MOOC han pasado de ser un modelo novedoso a convertirse en un método mecánico sin creatividad y centrado en sumar audiencias; predominado por la tecnología (plataformas MOOC), en donde el alumno se ve mermado por basarse casi exclusivamente en el aprendizaje memorístico-conceptual y en una evaluación mecánica de ensayo-error (Aguaded et al., 2013); mientras que Morris, S. M., & Stommel, J. (2017), enfatizan que la mayoría de los MOOCs, el contenido reemplaza al docente; haciendo que la capacidad de intercambio de los roles del docente y los alumnos sea imposible; es decir que, el aprendizaje está centrado en el docente.

Posiblemente éstas sean las razones por las que estos cursos, durante toda su trayectoria, vienen enfrentando una serie de críticas y cuestionamientos tales como: el error sistemático

en el perfil de acceso de los participantes, carecen de rigor pedagógico, baja calidad del diseño instruccional, falta de actualización, falta de atención a las diferencias individuales, falta de interacción entre el profesor y alumno, las plataformas MOOC no poseen suficientes herramientas tecnológicas que permitan una interacción sincrónica e inmediata; pues los estudiantes requieren de motivación y una interacción significativa, escasa retroalimentación, falta de estándares para evaluar su calidad pedagógica, sobrecarga de trabajo, el tiempo de carga estimado para cada alumno no es lo que en realidad hace falta para terminar el curso, su modelo de monetización, el nivel de aprendizaje de los estudiantes, el abandono masivo de estudiantes, sus mecanismos de enseñanza aprendizaje o ausencia de los mismos, el dilema entre aprender o certificar y por ultimo su evaluación (Bernal, Molina y Pérez; 2013, Vardi; 2012, Zapata-Ros; 2013, Bartolomé, 2014, Cormier, 2010; Conole, 2013; Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012; Martín, 2013; Prendes y Sánchez, 2014b; Prendes y Sánchez, 2015, Atiaja &Guerrero, 2016, Margaryan, Bianco y Littlejohn, 2014). A todas estas críticas, también se debería añadir modelo de aprendizaje centrado en el docente y la tecnología.

Al parecer, para muchas instituciones educativas que ofertan MOOCs, la tecnología es el epicentro del modelo de educativo (negocio), deshumanizando el proceso de enseñanza aprendizaje, situando a un lado a la pedagogía, y como bien lo señalan Morris, S. M., & Stommel, J. (2017), en la página sobre Pedagogía Híbrida, en la revista digital sobre Enseñanza aprendizaje y tecnología, que codirigen estos autores, mencionan sentirse cada vez más seguros de que la palabra “pedagogía”, ha sido mal interpretada en este tipo de proyectos educativos y mal dirigido, que tanto los educadores como los estudiantes se han visto cada vez más desconcertados por un sistema que valora la evaluación antes que el compromiso, de gestionar el aprendizaje sobre el descubrimiento, el contenido viene a ser un espacio para hacer preguntas, un espacio de cognición, no de información.

Indudablemente el desconcierto de los participantes de MOOCs, se ve reflejado en los altos índices de abandono, siendo necesario replantar este tipo de proyectos, a través de estrategias, mecanismos pedagógicos que motiven a los participantes, para que de esta manera logren completar los cursos. Considerando que el contenido y el aprendizaje debe centrarse en el estudiante; tomando en cuenta que, el sujeto (estudiantes) que aprende conocimientos, competencias, habilidades y motivos de actuación, se produce en condiciones de interacción social, en un medio socio histórico concreto, sobre la base de la experiencia individual y grupal de los participantes, puede conducir a su desarrollo personal.

Por lo tanto, los MOOCs, demandan de un enfoque humanizado, un aprendizaje desarrollado que permita fomentar, apoyar y alentar las motivaciones intrínsecas, que englobe todo lo recreativo-cognitivo (curiosidad y la necesidad de competencia) y realista-social (necesidad de afiliación y necesidad de logro) (Bianchi y Di Giovanni 2007). Tomando en cuenta que, los participantes de un MOOC, aparte de lograr obtener un certificado o ganar créditos, se inscriben principalmente movidos por un interés propio dedicado por interacción (motivación intrínseca - curiosidad) y para probarse a sí mismos (motivación intrínseca, necesidad de afiliación) y para tener éxito y realizar sus proyectos (motivación intrínseca, necesidad de logro).

En este sentido, es necesario una estrategia metodológica que humanice el aprendizaje de este tipo de cursos, fundamentada sobre las bases de teorías pedagógicas, psicopedagógicas y las TICs, con énfasis hacia una perspectiva sociocultural de la cognición; considerando que los procesos de aprendizaje tienen un carácter eminentemente social, y que las TICs son herramientas mediatizadoras que enriquecerán la creación de contextos interpersonales de aprendizaje y permitan el desarrollo integral de los participantes de un MOOC.

2. La deshumanización de los MOOCs

Estamos conscientes de que la tecnología, que el ahora llamado Internet de las cosas, ha modificado nuestra forma de vivir, ha cambiado el mundo para mejorar. En lo que respecta al campo educativo, sobre todo en los cursos masivos abiertos en línea, los docentes han sido reemplazados por videos, textos, presentaciones, códigos de programación, es decir por máquinas, deshumanizando la educación y quizá éste sea un factor de las altas tasas de abandono de los participantes.

En un estudio efectuado por un equipo de profesionales multidisciplinares de la Universidad de Edimburgo, con el fin de proporcionar un nivel de co-enseñanza dentro de un MOOC sobre “E-learning y culturas digitales”, en el que participaron miles de estudiantes (alrededor del 60% de los participantes poseen títulos de posgrado, una gran proporción de los cuales están en disciplinas relacionadas con la educación). El diseño de este curso experimental, enfatizaba la construcción de una comprensión crítica del ‘e-learning’, posicionándolo dentro del contexto de la cultura digital.

Este proyecto fue considerado como un espacio receptivo para comenzar explorar un enfoque crítico de la automatización: grandes cantidades de cursos, ampliamente distribuidos, en donde los participantes crearon un desafío en términos de la capacidad del equipo para “ampliar” la enseñanza, se dice que los propios participantes en general fueron receptivos a, y entendieron lo crítico de las motivaciones; muchos estudiantes señalaron que se sentían tontos o levementemente locos, el estar hablando (escribiendo) con un robot (Teacherbot: intervención en la enseñanza automatizada de la enseñanza - Bayne, S. (2015)) ; porque trataban de tener una conversación filosófica con una máquina, mientras ignoraban la existencia de personas reales. Como se puede observar; por más expertos que sean los

sistemas inteligentes (no humano), no se han logrado atender las necesidades educativas de una manera automática.

Esto reafirma la revelación efectuada hace varias décadas atrás por Jerome Bruner, con respecto a la educación y la máquina de enseñanza programada: "... está claro que la máquina no está destinada a reemplazar al maestro, de hecho puede llevar a la solicitud de un mayor número de maestros y mejores maestros, cuando la parte más pesada de la enseñanza se confía a los medios mecánicos. Tampoco parece un temor justificado que la máquina pueda deshumanizar el proceso educativo más de lo que lo hacen los libros: el programa para tales máquinas puede ser personal educativo como un libro, puede ser compuesto con el espíritu o ser estúpido, puede ser divertido o aburrido un ejercicio árido"

La deshumanización, se evidencia más en la falta de interacción entre los estudiantes y el profesor, la falta de una retroalimentación, falta de motivación, ect. Siendo éste un factor que representa uno de los principales desafíos que enfrentan los MOOCs; es decir un reto de índole sociológico como se revela en el informe elaborado por Telefónica, F. (2015), que la posible deshumanización del proceso educativo, se debe tanto por la falta de interacción personal entre el profesor y el alumno, como por el carácter masivo.

Dentro de este contexto es tentador el criticar a los cursos masivos abiertos en línea como deshumanizantes, porque implica un reduccionismo de los profesores, una mermación de los estudiantes y por ende una baja en la calidad de la educación. Por otra parte, David Wiley promotor de los recursos educativos abiertos, en una entrevista efectuada el 18 de julio de 2016 por la revista abierta para investigadores noveles en tecnología educativa RIITE, "cree que la ética fundamental en la educación, se basa en compartir, preocuparse, confiar, en el apoyo y en la pasión. No se puede llegar a esto desde la Inteligencia artificial del

robot. Necesitamos crear tecnologías educativas que nos hagan más humanos y con ello abandonar el diseño de máquinas cuyo único propósito es la deshumanización". Es decir, se debe tomar conciencia del uso tecnología como un medio para mejorar o innovar los procesos educativos.

Como podemos ver, en la actual sociedad del conocimiento, no puede existir una disociación ontológica entre el sujeto (humano) y el objeto que estaría representado por la tecnología y como bien lo señala David Wiley, se requiere crear tecnologías educativas que nos hagan más humanos; siendo necesario la creación de pedagogías críticas, ahora el factor clave es como ésta puede contribuir; pues según Nikolakaki (2012) señala que la pedagogía crítica, puede contribuir a la construcción de un vínculo social y a un aprendizaje colectivo que permita luchar contra la deshumanización en curso, sabiendo que desde la Pedagogía podemos contribuir a la creación de un ser humano que abogue por una ética comunitaria.

Frente a este panorama, se hace imperioso el diseño en una estrategia metodológica desarrolladora para el proceso de enseñanza aprendizaje que humanice los cursos masivos abiertos en línea, fundamentada sobre las principales teorías pedagógicas y psicopedagogías, armonizando con la tecnología. Una metodología de enseñanza, que humanice y motive a los participantes; en donde la interacción y participación de los docentes y estudiantes, son un factor clave y necesario; tomando en cuenta que, en un sistema en línea, la motivación es crucial, como lo demuestran muchos estudios e investigaciones en el campo (Salvatori R., 2017). De tal forma que se genere un proceso de aprendizaje activo, dinámico y participativo que conlleve a la reflexión y criticidad sobre la práctica y la adquisición de nuevas competencias, transferibilidad de las habilidades a contextos personales, sociales, académicos y profesionales y de esta manera crear la base de un aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning). (Atiaja & Guerrero, 2016).

3. Factores que permitirán un proceso de enseñanza aprendizaje humanizado en los MOOCs

Los factores desafiantes para el diseño de una metodología que humanice el proceso de enseñanza aprendizaje para los MOOCs, que a más de la construcción del conocimiento, competencias y habilidades, permita aportar valores, estimular la creatividad, fomentar la confianza, cambios de actitudes, promover la participación y motivación para el desarrollo integral de los estudiantes:

- Encamine a la generación de los aspectos señalados por Bianchi y Di Giovanni (2007), una metodología en el aprendizaje en línea debe: mantener viva la curiosidad (a través de información inusual), proporcionar retroalimentación a los estudiantes, establecer metas (guiar al estudiante hacia los objetivos calibrados perseguidos), verificar las atribuciones de éxito y fracaso y verificar teorías implícitas de inteligencia (para aumentar la presión para estudiar).
- Oriente hacia un aprendizaje que contribuyan a la formación integral de los estudiantes y satisfagan sus necesidades e inquietudes culturales, sociales, humanísticas, artísticas y recreativa para que puedan desenvolverse en la sociedad del conocimiento; en donde tanto el docente como el estudiante tenga un rol dinámico, activo y desarrolle sus aptitudes para aprender a aprender, a través de la guía de un facilitador que es el profesor.
- Genere un aprendizaje basado en la comunicación (profesor –estudiante); toda vez que a través de este medio, los estudiantes pueden dilucidar sus curiosidades, inquietudes, interactuar, ect., tomando en cuenta que A. Leontiev, señala que la comunicación es aquella que crea las mejores condiciones para desarrollar las motivaciones

de los alumnos, el carácter creador de la actividad, formar correctamente la personalidad del educando.

- Propicie las condiciones y cree situaciones de aprendizaje en las que los participantes de los MOOCs, se apoderen de los conocimientos y formen las habilidades y motivos que le permiten una actuación responsable y creadora.
- El profesor asume el rol de orientador, facilitador, motivador del aprendizaje, en un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y sobre todo de la confianza que en él han depositado los estudiantes, a partir del establecimiento de las relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.
- Debe estar estructurada en base a los cuatro aprendizajes fundamentales, que serán durante el transcurso de la vida del humano, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser de acuerdo a Jacques Delors.

4. Fundamentación psicopedagógica y pedagógica de la metodología de enseñanza aprendizaje bajo una concepción humanista.

Como se mencionó en los epígrafes anteriores, la deshumanización de los MOOCs, se debe al escaso acompañamiento y orientación de los docentes-tutores durante el desarrollo del curso, para que actúen ante la desmotivación, soledad, falta de interacción, retroalimentación, seguimiento de los participantes, ect. Este es un problema de carácter didáctico, metodológico y social, que aboga de un diseño de un método didáctico que humanice el aprendizaje de MOOCs; en función de que la sociedad del conocimiento demanda de una pedagogía para la diversidad (cultura, idiomas,...). Esto obliga necesariamente a que ésta nueva estrategia metodológica cree

nuevas posibilidades de planificar, orientar, dirigir, controlar y evaluar el proceso de enseñanza (Kasabube & Hernández, 2017); es decir que enriquezca la enseñanza, el aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicaciones y permita lograr el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. Para ello es necesario que los participantes y el docente-tutor asuman un rol activo y dinámico, participen en el proceso y desarrollen al máximo sus potencializadas (Castellanos, 2001; Castellanos, Castellanos, Llivina, y Silverio, 2001).

En este sentido la estrategia metodológica, se orientaría hacia un aprendizaje desarrollador, porque al hablar de una educación desarrolladora estarían inmersas las cuatro características complejas destacadas por Feroso (1985), como son: La educación es un proceso eminente humano, es un proceso intencional, es una necesidad cultural y es una función social; de esta manera se lograría humanizar el aprendizaje en los MOOCS y hacer énfasis a lo que resaltan Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017) que la educación es eminentemente un esfuerzo centrado en el ser humano, no una solución centrada en la tecnología.

Por lo tanto, ésta metodología estará sustentada sobre la fundamentación psicológica de Vigotsky, quién parte de la idea, de que el proceso cognitivo tiene su origen en la interacción del hombre con su cultura y en la sociedad (primera en el plano social y después individual) y la fundamentación sociológica de Vygotsky, que hace referencia a que el desarrollo humano es producto interacción en plano social (trabajo en conjunto entre padres de familia y docentes permite orientar de manera integra a los niños, ya que no puede recaer toda la responsabilidad en los docentes). Es decir, bajo un paradigma psicopedagógico, como es el Enfoque Histórico Cultural De Vitgosky y la interacción, serían los fundamentos predominantes para esta metodología de enseñanza con una concepción desarrolladora que favorecerían y potenciaría el aprendizaje de los participantes para un desarrollo integral y permitiría el disfrute de la propia diversidad como algo

habitual que se expresa en el ser, el estar y el hacer (Lizarazo, 2010).

Según Vigotsky, una educación desarrolladora es la que conduce al desarrollo, va adelante del mismo, guiando, orientando, estimulando, en tanto la zona de desarrollo próximo permitirá potenciar el desarrollo del sujeto; es decir, en la ZDP el alumno es capaz de alcanzar su potencial a través del apoyo de uno o más expertos, compañeros o un docente-tutor. Mientras tanto, la integración de la tecnología facilitaría la interacción, comunicación, enriquecer los contenidos y distribución de contenidos.

Con esta metodología bajo una concepción desarrolladora se logrará un movimiento hacia el conocimiento, guiando a los participantes hacia un aprendizaje significativo, socioconstructivo, colaborativo, comunicativo e interactivo mediado por un entorno virtual de aprendizaje, en donde los estudiantes se sientan motivados, revelen la significatividad del aprendizaje y su carácter desarrollador, considerando que el aprendizaje desarrollador abarca la significatividad o sentido personal que adquiere la realidad durante el proceso de formación para los sujetos implicados, en el que les demanda un papel activo y transformador de sí mismos y del proceso pedagógico; una didáctica en la que tanto el docente como los estudiantes serán los protagonistas del proceso educativo y asumirán un rol activo y dinámico, en esencia y el espíritu acerca de cómo la escuela debe organizar, orientar y controlar el proceso de enseñanza – aprendizaje y tiene su origen en la concepción Vigotskiana acerca de la relación entre enseñanza y desarrollo, con el propósito de minimizar sobre todo el problema de los altos índices de abandono de los participantes en los MOOCs,

5. Principios pedagógicos de la metodología de enseñanza aprendizaje para MOOCs con un enfoque humanista.

A continuación se establecen los siguientes principios en los que se basa esta fundamentación pedagógica de la metodología, que están dados por:

5.1. Carácter educativo y desarrollador de la enseñanza

Vygotsky señaló que “el buen aprendizaje es sólo aquel que preside del desarrollo”; enfatizando que el carácter desarrollador de la enseñanza y la función orientadora del profesor en el diseño de situaciones sociales de aprendizaje, conducen al estudiante a su crecimiento como ser humano; es por ello que, la enseñanza debe procurar el desarrollo integral de los estudiantes y la satisfacción de sus necesidades e inquietudes culturales, sociales, humanísticas, artísticas y recreativas, basado en la ayuda y orientación, no solo del maestro (tutor-mentor), sino también de los compañeros, la familia, otros actores del contexto y los medios de enseñanza.

Múltiples autores señalan que el aprendizaje desarrollador, es aquel proceso que le permite al alumno la apropiación de los saberes de la humanidad, en constante orientación e interacción social (Alfonso Easy, Arisyennys Yakelin Easy, y Yelena Selpa, 2011; Alina Padrón, Lázaro Cruz, y Anabel Vizcaino, 2011; Portelles, González, y Leyva, 2013; Quiala, 2013; Rico Montero, Palma, y Cuervo, 2004). Para ésta apropiación de los saberes de la humanidad, se requiere que el proceso sea activo, reflexivo, significativo, motivado y autoregulado; para ello se requiere que el maestro asuma el rol activo y transformador de facilitador-mediador; mientras que los estudiantes en su papel protagónico y activo, desarrollen aptitudes para aprender a aprender con la ayuda y guía del profesor.

Con un proceso con estos rasgos, el estudiante logra aprender, de forma gradual, dentro de su contexto, cómo ejecutar diversas

acciones, cómo debe actuar ante determinadas situaciones y cómo interactuar con lo demás en la denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto introducido por Vigotsky (1931). La ZDP permitirá potenciar el desarrollo del sujeto; es decir, el alumno es capaz de alcanzar su potencial a través del apoyo de uno o más expertos, compañeros o un docente-tutor. Todo ello se logra, por supuesto, en el contexto histórico social en que se encuentra, con un objetivo fundamental: el desarrollo de la personalidad del estudiante (Kasabube & Hernández, 2017).

La aplicación de este principio en los cursos masivos abiertos en línea, coloca a los estudiantes ante situaciones de aprendizaje que requieren de la ayuda de otros (tutores, compañeros); utilizando diversas vías, como los foros de discusión, los grupos de discusión, chats y redes sociales; es decir espacios que propicien la motivación, reflexión y mantengan despierto el interés de los estudiantes, para que de esta forma, ellos alcancen un aprendizaje significativo a través de un conocimiento compartido,

5.2. Unidad actividad-comunicación

El aprendizaje, la construcción de conocimientos, habilidades, competencias, valores, sentimientos y motivos de actuación de los estudiantes para el desarrollo de la personalidad, se produce, también en función de las interacciones sociales, dentro en un contexto socio histórico; en tanto, la comunicación bidireccional (profesor –estudiante), permitirá a que los estudiantes pueden aprender de la experiencia individual y grupal, dilucidar sus curiosidades, interrogantes, interactuar, ect. Es por esa razón que A. Leontiev, señala que la comunicación es aquella que crea las mejores condiciones para desarrollar las motivaciones de los alumnos, el carácter creador de la actividad y formar correctamente la personalidad del educando; de igual manera, L. S. Vigotsky considera la comunicación, como elemento indispensable en la actividad humana, a través de la cual se

produce el desarrollo de los procesos psíquicos y la consiguiente apropiación de la cultura por parte de los individuos.

El brasilero Paulo Freire, menciona que “la educación es comunicación, es diálogo en la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. Lo que implica que el estudiante aprende mediante la actividad que realiza en comunicación con otros.

En un curso MOOC, los estudiantes deben realizar diversas actividades, tanto de forma individual como en grupos. Los objetivos de cada tema, como categoría rectora del proceso enseñanza aprendizaje deben ser expresado mediante la acción o tarea concreta que realiza el estudiante, con las condiciones en que se da esa acción y los indicadores para valorar la acción.

Ejemplo: El estudiante será capaz de entender el desarrollo esencial de textos (contenidos documentos, videos, podcast) largos, bastante complejos (pasajes de exposición, ensayos, relatos, etc.) y de obtener detalles importantes sin mucho uso del diccionario.

Objetivo reformulado: El estudiante será capaz de analizar, reflexiona y criticar texto largos y complejos (pasajes de exposiciones, ensayos, relatos, etc.) en base a palabras claves extraídas del mismo, elaborando una síntesis del texto analizado utilizando sus propias palabras.

El objetivo indica que a los estudiantes se les presentan diversos textos, cada uno individualmente selecciona el de su interés, lo analiza, es decir, lo descompone en partes y extrae los aspectos más relevantes, las palabras claves y en un proceso de síntesis o integración, elabora su significado utilizando básicamente las palabras que maneja del vocabulario. Este resultado lo coloca en el foro de discusión de actividades (blogs, wikis, redes sociales, ect.) y revisa lo que les responden sus

compañeros, y a su vez revisa algunos textos analizados (material de apoyo o complementario) por sus compañeros.

Además, como complemento a las interacciones asincrónicas, se podría incluir otras interacciones sincrónicas programadas en una determinada (a través de chat o videoconferencia). Sin embargo, el uso de foros asistidos por los tutores, correo y el trabajo colaborativo por medio de redes sociales, serán los medios más esenciales para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una herramienta automática de la plataforma de aprendizaje, revisa estas participaciones y el tutor(es) en función de moderador del foro revisa aleatoriamente estas participaciones y aclara al final en los casos que considere necesario.

En este caso el uso de la tecnología como el recurso cultural mediador, se convierte en el elemento conector que fomenta la comunicación, la interacción. Así las interacciones sociales posibilitan mejores coordinaciones individuales, las que a su vez permiten la participación más activa en otras interacciones sociales. De tal manera, que genera la participación más activa en otras interacciones sociales, encaminando a la construcción social del conocimiento, donde la gestión del conocimiento es una parte integrante de complejos procesos histórico culturales.

5.3. Unidad de lo afectivo y lo cognitivo

Como se ha recalcado anteriormente, en la concepción de Vitgosky, el proceso de educación y aprendizaje es mediado por la interacción social de los actores principales, desde la zona de desarrollo próximo y con base en la unidad cognitiva-afectiva, favoreciendo a que el aprendizaje se realice de la intersubjetividad a la intrasubjetividad; lo que implica que no solo se intercambian los saberes, sino también emociones, sentimientos y experiencias.

Es por razón que facilitador – orientador, a más de compartir sus conocimientos, experiencias debe inspirar empatía, confianza

basada en la aceptación y respeto; factores que motivarían aprender y a mejorar los resultados de los estudiantes, tomando en cuenta la motivación como una variable que contribuye a aumentar la participación y el éxito de los estudiante (Milligan, Littlejohn, Margaryan; 2013).

Por lo tanto, se debe considerar que el estudiante es un ser integro, donde no puede ser separada la parte afectiva de la parte cognitiva o de aprendizaje, por lo que deben tomarse en cuenta sus motivaciones, intereses y preferencias de aprendizaje. En los MOOCs esto se logra con la flexibilidad en las actividades que se programan, para que los estudiantes pueden seleccionar; además los tutores deben procurar mantener la motivación de los participantes y dar atención; sin embargo, la comunicación, entre los participantes podría tener una influencia más poderosa en la creación de la empatía en MOOC (Tumino, Bournissen, & Carrión, 2017).

Los contenidos propuestos en el curso, no solo están dirigidos a lo específico de la temática del curso, sino a contenidos no específicos, en particular la formación de valores en los estudiantes como la responsabilidad, ética la solidaridad y la honestidad.

Cada actividad propuesta se organiza en base a los componentes funcionales de la actividad (Leontiev, 1983):

- Orientación: Se logra con las videoconferencias y la orientación de la búsqueda y estudio de la bibliografía del tema y otra que es estudiante localice. También el foro de discusión e inquietudes (de dudas) permite aclarar dudas y orientar bien al estudiante en los contenidos esenciales de cada tema.
- Ejecución: El estudiante realiza las actividades y tareas previstas de forma individual, en pareja, en pequeños grupos y en la plenaria, utilizando los foros de discusión y

los grupos de discusión, comunicación sincrónica (correo electrónico) y asincrónica (chat y redes sociales)

- **Control:** Se debe controlar la ejecución de las tareas por parte de los estudiantes, esta labor lo realiza el tutor, para lo que se auxilia en los demás participantes del curso, mediante foros de discusión, grupos de discusión y también de otras personas que colaboren de las redes sociales).
- **Retroalimentación:** Los propios participantes colaboran en la retroalimentación de sus compañeros y los ayudan a corregir errores. Solamente en casos en que no se logre lo anterior es que interviene el tutor.

6. Conclusiones

- La deshumanización de los MOOCs se refleja en la falta de interacción entre los tutores (mentores) y los estudiantes, durante el proceso de educativo, conducen hacia un aprendizaje memorístico, mecánico y artificial.
- En el contexto educativo, no puede existir una disociación ontológica entre el sujeto (humano) y el objeto (la tecnología); toda vez que, lo que requiere la sociedad del conocimiento es la creación de tecnologías educativas, pedagogías críticas que conlleven a un desarrollo integral de los participantes.
- Los MOOCs demandan de una metodología de enseñanza, que humanice y motive a los participantes; en donde la interacción y participación de los docentes y estudiantes, son un factor clave de carácter didáctico y social; por lo que es necesario, el diseño de estrategias metodológicas para atender la pedagogía para la diversidad.
- El diseño de una estrategia metodológica para los MOOCs, basada en la fundamentación psicológica y sociológica

de Vigotsky, favorecerán al proceso cognitivo, que tiene su origen en la interacción del hombre con su cultura y en la sociedad, y cuyo producto es el desarrollo humano. Con la perspectiva de una concepción desarrolladora, se logrará humanizar el proceso de aprendizaje de los MOOCs, porque el docente-tutor, asume un rol activo y dinámico, generando un movimiento hacia el conocimiento, guiando a los participantes hacia un aprendizaje significativo, socioconstructivo, colaborativo, comunicativo e interactivo, mediado por un entorno virtual de aprendizaje, en donde los estudiantes se sentirán motivados, revelando la significatividad del aprendizaje y su carácter desarrollador.

- Con la finalidad de atender a los grupos masivos de estudiantes, es importante considerar como solución, la creación de comunidades virtuales de enseñanza aprendizaje como apoyo al desarrollo del pensamiento críticos de los estudiantes; decir crear conexiones, grupos de docentes por áreas de conocimiento que puedan impartir y compartir la enseñanza de un determinado tema.

Referencias bibliográficas.

- Atiaja, L. A., & Proenza, R. (2016). The MOOCs: origin, characterization, principal problems and challenges in Higher Education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(1).
- Bayne, S. (2015). Teacherbot: interventions in automated teaching. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 455-467.
- Bernal, M.C. y Prendes, M.P. (2017). Cursos online masivos en abierto: caso de estudio longitudinal. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 2, 54-67. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2017/297221>

- Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.
- HERMANN, A. El uso de ordenadores y tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje en la era digital.
- Hernández, J. (2016). Los MOOC como práctica de la pedagogía libertaria: una realidad posible para el siglo XXI. Tema del mes.
- Leontiev, A.A. (1983). Tvorcheskij put A.N. Leontieva [The scholarly career of A.N. Leontiev]. In A. Zaporozhets , V. Zinchenko , O. Ovchinnikova , & O.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of mind* (M. Kopylova, Trans.). Moscow: Progress . (Original work published 1959.)
- Leontiev AN. *La actividad en la Psicología*. La Habana: Edit. MINED; 1979.
- Leontiev AN. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación; 1981.
- Morris, S. M., & Stommel, J. (2017). *Open Education as Resistance: MOOCs and Critical Digital Pedagogy*. *MOOCs and Their Afterlives: Experiments in Scale and Access in Higher Education*, 177.
- P. Feroso (1985) dice con relación con relación a los motivos: "motivar es tener en cuenta los intereses de los educandos, aunque no se consienta siempre a ellos" (p.175)
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22.

- Raposo Rivas, M. (2013). Orientaciones pedagógicas para los MOOC. Universidad de Vigo.
- Silvestre M, Zilberstein J. Hacia una Didáctica desarrolladora. 1ra ed. La Habana: Ed. Pueblo y Educación; 2003.
- Talizina NF. Influencias de las ideas de A.N. Leontiev en el desarrollo de la Psicología Pedagógica. En: A.N. Leontiev y la psicología contemporánea. Moscú: Ed. Universidad de Moscú; 1983.
- Tikhomirov (Eds.), A.N. Leontiev i sovremennaja psihologia [A.N. Leontiev and modern psychology] (pp. 6-39). Moscow: Moscow University Publishers.
- Tumino, M., Bournissen, J. M., & Carrión, F. (2017). MOOC: propuesta y medición de la calidad percibida. In XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2017, ITBA, Buenos Aires).
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 105-116.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1991). Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor.

4. DIÁLOGO ENTRE LOS DISTINTOS HUMANISMOS

4.1. Humanismo Rieliano en la concepción mística del quijote

4.1. Humanismo Rieliano en la concepción mística del quijote

Ángel Martínez-de-Lara*¹

Universidad Técnica Particular de Loja
amartinez4@utpl.edu.ec

Isidro Marín-Gutiérrez**²

Universidad Técnica Particular de Loja
imarin1@utpl.edu.ec

Mónica Hinojosa-Becerra***

Universidad Nacional de Loja
monica.hinojosa@unl.edu.ec

RESUMEN

Analizaremos la obra de Fernando Rielo *Teoría del Quijote, Su mística hispánica*. Un libro que fue surgiendo mientras realizaba una gira de conferencias por los Estados Unidos y Perú en diferentes centros culturales y universidades. *Teoría del Quijote* tiene dos partes diferenciadas: cuestiones preliminares y conferencias. La primera parte consta de siete cuestiones explicativas introductorias para entender mejor las conferencias que están en la segunda parte. Las conferencias se presentan sin variaciones, tal y como fueron leídas. Fernando Rielo manejó teorías principalmente de Miguel de Unamuno, Ortega y Gasset y Menéndez Pidal. Entre las principales ideas que figuran en la obra está el paso de la mística española a la novela o la visión de Dulcinea del Toboso como la imagen hispánica de la Virgen María.

* Doctor en Historia del pensamiento español. Docente investigador en la Universidad Técnica Particular de Loja.

** Doctor en Antropología Social. Docente investigador en la Universidad Técnica Particular de Loja.

*** Doctora en Comunicación Audiovisual. Docente investigadora en la Universidad Nacional de Loja.

PALABRAS CLAVE

Literatura; Siglo de Oro; Dulcinea; Quijote; mística.

1. Introducción

La primera parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* fue publicado en 1605 por Miguel de Cervantes y Saavedra. Es la novela más importante de la literatura española y universal, además de ser la más publicada y traducida de la historia después de la Biblia. En 1615 apareció su continuación con el título de *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*. Por lo tanto ya han pasado más de 400 años desde que se publicó por primera vez esta segunda parte.

La novela del *Quijote* ha sido objeto de diferentes interpretaciones cuyos ejemplos más destacados han sido estudiados por Anthony Close (1998) o por Ludovic Osterc (1988). Son interpretaciones que revelan, más allá de la superficie del texto, una intención de Cervantes más profunda. Se quiere hallar un mensaje oculto alegórico que el autor quiso transmitir a sus lectores y a la posteridad (Descouzis, 1966; Eisenberg, 1995). La Ilustración del siglo XVIII vio en el *Quijote* una sátira compleja de España y de los valores de su imperio decadente (Tietz, 2006). El romanticismo descubrió en el *Quijote* dimensiones filosóficas, como por ejemplo la lucha entre el idealismo, encarnado en la figura de Don Quijote y el realismo, representado en la imagen de Sancho Panza (Calle, 2009). Con la celebración del tercer centenario de la publicación de la primera parte del *Quijote* en 1905, surgieron una serie de estudios sobre el *Quijote* que la interpretaron como reflexión sobre el 'carácter' hispánico. Son textos que se deben a varios escritores de la Generación del 98 como fueron Miguel de Unamuno (2013) y José Ortega y Gasset (1963). El *Quijote* se ha transformado para muchos lectores en una especie de Biblia laica que suministra todo tipo de interpretaciones y reflexiones sociales y antropológicas

(Rivera Iglesias, 2009). También pueden encontrarse una serie de interpretaciones teológico-religiosas del *Quijote* por parte de Eric Jozef Ziolkowski (2008).

Los autores que igualaron *El Quijote* a la figura de Jesucristo fueron Søren Kierkegaard y Miguel de Unamuno (Roberts, 1966). Un ejemplo lo tenemos en la *Vida de Don Quijote y Sancho* que Miguel de Unamuno (1988) afirmaba que la imagen de Don Quijote era la de un 'caballero de la fe' y parecido a Ignacio de Loyola (Unamuno, 1988). Unamuno identificaba a don *Quijote* con la figura de Jesús y su nexo en común era la 'locura' de ambos (Borges, 2014). Esta "locura" que no acepta las restricciones de la existencia humana, ni tampoco las de la muerte. Según Ziolkowski (2008) Unamuno inició con esta percepción de Don *Quijote* como "caballero de la fe y de Cristo" las interpretaciones religiosas a las que identificaba a Dulcinea del Toboso con la Virgen María (Unamuno, 1950).

A Unamuno no le importaba investigar la intención del autor en el *Quijote*. Consideraba que Miguel de Cervantes no estaba a la altura de su obra. El *Quijote* fue un pretexto para construir su propio mundo. Pero el camino iniciado por Unamuno sirvió para concretar aquel mensaje religioso que suponía que se encontraba en el *Quijote* (Muñoz Iglesias, 1989). Se afirma que en el *Quijote* existe la doctrina católica desarrollada en el Concilio de Trento (Garrido Gallardo, 2008). Ziolkowski afirmaba que la contribución interpretativa más evidente es la obra de Fernando Rielo. Se trata de una interpretación basada en ideas de Unamuno, Zubiri (Ruiz Fernández, 2013), José Ortega y Gasset (1963), pero también de Gustavo Adolfo Bécquer. Utiliza un breve artículo de 1954 sobre «Don Quijote místico», de Pierre Groult (1954) donde se indican por primera vez con rigor filológico las relaciones que existen entre el *Quijote* y la producción de textos religiosos en la España del Siglo de Oro.

Fernando Rielo realiza una confrontación entre Don Quijote y Jesucristo, titulando a los dos de «Cristo de la Mancha» y de «Quijote Nazareno» (Rielo, 1982: XIX). Rielo descubre ciertos tópicos místicos en el *Quijote*, entre ellos la identificación de la aventura de la Cueva de Montesinos con el concepto y el texto de la «noche oscura» en San Juan de la Cruz (Rielo, 1982: XV-XVIII). La hispanista Marie Lise Gazarian-Gautier y Zelda Irene Brooks (1989) escribieron sobre *Teoría del Quijote*. Para Zelda Irene Brooks: «el *Quijote* significa el paso de la mística española a la novela» que, gracias a una serie de «capítulos que son totalmente nuevos en el panorama de la erudición cervantina» (Brooks, 1989a:373) convirtió la *Teoría del Quijote* en una obra de referencia para cualquier estudio sobre la novela de Cervantes. El libro fue traducido al inglés (Rielo, 1988). También figura en la bibliografía de la edición del *Quijote* del Instituto Cervantes (1998: 1162).

2. Estructura de *Teoría del Quijote*

Teoría del Quijote se alimenta de una serie de artículos y conferencias, escritos en un lenguaje filosófico-teológico complicado de leer para aquel que no esté acostumbrado al lenguaje de Fernando Rielo (López Sevillano, 1991). Por esta razón el libro tiene notas al pie (Rielo, 1982: xvii) en las cuales se aclaran sus conceptos filosóficos. Todo ello significa que la *Teoría del Quijote* es una 'meditación' (Rielo, 1982: 146) al estilo de Unamuno y no un análisis filológico. Las siete cuestiones que trata en la primera parte son:

- I. La valoración de las fuentes, en donde aparece información sobre el *Libro del buen amor*, *Amadís de Gaula*, *Mío Cid*, *Fausto*, *el Tenorio* o la *Celestina* (McPheeters, 1989). "Me es también equívoca la *Celestina* como fuente del *Quijote*, a menos que se diga serlo por aproximación a su contenido. Si hay que afirmar algo de las relaciones entre las dos obras, es la oposición que se guardan. El amor de *Quijote* por *Dulcinea* es antitético en todos sus aspectos con el

amor y desenlace de Calixto y Melibea. La Celestina (1499) tiene como fuente otro significado: el paso del romance de amor a la tragedia” (Rielo, 1982: 4). Aparecen descritos las investigaciones de Menéndez Pidal.

- II. El Quijote y la poesía pura. “Referirse a la poesía pura en esta hora del Quijote no es excesivo si no se abusa de la referencia. Mi motivación es muy sencilla: la creencia de que la poesía pura está presente, ancestral, en la literatura española, aunque su definición o concepto sea distinto a como lo ha entendido la lírica ancestral de los siglos XIX y XX... El Quijote contiene implícito en su prosa, como riachuelo oculto, aquella poesía pura española que mana de su ideario místico y, por tanto, de sus contenidos líricos. Podemos observar que incluso parte de la prosa del

Quijote puede ser reducida a poemas de delicada intensidad” (Rielo, 1982: 53-54).

- III. Simbolización cervantina. “He dicho que a lo último que se reduce la obra cervantina es pasar la mística española a la novela. El camino que sigue Cervantes es de una dialéctica como función de dos antítesis que obligan a introducir episodios en continua confrontación, para que al final quede claro un elemento de supervivencia frente a los demás, de los cuales sólo pervive una leve ceniza sin más relevancia que la anécdota. La simbolización cervantina sigue así un camino distinto de la dialéctica hegeliana, que consiste en establecer una tesis y su antítesis para concluir en una síntesis en eterno desarrollo” (Rielo, 1982: 59).
- IV. Esencialismo y circunstancialismo; “La realidad se revela, de este modo, entre dos tensiones: la ciencia y la fábula. Si ciencia, es cordura; si fábula, es locura. Vemos así que, si la cordura es convertible en ciencia, la locura se transforma en arte. El arte es, por tanto, referencia a lo fabuloso,

fantástico, estupendo, maravilloso; en fin, divino. El estado místico es el logro, en definitiva, más allá de toda ciencia, no sin duelos y quebrantos, de la consistencia frente a la flaqueza; este es el decir de S. Pablo al gloriarse en su flaqueza (2 Co 12, 10)” (Rielo, 1982: 73).

- V. Sierra Morena como símbolo del desierto ascético; “España se pobló tempranamente, inspirada en el cristianismo, de eremitorios que habrían de influir decisivamente en la forja de un carácter ascético que será la infraestructura moral en la que descansa su idealismo místico: Liébana, Montserrat, Sierra Morena. Estos lugares escogidos eran llamados desiertos. El primer movimiento eremítico hispánico, que se extendería al resto de Europa, habría de nacer en España de la precocidad de su conversión progresiva al cristianismo y de la brillantez como fue literalizada por monjes que se distinguieron por su eminente piedad. El período de este nacer eremítico, que podemos encerrar entre los siglos I y IV, se caracteriza, paralelamente a lo literario, en un conjunto de sentencias ascéticas de monjes anónimos que pasan de boca en boca. La solidez de esta tradición tiene su prueba en el precepto que recoge Prisciliano: la renuncia del mundo como condición para la unión con Dios” (Rielo, 1982: 82).
- VI. Noche oscura; “La vida en antítesis es muerte y la muerte en antítesis es vida. Si trasladamos a la vida mística esta antítesis, diremos que la vida en antítesis es la noche oscura por la que hay que pasar para alcanzar la muerte en su antítesis que ya es la unión mística. Sí. La noche oscura es su arma. Su estado es tránsito. Su definición es la siguiente: la noche oscura es aquella gracia infusa que pone a la conciencia en místico purgatorio, por cuya virtud las rosas reales desfilan como quimeras errantes; esto es, presas de un tiempo sin destino. Sucederá así a Belerma, que yace en el purgatorio del otro mundo, asida al corazón

de Durandarte, que no saldrá de él hasta que lo arroje de sus manos y Dios sea que, contemplándolas vacías, libres, orantes, hácese su legítimo esposo. El purgatorio en este mundo devora con su fuego de amor la imaginación creadora de quimeras que son los apetitos de este mundo. Esta es la traslación que Cervantes pasa a la cueva de Montesinos y de la que hace testigo a Quijote, siendo, en verdad, que, como a San Juan o Santa Teresa, le estaba sucediendo a él mismo" (Rielo, 1982: 88).

- VII. Estilo cervantino. "La presente cuestión va a tratar de dos conceptos diferentes de estilo, moral y estético, que convienen, de todas formas, en este mismo término; porque, en verdad, si se dice del arte, también decimos estilo de vida al conjunto de creencias y costumbres que determinan la conducta de personas y pueblos. El estilo de vida en Don Quijote se delata por las creencias que éste tenía acerca de los caballeros que se abrazaban con la profesión de las armas o de la política. Su estilo estético viene requerido por un concepto de armonía plateresca frente a la concepción de armonía que tenían los griegos. La obra cervantina representa, en este sentido, el traslado de la armonía en la arquitectura de los griegos a la vida de los hombres" (Rielo, 1982: 108-109).

En la segunda parte del libro (la parte de conferencias) encontramos tres conferencias:

- I. *Esencialismo místico del Quijote en texto comparado con San Juan de la Cruz*. Esta ponencia se dio el 17 de octubre de 1979 en la casa de España en Nueva York y el 27 de octubre de 1979 en la Universidad Georgetown en Washington. "Pienso que Don Quijote es un hecho místico que ha acontecido, más que literaria, históricamente en la conciencia hispánica; por extensión, en la historia humana.

No sólo que ha acontecido, sino que sigue sucediendo y así será hasta el final de los tiempos" (Rielo, 1982: 127).

- II. *La muerte de/en Don Quijote*. Esta conferencia se dio en la Casa de España en Nueva York el 5 de noviembre de 1980; en la Universidad de Georgetown en Washington el 10 de noviembre de 1980 y en la Universidad San Marcos de Lima en Perú el 2 de diciembre de 1980. "Don Quijote es, en este caso, el símbolo de una suma verdad, de una de esas supremas verdades místicas que, partiendo de la savia de un pueblo, es propiedad de toda la humanidad. Esta verdad, que fue la justicia en función de lo bello en el Quijote, llegará a la humanidad, hablando en términos de epopeya, por el hilo conductor de la esforzada empresa hispánica que significó América. Esto bello que tiene que quedar consumado por la muerte para que un ideal pueda hacer suya la plenitud de la autoridad lírica. El condicional es, pues, que la humanidad decida hacerse con el mensaje cervantino que pasa por la onda hispánica. Si la hispanidad es su heredera, entonces tiene adquirido este derecho histórico. O ¿es que acaso la obra literaria, como bien de un pueblo, no forma parte del derecho internacional?" (Rielo, 1982: 147).
- III. *Quijote, límite*. Conferencia dada el 13 de noviembre de 1980 en la OEA (Washington); el 24 de noviembre de 1980 en la Casa España en Nueva York y el 5 de diciembre en el Instituto Nacional de Cultura de Perú en Lima. "Este trabajo es fruto de esa impresión mía de siempre que me provoca su lectura; incluso, me impide eludir el tópico que, por cierto, adoro. Él es para mí pátina que el tiempo adhiere en el alma y en las cosas. Esta pátina es lo que tiene de más relevante el tiempo. No otra cosa es el lenguaje estético. El lenguaje de la ciencia le es ajeno; para conservarlo descamado, ésta recurre a sofisticados métodos que actúan sobre ella con tremendo empuje bélico. Esto mismo es, quizá, lo que

también convierte en tópico a la propia ciencia" (Rielo, 1982: 175).

3. Análisis de *Teoría del Quijote*

Si analizamos los numerosos trabajos críticos sobre el *Quijote* en dos tipos de estudios como son los trabajos propiamente filólogos interesados en el análisis histórico del texto según las 'reglas del arte' y las 'lecturas' descontextualizadas, actualizadoras, el libro de Fernando Rielo se encuentra en el segundo tipo de estudio (Martínez-de-Lara et al, 2016).

El principio interpretativo que conforma la base de las reflexiones de Rielo es la descontextualización de la novela. Rielo no parte de la idea de que el *Quijote* es una parodia de los libros de caballerías sino como una alegoría, con un enfoque «simbólico»; «España ha tenido verdadera pasión por los símbolos» (Rielo, 1982: 191). A Don Quijote lo considera como «figura» en el sentido técnico de la hermenéutica de la Biblia: "Él (Don Quijote) es figura, figura triste, del justo; por cierto con título escatológico» (Rielo, 1982: 139-140).

Su lectura del *Quijote* se centra en una reinterpretación de los párrafos iniciales y de los episodios más sobresalientes de la novela utilizando una significación simbólica de la literatura mística. Para Rielo el *Quijote* no es una novela de caballerías o de humor, sino un texto místico que referencia a una salida. Se trata de la *Noche oscura* donde "Juan de la Cruz comienza su mística aventura en busca del Amado con el verso: '...salí sin ser notado'" (Rielo, 1982: 139).

La salida de su pueblo manchego de Don Quijote y Sancho para 'deshacer entuertos' cambia en la interpretación simbólica que aspira a la unión mística. Esta unión es del alma con Dios. Dentro de esta visión interpretativa el tema del 'salir de' se convierte en símbolo del fenómeno místico del «éxtasis», que es la 'salida del alma del cuerpo humano'. De esta forma el camino, los

hechos de Don Quijote se transforman en la descripción alegórica no tan sólo de una experiencia religiosa, sino de la experiencia religiosa más alta, la experiencia mística, que corresponde a la que experimentaron los santos de la época, Juan de la Cruz o Teresa de Ávila. Rielo llega a la conclusión de su interpretación que sostiene que Cervantes «supo llevar la mística a la novela» (Rielo, 1982:140).

El *Quijote* no es tan sólo un texto profano leído con una clave religiosa. En ella se describe el ‘camino de perfección’ y de una experiencia mística para quien sepa leer las claves ocultas. De modo afirma: «Cervantes es el gran místico desconocido en España, y tan místico como lo fuera San Juan de la Cruz» (Rielo, 1982:140). Rielo va matizando sobre la autenticidad de la experiencia mística de Cervantes al afirmar que: «no parece que [Cervantes] fuera un místico a la manera de San Juan de la Cruz o Santa Teresa de Jesús» (Rielo, 1982:146). Defiende la tesis del ‘*Quijote* como novela mística’, recurriendo a una idea de Unamuno quien afirmó en la *Vida de Don Quijote y Sancho* que lo mejor de la novela no se debía a Cervantes, sino a otro ‘autor más profundo’ (Rielo, 1982:147). Rielo escribe que existe un verdadero autor del *Quijote* que era: «aquel espíritu místico nacional que movía su pluma [la de Cervantes] para decir lo que debía decir», siendo el Cervantes histórico tan sólo el “hagiográfico” de este espíritu y «objeto de una elección divina singular» (Rielo, 1982:148) como si fuera un antiguo profeta bíblico que no escribían en su nombre sino como la voz de Dios.

Rielo establece semejanzas entre las acciones que se desarrollan en el *Quijote* y los demás personajes de la novela por un lado y los tópicos de la vía mística, sobre todo la de Juan de la Cruz. He aquí un paralelismo: «San Juan intenta la reforma religiosa de una orden y Don Quijote se propone la reforma civil de la sociedad para hacer de ella un paraíso donde reinen todas las justicias que son tutelares de la digna libertad humana» (Rielo, 1982: 141).

También aparece el paralelismo que se crea entre la famosa queja amorosa de Don Quijote —«¿Dónde estás, señora mía, que no te duele mi mal?/ O no lo sabes señora,/ o eres falsa y desleal» (I, 5), que es uno de los asuntos más usados de la poesía lírica cortesana y los versos del *Cántico espiritual* de San Juan de la Cruz (2014:18):

¿Adónde te escondiste,
Amado, y me dejaste con gemido?
Como el ciervo huiste,
Habiéndome herido;
salí tras ti clamando,
y eras ido.

En el proceso de sacralización del texto del *Quijote* no participa tan sólo el protagonista de la novela que se identifica, en la tradición unamuniana, con el Cristo, con quien Don Quijote tiene en común la “locura”. Argumenta Rielo: «El dato que da Cervantes de la ecuación ‘Don Quijote = Cristo’ reside en que no pone pecados en Don Quijote, sino sólo locura. Don Quijote es, por tanto, impecable como Cristo y es denunciado como Él de una locura que le lleva hasta la muerte (Jn 10, 20). La incitación a esta locura viene de una misma virtud: la justicia. Esta justicia es, además, en los dos, reparadora de un orden quebrantado» (Rielo, 1982: 149).

En este proceso de transformación aparecen también Dulcinea, Sancho Panza y Rocinante. En el marco alegórico «Dulcinea es imagen, no otra cosa, de la Virgen María; él, la imagen de Cristo. Sí. Don Quijote es estricta cristificación; esto es, cristalización de Cristo» (Rielo, 1982: 135-136). Dulcinea es símbolo de la castidad de Don Quijote y de Sancho Panza: «Los dos hacen de la carne de Dulcinea como una seda que es transida por una luz celeste en virtud de la cual alcanza como una sacralidad que rememora el sagrado velo detrás del cual se ocultaba el arca de la amorosa alianza entre Yahvé y su pueblo» (Rielo, 1982:153). En cuanto a

Sancho, se añade en una interpretación de su separación de su hogar en compañía de Don Quijote: «La virtud de Sancho es de abandono, además, del lecho con Teresa Panza» (Rielo, 1982:153). En lo que se refiere a la sexualidad del propio Don Quijote, Rielo afirma: «Su amante, Dulcinea, le es tan depurada, tan mística, tan mariana, que le hace ajeno a cualquier agresión freudiana. Don Quijote parece único superviviente del paraíso, cantado trágicamente por Milton; un alma, digo, tan lejos de la pasión insana, que parece vacío, hueco, si no fuere por su puro ánimo como un Cristo misterioso e inocente» (Rielo, 1982:181). Rocinante tan flaco como Don Quijote, no es un caballo real sino: «el amante silencioso y resignado que acompaña al héroe, meditativo, haciendo posible que éste cumpla su misión histórica. Te tributo a ti, oh Rocinante, mi emocionada gratitud, porque tú, deliciosa criatura, has soportado, estoica, todo el peso dolorosísimo de España: si Don Quijote representa su espíritu, Rocinante encarna su cuerpo» (Rielo, 1982:134). Como el «alma, que soporta al Verbo [sc. a Jesucristo]» (Rielo, 1982:133), Rocinante es la nube que soporta a Don Quijote para que pudiera cabalgar a lo largo del cielo: «Sí, Rocinante, tú eres, depurado de tu carne, la nube de España» (Rielo, 1982:136).

Para Rielo el *Quijote* no es tan sólo una obra mística que refleja la experiencia de Alonso Quijano. Formula también «la unión de un pueblo con Jesucristo como su amado y a manera de miembro de su cuerpo» (Rielo, 1982:139).

La postura religiosa de Cervantes en el *Quijote* según Mariano Delgado (2006:36): «al tratar el tema religioso, Cervantes refleja en el *Quijote* el *humus* religioso de la España de su tiempo desde el punto de vista de un laico culto y hasta cierto punto interesado en tales cuestiones, pero no tiene ni la precisión ni el interés de los teólogos y místicos, lo cual por otra parte, ningún lector de la época esperaba del escritor don Miguel de Cervantes». Delgado afirma de la gran cantidad de alusiones a temas religiosos en el *Quijote* ni el hecho de que «Cervantes que no era ni hombre

de Iglesia ni un autor espiritual, sino un laico [que tenía] más formación religiosa de lo normal», incluso «a veces con tintes mesiánico-cristológicos» (Rielo, 1982:125).

Rielo rechaza la tesis de un Cervantes que actúa como catedrático de teología moral y propagandista del Concilio de Trento e insiste que Cervantes respeta la diferencia entre literatura y catequesis. Con esto coincide el trabajo de Walter Marx que identifica una enorme acumulación de evocaciones religiosas en el texto del *Quijote* (Wehr, 2006).

4. Conclusiones

En este trabajo se intenta evidenciar la posible comunicación existente entre el pensamiento místico de Fernando Rielo y *El Quijote*. Tanto es así, que el discurso metafísico de Rielo se ampara en la señalada obra de Cervantes. Para ello recorremos la concepción mística rieliana, en la medida en que el ser humano es, transcendentamente, un espíritu sicosomatizado definido por la divina presencia constitutiva del Absoluto. Concluimos que el proceso de Rielo parte de la dialéctica, transita en la “persona humana” y finaliza en la “eterna esperanza”, toda vez que dicho análisis queda justificado en los protagonistas cervantinos. *Teoría del Quijote Su mística hispánica* nos sirve de guía para futuras interpretaciones del *Quijote*. Es un libro que investiga sobre temas literarios, religiosos e históricos.

5. Bibliografía

- Borges, J. L. (2014). Sobre el Quijote... *Signos Universitarios*, 4(10): 86-91.
- Brooks, Z.I. (1989). “Acercamiento a la ‘Teoría del Quijote’ de Fernando Rielo”, en: Sebastian Neumeister (ed.), *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 18-23 agosto 1986, T. II, Frankfurt am Main, Vervuert, 373-379.

- Brooks, Z.I. (1989a). «Contribuciones estilísticas de la *Teoría del Quijote*», en: *Fernando Rielo: Poeta y filósofo/ Poet and Philosopher. Homenaje a Fernando Rielo*, 93-103.
- Calle, L. (2009). Los románticos alemanes y el Quijote como símbolo del carácter nacional español. *El Catoblepas, revista crítica del presente*, 90: 9-10.
- Cervantes Saavedra, M de (1980). *Novelas ejemplares*. T. I. Edición de Harry Sieber. Madrid: Cátedra.
- Cervantes, M. de (1998). *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes. Dirigida por Francisco Rico con la colaboración de Joaquín Forradellas. Estudio preliminar de Fernando Lázaro Carreter, Barcelona: Instituto Cervantes. Crítica.
- Close, A. (1998). «Las interpretaciones del 'Quijote'», en: Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes. Dirigida por Francisco Rico con la colaboración de Joaquín Forradellas. Estudio preliminar de Fernando Lázaro Carreter, Barcelona: Instituto Cervantes. Crítica: CXLII-CLXV.
- De la Cruz, S.J. (2014). *Cántico espiritual*. Barcelona: Linkgua.
- Delgado, M. (2006). «¿Fiel a su 'cristiana profesión'? Sobre los discursos religiosos explícitos e implícitos en el Quijote», en: Christoph Strosetzki (ed.), *Discursos explícitos e implícitos en el Quijote*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra: 99-128.
- Descouzis, P. (1966). *Cervantes, a nueva luz*, Frankfurt am Main: Klostermann.
- Eisenberg, D. (1995). *La interpretación cervantina del Quijote*. Compañía literaria.
- Garrido Gallardo, M.Á. (2008). "El texto del Quijote y el catecismo de Trento". *Cervantes y las religiones: actas del Coloquio*

- Internacional de la Asociación de Cervantistas (Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel, 19-21 de Diciembre de 2005)*, 51, 157.
- Groult, P. (1954). "Don Quijote místico". *Estudios dedicados a Ramón Menéndez Pidal*, T. 5, Madrid, CSIC: 231-251.
- Instituto Cervantes (1998). *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes. Volumen complementario, Barcelona: Instituto Cervantes, Crítica.
- López Sevillano, J.M. (1991). "Paso de la mística española a la novela" en *Teoría del Quijote* de Fernando Rielo. En *Fernando Rielo: Poeta y filósofo. Homenaje a Fernando Rielo*, 133-148.
- Martínez-de-Lara, A.; Gadea, W.F.; Marín-Gutiérrez, I.; Hinojosa-Becerra, M. y Ruiz-San-Miguel, F.J. (2016). Teoría del Quijote en Fernando Rielo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 3.
- McPheeters, D. (1989). «El concepto de 'Don Quijote' de Fernando Rielo, lo humano y la divino en *La Celestina*», en Sebastian Neumeister (ed.), *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 18-23 agosto 1986, t. I, Frankfurt am Main, Vervuert: 553-558.
- Muñoz Iglesias, S. (1989). *Lo religioso en el Quijote*, Toledo: Estudio Teológico de San Ildefonso.
- Ortega y Gasset, J. (1963). *Meditaciones del Quijote*, en: *íd., Obras completas*, T. I., Madrid, Revista de Occidente: 311-399.
- Osterc, L. (1988). *El pensamiento social y político del Quijote: interpretación histórico-materialista*. México DF: UNAM.
- Rielo, F. (1982). *Teoría del Quijote. Su mística hispánica*, Madrid: José Porrúa Turanzas, Studia humanitatis.

- Rielo, F. (1988). *Theory of Don Quixote. Its Hispanic mysticism*, Nueva York: Senda Nueva de Ediciones.
- Rivera Iglesias, M.D.C. (2009). El bien común en el Quijote y el gobierno de Sancho en la ínsula Barataria. *Autoridad y poder en el Siglo de Oro*, 62, 117.
- Roberts, G. (1966). "El Quijote", clavo ardiente de la fe de Unamuno. *Revista Hispánica Moderna*, 32, 17-24.
- Ruiz Fernández, J. (2013). El Quijote y el fenómeno del quijotismo. *Revista de Humanidades*, 20: 41-62.
- Tietz, M. (2006). El Quijote y el discurso de la Ilustración. En *Discursos explícitos e implícitos en el Quijote*, Pamplona, Eunsa: 293-326.
- Unamuno, M. de (1950). *El sepulcro de Don Quijote*. Madrid: Departamento Nacional de PYP del SEU.
- Unamuno, M. de (1988). *Vida de Don Quijote y Sancho*, Madrid: Cátedra.
- Unamuno, M. de (2013). Sobre la lectura e interpretación del Quijote. Madrid: Ediciones de la Mirandola.
- Wehr, C. (2006). Imaginación–Identificación–Imitación. Don Quijote, Ignacio de Loyola y la espiritualidad jesuítica. *Edad de Oro*, 25: 457-472.
- Ziolkowski, E. J. (2008). *The sanctification of Don Quixote: from hidalgo to priest*, University Park, Pa.: Penns