

# LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN SOCIOHUMANÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Carlos Dayro Botero Flórez  
Willmar de J. Acevedo Gómez  
José Helio López Soto  
Darío Fernando Arboleda Hincapié  
Estiven Valencia Marín

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium  
Universidad Católica de Pereira  
Universidad Católica de Manizales

Diciembre 2019

Botero Flórez, Carolos Dayro, Acevedo Gómez, Wilmar de J, Soto, José Helio, Arboleda Hincapié, Darío Fernando, Valencia Marín, Estiven

Los currículos de formación sociohumanística en la educación superior/ Estiven Valencia Marín, Darío Fernando Arboleda Hincapié, José Helio López Soto, Wilmar de J. Acevedo Gómez, Carlos Dayro Botero Flórez. – 1ª ed. Cali Colombia

Fundación Universitaria Lumen Gentium. Universidad Católica de Pereira. Universidad Católica de Manizales. 2020

118 páginas

ISBN: 978-958-52883-9-3

Capítulo I. La formación socio humanística: su crisis y su lugar en la educación superior -- Capítulo II. La formación socio humanística en la universidad. En diálogo con los contextos -- -- Capítulo III. Lo axiológico, lo pedagógico y lo epistemológico -- Capítulo IV. Concepción del ser humano en sus múltiples relaciones -- Capítulo V. Elementos para una autocrítica del quehacer universitario en el marco del enfoque socio humanístico y del humanismo -- Referencias bibliográficas.

1. Sociología – 2. Humanismo – 3. Educación superior – Colombia.

378.1 cd 22 ed.

V152f

### **Título: Los Currículos de Formación Sociohumanística en la Educación Superior**

Autores: Carlos Dayro Botero Flórez; Willmar de J. Acevedo Gómez, José Helio López Soto, Darío Fernando Arboleda Hincapié, Estiven Valencia Marín

ISBN: 978-958-52883-9-3

DOI: <https://doi.org/10.31908/9789588487496>

Primera edición 2019

Universidad Católica de Pereira

Rector: Pbro. Jhon Fredy Franco Delgado

Vicerrector Académico: Jesús Gabalán Coello

Directora de Investigaciones e Innovación: María Luisa Nieto Taborda

Universidad Católica de Manizales:

Rectora: Hna. Elizabeth Caicedo Caicedo

Vicerrectora Académica: Hna. Gloria Estela Rolón Díaz

Dirección de Investigaciones y Posgrados: Eduardo Javid Corpas Iguarán

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

Rector: Harold Enrique Banguero Lozano

Vicerrectora Académica: Luz Elena Grajales López

Director de Investigaciones: Fabio Alberto Enríquez Martínez

Corrección de estilo: Giohanny Olave Arias

### **Diagramación:**

GRÁFICAS BUDA, SAS.

Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 72 35

Pereira – Risaralda - Colombia

Reservados todos los derechos

© Universidad Católica de Pereira, 2019

Carrera 21 No. 49-95 Pereira

Teléfono 312 40 00 ucp@ucp.edu.co www.ucp.edu.co

© Carlos Dayro Botero Flórez. II. Willmar de J. Acevedo Gómez. III. José Helio López Soto. IV. Darío Fernando Arboleda Hincapié. V. Estiven Valencia Marín

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la UCP, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia

Marzo 2020



9 789585 288393

# Índice de contenido

---

Introducción .....	6
--------------------	---

## Capítulo I

La formación socio humanística: su crisis y su lugar en la educación superior .....	11
--	----

1.1 Aporte de la investigación comparada de currículos humanísticos .....	16
1.2 Marco metodológico .....	16

## Capítulo II

La formación socio humanística en la universidad. En diálogo con los contextos .....	19
---	----

2.1 Aspectos sobre el currículo.....	20
2.2 Por un concepto (convergente) de universidad.....	23
2.2.1 Pensamiento crítico como virtud humana y perspectiva curricular.....	26
2.3 Lugar en el sujeto .....	
2.4 Lugar en la universidad.....	31
2.5 Lugar en la cultura.....	33
2.6 Sentido de vida. Del otro, de lo otro.....	35
2.7 Trascendencia .....	36

## Capítulo III

Lo axiológico, lo pedagógico y lo epistemológico.....	38
3.1 Lo axiológico en el humanismo, el diálogo fe y cultura, y la persona .....	39
3.1.1 Categoría humanismo cristiano y principios institucionales .....	40
3.1.2 Categoría diálogo fe cultura .....	41
3.1.3 Categoría persona.....	42

3.2	Lo pedagógico en el humanismo .....	44
3.2.1	Alrededor del concepto humanismo .....	44
	El humanismo en el contexto universitario .....	45
	El cristianismo en articulación con el humanismo .....	47
3.2.2	El diálogo fe-cultura .....	49
	La cultura para empezar .....	49
	Ahora la fe.....	50
3.2.3	De la confrontación al diálogo entre ciencia, fe, cultura y vida .....	52
	La pedagogía del diálogo fe-cultura .....	54
3.2.4	La persona en perspectiva pedagógica .....	55
3.3	Lo epistemológico en las grandes categorías .....	58
3.3.1	La investigación y la formación científica.....	58
3.3.2	Confrontación de las tendencias científicas .....	59
3.3.3	El papel del autoanálisis y la autoconciencia .....	61
3.3.4	Lo socio humanístico entre la ciencia, la filosofía y la religión .....	63

## Capítulo IV

Concepción de ser humano en sus múltiples relaciones .....	68
--	----

Introducción.

La naturaleza humana como integral y compleja en sus múltiples relaciones.

Concepción del ser humano. ....	69
---------------------------------	----

4.1	Concepción del ser humano .....	71
4.1.1	Desarrollo de las potencialidades y posibilidades del ser humano como sujeto educable y perfectible.....	73
4.1.2	Formación de la autonomía y el pensamiento crítico .....	74
4.2	Espiritualidad, trascendencia, hecho religioso .....	75
4.2.1	Fenómeno religioso y espiritualidad .....	75
4.2.2	Formación orientada hacia la dimensión espiritual: centralidad del mensaje de salvación de Jesús.....	77
4.3	Compromiso con la realidad social y política: dignidad humana y derechos humanos .....	79

4.3.1	Derechos humanos.....	79
4.3.2	De derechos universales homogéneos a derechos transculturales .....	80
4.3.3	Abordajes de la dignidad humana.....	82
4.4	Relación con el mundo de lo vivo. Confrontación a la concepción moderna de racionalidad .....	83
4.4.1	Crítica a la racionalidad de la época moderna. Interdisciplinariedad e integración .....	89

## Capítulo V

	Elementos para una autocrítica del quehacer universitario en el marco del enfoque socio humanístico y del humanismo cristiano .....	92
5.1	La universidad en constante riesgo.....	94
5.2	Dos interrogantes estructurales para una autocrítica .....	96
5.3	Interrogantes centrados en los ejes del humanismo cristiano .....	97
5.4	De la dignidad cristiana como dignidad humana.....	101
5.5	Consideraciones finales sobre lo multirelacional, lo integral del currículo y futuros proyectos interuniversitarios.....	106
5.5.1	Insumos para movilidades y otros proyectos interuniversitarios.....	108
	Referencias bibliográficas.....	109

## Introducción

El humanismo cristiano constituye un permanente debate desde que el cristianismo entra en diálogo con la cultura y la filosofía en los primeros siglos, cuando recién formadas las primeras comunidades adherentes a la predicación de los apóstoles y, por tanto, anuentes al Evangelio de Jesucristo, surgen en ellas las primeras inquietudes de corte no solo religioso y teológico sino también filosófico, ético y antropológico, que tocan la esencia misma de esa religión a la cual muchos acaban de ingresar por la vía de la conversión. Para responder a estas interpelaciones de estructuras filosóficas e ideológicas, los padres de la Iglesia acudieron a diferentes postulados de la filosofía, la antropología y la metafísica, que permitieron una argumentación racional y lógica, además de ir forjando un pensamiento de corte filosófico cristiano.

Este libro no tiene como intención trazar una línea del tiempo en torno al tema; tampoco una comparación entre las diferentes corrientes humanistas a través de los siglos y de la evolución de la antropología. Ni siquiera es una historia del encuentro del humanismo cristiano con el currículo escolar. Aunque se referencia en la historia y en las diferentes perspectivas humanistas, se propone hacer una hermenéutica de los currículos de formación sociohumanística de las universidades pertenecientes al convenio Unicatólicas. El libro señala tal cometido en la metodología abordada y aplicada; desde luego, su alcance se evidencia en el desarrollo de sus capítulos y, de modo específico, en el último, que plantea una autocrítica a modo de balance y perspectivas de esta investigación.

Estas perspectivas abiertas generan nuevas discusiones, ya que no tienen como meta plantear una taxonomía curricular en la educación superior en torno al currículo humano cristiano, sino evidenciar perspectivas comunes entre las universidades y sugerir planteos de discusión arraigados en el acontecer de la universidad católica dentro de contextos sociales, políticos y culturales como el actual ambiente latinoamericano, que emplaza el ser mismo y la misión de la universidad, llamada a responder al ser humano y a la sociedad de hoy. Este rol de señalar horizontes de nueva humanidad y de cambio social lo cumple en la medida de su capacidad interpretativa del contexto y de su habilidad para el diálogo con el entorno.

El libro es producto de una investigación que logró reflexiones autocríticas basadas en los postulados que se plasman en los currículos de formación sociohumanística de las universidades pertenecientes al convenio Unicatólicas, y abre nuevas discusiones que van más allá de lo instrumental, para señalar sentidos a la universidad en general y a la católica en particular, tan confrontada hoy, en cuanto al *para qué* de su quehacer y al *para quién* de su inspiración como escuela católica.

Los capítulos discuten en torno a categorías comunes entre las universidades y a aquellas que emergen como fruto del proceso de investigación, las cuales se convierten en un lugar epistemológico del humanismo cristiano, siempre inquieto por encontrar rumbos de anticipación al sentido de vida de cada ser humano con sus diferentes modos de habitar, y por sugerir sentidos de transformación sociocultural como aporte crítico al presente inmediato, ciertamente caótico pero, por su misma complejidad, necesitado de respuestas dialógicas y abiertas.

### **Categorías emergentes y estructura del libro**

Las categorías son emergentes, en tanto que no se han establecido a priori, sino que han surgido de la revisión de los documentos institucionales mencionados y otros relacionados, ya sea porque son referenciados en dichos textos o porque funcionan como su trasfondo axiológico, epistemológico o pedagógico. Por esto, cada apartado se desarrolla en dos formas. Por una parte, dado que lo principal es la presentación de las posiciones institucionales, se realiza su exposición de manera comparativa (principalmente en línea de continuidad entre las tres universidades) y directa, y por otro lado, se acompañan tales posiciones de algunos componentes teóricos y conceptuales que funcionan como marco epistemológico y a la vez permiten formular algunos aspectos problemáticos de cada categoría.

Los capítulos desarrollan estas categorías que se despliegan en algunos momentos de manera conjunta y en otros individualmente en la presentación de las concepciones y prácticas de las universidades. Uno de los hallazgos de la investigación es que la respuesta a la pregunta formulada debe rastrearse no solo en los currículos universitarios sino también en los antecedentes y en su sustento axiológico, epistemológico, pedagógico y antropológico, con lo cual se logró articular el estudio

comparado de los currículos de las universidades mencionadas desde tales sustentos, y esa es la manera en que se da despliegue a los capítulos del libro.

El primer capítulo es una presentación general y una problematización de la formación sociohumanística, principalmente en contextos universitarios. Si bien la investigación de donde surge el libro fue llevada a cabo por tres universidades católicas, muchos de los aspectos aquí abordados están presentes en ellas tanto como en universidades no confesionales. Por ello, es importante un marco general de la crisis de la educación superior. En este capítulo se entroncan también aspectos metodológicos y estructurales, dado que también permiten revisar dimensiones problemáticas en términos investigativos.

En el segundo capítulo se plantea, inicialmente, un análisis del currículo desde sus énfasis y desde la importancia de asumirlo de una manera crítica, para luego realizar un recorrido por las categorías abordadas en el libro, en una orientación que las contextualiza, articula y problematiza desde varias perspectivas teóricas y eclesiales.

Dado que este camino se recorre a partir de un estudio que compara varios currículos universitarios, en el tercer capítulo se hace énfasis en lo que tiene que ver con los sustratos *axiológico*, *pedagógico* y *epistemológico* que les son propios. Por ello, hay un interés significativo por la puesta en consideración de los asuntos relacionados con el valor y la estimativa, que explican el lugar preponderante de la reflexión axiológica; desde allí, se da entrada al ejercicio pedagógico como tarea esencial del quehacer universitario; y este cuenta con un soporte epistemológico como mediación esencial de la que se valen las universidades para la construcción de procesos de humanización en el marco de prácticas orientadas desde lo socio humanístico.

El cuarto capítulo se articula en torno a la concepción del ser humano desde sus múltiples relaciones, de las cuales se definieron como pertinentes: la relación consigo mismo (cómo se entiende el ser humano); la relación con la trascendencia (cómo se entiende la espiritualidad y en general el hecho religioso); la relación con los demás (abordajes críticos de la dignidad humana y los derechos humanos); y la relación con el ambiente natural, desde las críticas a los fenómenos de sobreexplotación y devastación del ambiente natural y sus implicaciones en términos de consumismo.

El último capítulo, que se formula a manera de autocrítica, plantea, desde el concepto de formación, algunas preguntas que buscan problematizar, por una parte, el impacto de la formación socio humanística en las universidades, y por otra, el papel de la universidad en el contexto. Con esto se pasa al cierre del libro con unas consideraciones adicionales sobre algunos elementos tratados, principalmente en términos de articulación, transversalidad e interinstitucionalidad, desde la indicación de elementos comunes que muestran que es viable realizar procesos de investigación, intercambio y movilidades entre las universidades pues se comparten elementos curriculares, pedagógicos y políticos.

En esta estructura se definen las perspectivas de las universidades sobre el humanismo, las humanidades, la formación humanocristiana y la formación sociohumanística (que se usa aquí como la que recoge las demás, pues se considera la más amplia y la que da razón de todos los procesos que se llevan a cabo en los departamentos encargados de las humanidades en cada universidad), con sus implicaciones curriculares. Pero el texto no se agota allí, sino que se presentan a la vez algunas nociones, teorías y orientaciones que cumplen varias funciones: operar como sustento epistemológico o ideológico de lo formulado por cada universidad; ampliar el horizonte de interpretación y análisis; evidenciar que, a partir de la complejidad inherente al tema abordado, se siguen discusiones que aún se encuentran abiertas; e insinuar algunas líneas de investigación comunes y posibilidades de movilidad docente y estudiantil entre universidades que compartan aspectos curriculares.

La investigación y este libro tienen antecedentes inmediatos (Ospina, Flórez y Kramer, 2018, y Mejía, Delgado y Gómez, 2017) que dan cuenta de investigaciones previas donde las universidades comparadas abordaron, cada una desde perspectivas históricas propias, las teorías, tendencias y conceptos fundamentales del humanismo. Además, se cuenta con varios artículos recientes de investigadores de las tres universidades en torno a la problematización del humanismo (Correa, 2014), la relación entre ciencia, fe y cultura (Botero Flórez, 2017 y 2017a), y sobre los retos de las humanidades (Acevedo y Muñoz, 2010).

Una última aclaración importante es que, como anticipación sobre una de las tendencias marcadas en algunos aspectos analizados, se debe indicar que el giro decolonial, las epistemologías del sur y el pensamiento latinoamericano (que tienen

implicaciones directas en temas como el humanismo crítico, las concepciones de la dignidad humana, la relación con el ambiente natural y el espíritu del humanismo) se incluyen en el libro porque remiten a una línea de pensamiento que contiene implicaciones directas respecto a la formación sociohumanística; así, se actualizan las reflexiones sobre estos temas y se contextualiza el análisis. Tal intención no incluye la decisión definitiva de acoger esta perspectiva, que resulta reaccionaria respecto a lo que en ella se define como eurocentrismo, modernidad europea o euronortecentrismo. Se busca, en este sentido, evidenciar una dialéctica que forma parte de la realidad de la producción académica de las últimas décadas y de los currículos aquí comparados, que puede resultar valiosa para las instituciones que se encuentren en un camino de actualización y contextualización o que quieran emprenderlo, para la reflexión sobre sus componentes sociohumanísticos.

# CAPÍTULO I

**La formación sociohumanística:  
su crisis y su lugar en la  
educación superior**

A pesar de la fuerza y la evolución de sus formulaciones originarias y de la contundente consolidación de las concepciones y las prácticas derivadas del humanismo, actualmente hay una crisis evidente, profunda y generalizada en la formación<sup>1</sup> en humanidades. Las crecientes demandas de organizaciones transnacionales (de influencia económica, tecnológica y política a la vez) respecto a la financiación de la educación y su influencia en las políticas públicas de estados que deben implementar sus prescripciones, han llevado a dos fenómenos que devienen problemáticos respecto a la concepción del humanismo y la formación en humanidades: la reducción de los programas académicos dedicados a disciplinas humanísticas y la limitación de la educación humanística en los programas existentes.

Con esto, lo que se encuentra en riesgo no es solo un currículo sino, principalmente, las posibilidades que tienen los estudiantes de desarrollar o de potenciar su capacidad de comprensión de la realidad social, política y cultural en la que viven y en la que, como futuros profesionales, se encontrarán con situaciones que les exigirán no solo conocimientos propios de una especialidad científica o técnica, sino también saberes y claridades respecto a la manera de relacionarse con otras personas, con su entorno inmediato y lejano, e incluso consigo mismos.

Esta realidad es revisada de manera directa y crítica por los autores que se abordan en los párrafos siguientes, y permite enmarcar el análisis de los currículos de humanidades en las discusiones actuales sobre la educación superior. Estos autores, pese a posicionarse en paradigmas epistemológicos que en muchos sentidos se encuentran alejados, permiten un análisis convergente desde sus concepciones sobre el desplazamiento (y la tendencia a la eliminación) que padece la formación humanística a causa del lugar hegemónico que ha logrado ocupar la educación para producción económica. La problematización se despliega desde dos categorías convergentes, a saber, el concebir la educación exclusivamente como aporte al

---

1 Se asume la concepción de formación introducida desde la Ilustración, dada su aprehensión de varios aspectos fundamentales en la educación. Naishtat, en un análisis de la educación superior en la época moderna, lo explica desde el concepto de *Bildung*, que recoge, de manera completa todos rasgos que implica y los autores que lo han teorizado y aplicado. Entre ellos incluye el papel del cambio y el desarrollo en los sentidos histórico, pedagógico e individual que planteó Herder, y agrega las siguientes ideas y autores: “Desde luego, lo principal del significado de *Bildung* de cara a la historia universitaria es la idea de *formación*, entendida como *educación activa y transfiguración espiritual*, en la idea de que toda educación genuina es *autoeducación y autopoiesis*, como procede de la tradición de Rousseau, Pestalozzi, von Humboldt y otros” (Naishtat, 2008, p. 27). Todos estos elementos aparecen en los currículos comparados en el libro y se retomarán en todos los capítulos.

*crecimiento económico*, y el asumirla desde la conceptualización del mundo actual como sociedad de la información, donde se debe responder a una *economía que se basa en el conocimiento*.

Estas dos categorías se enmarcan en la clasificación de Maldonado (2016a): la sociedad de la información, que ubica en la década de 1990; la sociedad del conocimiento, que corresponde a la década del 2000; y la sociedad de redes, que inició hacia el 2010 y se encuentra vigente. Las dos primeras etapas corresponden al desarrollo del capitalismo posindustrial, al que siguió el capitalismo tecnológico, donde la educación tiene un lugar fundamental, puesto que:

Un elemento común que atraviesa a las sociedades de la información, del conocimiento y de redes es la educación, lo que supone e implica a la vez aspectos tales como: el papel de los doctores (Ph.D.) en la sociedad y en el aparato productivo, la importancia de la producción de patentes, la producción del conocimiento y aspectos tales como el factor de impacto, en fin, el lugar de la ciencia, la tecnología, la innovación y la cultura en la sociedad, y su reconocimiento por parte del Estado, y el sector privado (Maldonado, 2016a, p. 26).

La educación universitaria y, dentro de ella, la formación en humanidades, se encuentra ante un panorama complejo y, principalmente, de riesgo. En este sentido, Santos (2007) se ocupa de la categoría de economía basada en el conocimiento y evidencia una problemática asociada que tiene que ver con la reducción (y posible eliminación a futuro) de la financiación de la educación superior por parte de los estados. Al respecto, evidencia que la década de transición al siglo XXI estuvo marcada por dos pilares: la desfinanciación de la universidad pública (vía descapitalización) y la globalización mercantil de la universidad, pública y privada (vía transnacionalización del mercado universitario). Con esto, uno de los mayores logros de las concepciones humanistas, la concepción de ciudadanía, termina siendo afectada por la supremacía de la lógica del mercado. De esta manera, la universidad se ha convertido en un servicio al cual se puede acceder no como un derecho de los ciudadanos sino por la vía del consumo, con su respectivo costo económico. Los estudiantes (aunque no solo ellos) dejan de ser ciudadanos para convertirse en consumidores al tener que asumir los costos, en muchas ocasiones elevados, pues ya no se garantiza la gratuidad de la educación ni se mantienen sistemas de becas, los cuales se han ido reemplazando por préstamos educativos.

Esta transformación se centró en pretextos sobre la autonomía individual y sobre la educación que tiene como centro al estudiante. Pero concebir la educación solo desde relaciones comerciales se convierte en una especie de vuelta en contra de las posibilidades de acceder al sistema educativo, pues la libertad que adquiere el estudiante como consumidor no garantiza las posibilidades de financiación de sus estudios. La relación de la universidad con el sector capitalista privado, en tanto productor y consumidor de los servicios educativos, se ha venido legitimando y fortaleciendo desde finales del siglo pasado; tanto que, según Santos:

La popularidad con que circulan hoy, especialmente en los países centrales los conceptos de 'sociedad del conocimiento' y 'economía basada en el conocimiento' es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para del desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de productividad y competitividad de las empresas (Santos, 2007, p. 73).

Tales condicionamientos que padece la universidad se hacen manifiestos, incluso, en procesos de extensión y de investigación, ya que muchos de ellos son definidos y evaluados de acuerdo con su impacto económico. En este sentido, según Giroux (2015), la educación deja de ser formación (en el sentido definido desde la noción de *Bildung*) para dedicarse solo a un entrenamiento que excluye conscientemente elementos como el pensamiento crítico y reflexivo, el diálogo y la pedagogía crítica.

En este sentido, Nusbaum (2010), quien aborda la categoría de educación para el crecimiento económico, formula con un acento de denuncia una crisis mundial *silenciosa* de la educación, que identifica en la implementación de políticas que hacen que los procesos educativos se conviertan en herramientas para el crecimiento y el desarrollo en términos exclusivamente económicos, es decir, como medios para producir rentabilidad, donde se despliega una racionalidad que es exclusivamente instrumental (Horkheimer y Adorno, 1998). A esta la acompaña una lógica económica, es decir, una en la que los estados se centran solo en el desarrollo económico, lo que les mueve es una excepcional búsqueda de ganancias económicas, por lo cual están dejando de lado sistemáticamente aspectos fundamentales, en particular la formación en humanidades, la cual es para Nusbaum un aspecto esencial para la subsistencia de la democracia. En su perspectiva crítica, la autora anuncia que:

Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales capaces de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (Nussbaum, 2010, p. 20).

En el caso particular de América Latina, los sistemas educativos han tenido una evolución que se puede caracterizar según las siguientes etapas: una de fundamentación de la pertinencia de la educación en la formación de las nuevas repúblicas con la idea de nacionalidad, otra de apoyo a los procesos de industrialización, y finalmente, la etapa actual, que se identifica como un momento de crisis en el cual los estados han perdido poder ante la fuerza conquistada por organizaciones económicas y ante el predominio de las lógicas del mercado internacional sobre las políticas. Por ello es pertinente conceptualizar este como un momento en que “La educación se define en función de los intereses del mercado, pero, sobre todo, de los organismos de cooperación internacional que quieren participar y formar parte de otra alianza para promover otra política educativa” (Tinoco, 2012, p. 25).

En esta tendencia se busca exclusivamente rentabilidad económica (y en muchos casos en el menor plazo posible), por lo cual se privilegia, en términos educativos, el desarrollo de competencias instrumentales y pragmáticas que lleven a la generación de renta y, en consecuencia, la formación en lo humanístico es cada vez más reducida en los niveles de educación básica y universitaria, pues de lo que más se están ocupando los procesos educativos es de las competencias que demanda el mercado. Por ello, Nussbaum (2010) evidencia la forma en que en casi todo el mundo se están eliminando las asignaturas y carreras relacionadas con las artes y las humanidades en todos los niveles de la educación, porque no se consideran competitivas en el mercado global. Lo peor, dice la autora, es que también se van perdiendo en la mente y el corazón de las personas. Pero en esta crisis también puede resultar afectada la educación y la producción científica puesto que en la ciencia, históricamente, han existido componentes humanísticos que se están perdiendo: la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico riguroso, la capacidad de reflexión. Aspectos que se deben recuperar y potenciar para garantizar una formación integral y orientada hacia el desarrollo personal, pero a la vez con aportes sociales y políticos.

## **1.1 Aporte de la investigación comparada de currículos humanísticos**

Este marco, claramente problemático, muestra solo algunos aspectos que dan razón de la importancia de revisar los currículos que impliquen abordajes de o desde las humanidades. Como respuesta a esta necesidad se realizó la revisión desarrollada por la Universidad Católica de Pereira (UCP), la Universidad Católica de Manizales (UCM) y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), en la investigación titulada “Estudio comparado de los currículos de formación sociohumanística en la UCP, la UCM y la Unicatólica”. Dicha investigación rastreó, en términos comparados, los currículos de cada universidad a partir de la pregunta problematizadora: ¿qué relaciones se pueden establecer entre los currículos de formación sociohumanística de la UCP, la UCM y la Unicatólica? Para establecer la comparación se definieron categorías tanto compartidas entre las tres universidades como exclusivas de cada una.

Una de las motivaciones tanto del libro como de la investigación que lo originó es mostrar un panorama de los currículos de formación sociohumanística que dé lugar a posibles articulaciones interuniversitarias, pero que también suscite posteriores análisis y que sirva como una revisión reflexiva y crítica de lo implementado no solo en las universidades que formaron parte de la investigación, sino de los desarrollos en otras que contengan alguno de los aspectos abordados aquí. Es por ello que el problema de investigación se despliega desde los antecedentes y los contenidos curriculares con sus respectivas implicaciones epistemológicas, antropológicas y pedagógicas, en la orientación de la siguiente metodología.

## **1.2 Marco metodológico**

En el marco de este complejo contexto, donde la formación en humanidades busca sostener sus aportes teóricos y vitales, la UCP, la UCM y la Unicatólica asumieron el reto de analizar sus apuestas educativas en los componentes humanocristiano y sociohumanístico. El abordaje de la pregunta problematizadora permite que cada una de las universidades revise sus propias apuestas, pero con una ventaja adicional aportada por la posibilidad de compararlas, lo que ha dado lugar a un mayor dominio y delimitación de las categorías determinadas en el proceso de investigación como fundamentales para su abordaje. En esta orientación se definen y parangonan algunos

aspectos identificables, pero también surgen expectativas que hacen manifiesta la necesidad de continuar con este tipo de análisis desde estrategias diversas.

Al estar identificada la problemática se llevó a cabo un proceso de investigación que tuvo como objetivo principal describir, en perspectiva comparada, el currículo humanocristiano y sociohumanístico de las universidades participantes. La caracterización propuesta en este objetivo se realizó a partir de la revisión de los marcos teleológicos y las concepciones de las universidades sobre el humanismo, las estructuras curriculares de los componentes formativos humanocristiano y sociohumanístico, y los fundamentos epistemológicos y curriculares de dichos componentes en la educación superior.

Por tratarse de un objetivo que implica la revisión de varias perspectivas, se realizó una investigación cualitativa con la aplicación de los estudios comparados como método de control, el análisis de contenidos como técnica investigativa y el enfoque epistemológico reflexivo hermenéutico. La metodología cualitativa se desarrolló con el método de control de los *estudios comparados*, que permiten la interpretación, comprensión y explicación de los fenómenos y, a la vez, hacen posible el control de las generalizaciones que se formulan como resultados; según la orientación de Sartori y Morlino (1999), se trata de un método de control adecuado para la investigación entre las universidades referenciadas, en tanto que funciona como una forma de revisión que busca identificar generalidades, definir el alcance y establecer la aplicabilidad de las categorías de la investigación. En este sentido, las leyes para el caso de una investigación sobre currículo de humanidades se entienden como generalizaciones que tienen el poder explicativo para expresar regularidades, lo cual es lo que se debe controlar, es decir, el método comparado es el que delimita o dice hasta dónde llegan las generalizaciones; para el caso, permitió delimitar las categorías que evidenciaban constantes en los currículos de cada universidad, tanto en términos de lo diferencial como de lo compartido.

La metodología se soportó en la técnica de *análisis de contenido*, con sus implicaciones respecto a la lectura y observación sistemática, objetiva y replicable, entre los currículos con enfoque humanocristiano o sociohumanístico de las universidades, con lo cual se pudieron inferir las conceptualizaciones, las categorías de análisis, las teorías, autores y tendencias epistemológicas que sustentan los horizontes institucionales respecto al currículo de formación.

Como enfoque epistemológico se siguió el que Gevaert (1993) define como *reflexivo o hermenéutico en perspectiva crítica*; método que vuelve sobre las múltiples dimensiones del ser humano en búsqueda de su sentido a partir de sus propias expresiones. Este enfoque epistemológico fue implementado porque constituye una forma de superación del racionalismo moderno, lo cual argumenta desde la necesidad que tienen los estudios sobre el ser humano de trascender lo racional para incluir las vivencias propias y la posición y el trabajo del investigador. Este aspecto para los casos de todos los autores del libro resulta pertinente pues todos han hecho parte de los procesos de formación humanocristiana y sociohumanística en sus respectivas universidades desde diversas funciones, pero siempre de manera directa; vale entonces la acotación de Gevaert:

En efecto, se trata de hacer una lectura de la existencia humana, para captar su significado fundamental. No es posible vaciar la conciencia de todo el bagaje de experiencias y de conocimientos que contiene. Antes de empezar a hacer una reflexión filosófica, el hombre vive ya desde hace mucho tiempo y ha reflexionado sobre su propia existencia. La filosofía no puede eliminar estos conocimientos. Se trata pues, de ordenar, de verificar, de examinar críticamente y encontrar una imagen coherente de la existencia humana (1995, p. 25).

En este sentido, surge una dificultad formulada por Gevaert (1995) que consiste en que al reflexionar sobre el ser humano, explícita o soterradamente se está pensando en la propia existencia, y para ello se requieren estructuras globales para evitar caer en el subjetivismo; con lo cual el ejercicio de los autores trasciende la investigación y la redacción del texto pues se trata a la vez de un análisis de los documentos, teorías y estructuras curriculares que han estado presentes en su propias prácticas. Por otra parte, esta elección (del enfoque hermenéutico), que es fundamentalmente metodológica, también tiene un sustento en términos de contenido pues una de las categorías de análisis esencial que se rastrea en el libro es el problema del hombre, tema central del texto citado de Gevaert.

A partir de la metodología y el enfoque mencionados, la investigación definió las categorías, constantes y variables que dieran razón de las concepciones y prescripciones que sobre la formación sociohumanística se encuentra en las universidades abordadas.

# CAPÍTULO II

**La formación socio  
humanística en la universidad.  
En diálogo con los contextos**

*Se pretende que lo absoluto sea, no concebido,  
sino sentido e intuitivo, y sean expresados,  
no su concepto, sino su sentimiento y su intuición (Hegel)*

Este capítulo recorre los marcos epistemológico, antropológico y teológico de las categorías que comparten las tres universidades, a saber, concepción de universidad, pensamiento crítico, sentido de vida y trascendencia.

## **2.1 Aspectos sobre el currículo**

En un mundo en el que el conocimiento es uno de sus fundamentos, se hace cada vez más pertinente acercarse a los saberes propios de cada disciplina desde la academia. En este sentido, es importante pensar en propuestas organizadas que garanticen al ser humano cierto nivel de certeza sobre aquello que quiere conocer, y el currículo es una buena muestra de ello.

Pero todos sabemos que no es posible pensar en diseños curriculares sin antes pensar los grandes referentes que enmarcan dichos currículos. Para Flórez (2005), estos referentes son los modelos pedagógicos y cualquiera que ellos sean han de responder por cinco principales aspectos: el concepto de ser humano; su proceso de formación; experiencias educativas privilegiadas en el proceso; la interacción entre el educando y el educador; métodos y técnicas de enseñanza. De tal manera que ningún currículo puede obviar el concepto de ser humano en el cual está enmarcado, así como tampoco las metas en su proceso de formación. Así pues, queda claro que los modelos enmarcan los currículos.

En consonancia con Sacristán (2010), decimos que “El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”, de tal suerte que toda institución de educación propone y defiende una cultura, una manera de entender la formación y la educación.

En tal virtud y buscando tratar aspectos generales sobre el currículo, comprendido de acuerdo con la referencia anterior como *plan cultural*, proponemos algunos

acercamientos, no desde una postura o modelo pedagógico particular, sino como reflexiones impulsadas desde una mirada no vinculante que dé vía libre a consideraciones generales sobre él.

De esta manera, comprendemos entonces que el currículo se genera como producto de un proceso deliberado y sistemático en el que se toman decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a sus modalidades de transferencias y evaluación (Magendzo, 1996). La estructuración del currículo tiene entonces un claro planteamiento intencional al cual subyace también un concepto de ser humano y de sociedad que lo enmarca y dirige.

Los diseños curriculares hacen énfasis en factores fundamentales constituyentes del proceso de enseñanza y aprendizaje; unos ponen el acento en el proceso mismo, otros en los actores que intervienen, y otros en el componente social que deviene de la propuesta. Esos énfasis tienen que ver con el carácter teleológico del currículo mismo y de la propuesta misional de la institución que lo propone y lo organiza. Es decir, cada manera de acercarse al conocimiento o a aquello que se quiere conocer tiene implicaciones subyacentes que dan sentido a la búsqueda misma. Por ejemplo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje unas serán las implicaciones si el énfasis está en el estudiante, otras si está en los maestros, y habrá diversas implicaciones si el énfasis estuviera en el conocimiento mismo de manera independiente de quien lo busca o quien lo comparte.

Es claro entonces que cada estructura curricular, comprendida como un camino o estrategia a través de la cual se pretende tener una cercanía al conocimiento, busca propósitos definidos. Dicha teleología curricular puede ser explícita o implícita, pero en todo caso, sea consciente o inconscientemente, se expresa y se materializa en el ejercicio cotidiano.

El modelo pedagógico y la estructura curricular escogida por una institución refleja sus propios valores, de tal manera que evidencia su concepción de mundo, de ser humano y de educación que propone como aporte en la construcción de humanidad y como compromiso social.

Dentro de los enfoques teóricos que proponen autores como Kemmis (1993), Sacristán (1991) y Stenhouse (1984), resulta de particular interés para nuestro caso la teoría curricular crítica. En estas teorías del currículo se pueden evidenciar varias tendencias. Una que se plantea a la racionalidad instrumental de muchas propuestas curriculares, fruto del predominio de los métodos de la ciencia cuantificable. Otra crítica se formula al carácter reproductor del currículo (Bernstein, 1977) en cuanto en educación se limita, en muchos casos, a reproducir estructuras sociales predominantes. De manera similar se confronta el currículo de colección, en el cual la educación especializada funge como una forma de recopilación organizada en estructuras exclusivas y excluyentes. Finalmente, Stenhouse (1984) formula otra crítica a los currículos que en su elaboración no tienen en cuenta a los maestros y sus experiencias de aula.

Las anteriores generalidades del currículo y su perspectiva crítica resultan fundamentales a la hora de revisar los currículos de formación sociohumanística, toda vez que cada una lleva implícita una carga intencional y contempla concepciones de sociedad y ser humano en su base.

Es importante resaltar que los documentos de formación sociohumanística comparados, intencionalmente no se circunscriben a ningún modelo pedagógico<sup>2</sup>, sino que se defienden a sí mismos como propuestas de formación que, aunque tienen dentro de sus metas el humanismo metafísico religioso propio del modelo pedagógico tradicional, también guardan distancia frente al método y el desarrollo del proceso de formación propuesto por este mismo modelo. De la misma manera, comparten metas con el modelo romántico en cuanto a la importancia de la autenticidad y la libertad individual en el proceso del conocimiento, pero existen grandes diferencias frente al desarrollo, métodos, contenidos y relación del estudiante con el maestro propuestos por este modelo. Así mismo, comparte con el modelo conductista la importancia de la acumulación de los aprendizajes, pero mantiene distancia con respecto a las metas, los métodos y la relación entre estudiante y maestro propuesto por este modelo.

2 Según la propuesta de modelos pedagógicos de Flórez (2005): modelo tradicional, romántico (experiencial o naturalista), conductista, cognitivo o constructivista, social.

Si hacemos caso a los modelos pedagógicos, tal vez el que más se ajustaría sería la perspectiva pedagógica cognitiva o constructivista en sus cuatro corrientes (Flórez 2005, pp. 187-196). Sin embargo, también existen diferencias en cuanto a la secuencialidad del desarrollo del aprendizaje y frente a la estructuración de los contenidos propuestos por este modelo con respecto a las propuestas de formación humanística fruto del estudio comparado.

Ahora bien, si tenemos claro que ningún buen plan curricular será realmente posible sin la referencia al tipo de hombre y sociedad que pretende ayudar a formar, es decir, sin referencia a un modelo pedagógico dentro del cual se enmarca, tendríamos entonces que reconocer que el diseño curricular “por procesos” y el currículo para el “desarrollo de habilidades de pensamiento”, propios del modelo constructivista, es el tipo de currículo evidenciado en las propuestas de formación humanística comparadas en el estudio y que este podría tomarse como referencia para comparar las variables fruto del estudio. Sin embargo, dicho currículo tampoco está expresado explícitamente dentro de los documentos en cuestión.

En este sentido, una perspectiva crítica permite de manera adecuada hacer un análisis para posibilitar inferencias, relaciones y cruces, que enriquezcan la comprensión de las propuestas estudiadas.

De tal manera que el estudio comparado entre las propuestas humanísticas de las tres universidades muestra una construcción histórica en cada uno de sus currículos, así como las condiciones particulares de sus apuestas. La perspectiva curricular crítica (en los términos previamente referidos) permite hacer un acercamiento responsable a cada una de estos documentos.

## **2.2 Por un concepto (convergente) de universidad**

La formación sociohumanística es pertinente en el nivel universitario como escenario convergente desde diversas perspectivas antropológicas, como la personalista y la sociocultural, según las cuales se entiende que en el centro de la educación está el ser humano, en lugar de la técnica o la producción material. Por ello, tanto en el aspecto antropológico como en el educativo se esbozan comprensiones abiertas a partir de la pregunta por la finalidad de la educación superior respecto al sujeto,

ya que la importancia de la educación tanto para la vida de los individuos como para el progreso social implica un compromiso con cambios socioculturales de gran envergadura y, en particular, desde la concepción de persona que se enuncia en los proyectos educativos de la UCM, la UCP y la Unicatólica.

Dada la inspiración de estos modelos educativo comunes, se presentan a continuación algunos elementos del magisterio social de la Iglesia sobre la educación, con énfasis en la responsabilidad que la escuela católica tiene de enseñar, investigar y señalar caminos abiertos como una práctica de apostolado intelectual (GE N°11). Estos elementos se ponen en diálogo con concepciones diversas como las de Freire, Derrida, Gevaert y la Escuela de Kioto, entre otros, es decir, desde orientaciones filosóficas, epistemológicas, antropológicas y teológicas que buscan mostrar un panorama abierto y complejo, dado que los temas abordados así lo exigen. Esta diversidad de perspectivas se aborda con el fin de mantener la naturaleza dialógica y dialogal propia del humanismo, y con la intención de dar razón del amplio panorama que abarca la formación en humanidades en los currículos que se han comparado. La síntesis y la cohesión de los contenidos se conserva al iniciar, cerrar o remitirse, en cada apartado, al currículo de las universidades abordadas.

Este carácter sociocultural hace mención de la incidencia de la educación (en contexto) en el desarrollo humano y social, que plantea una indagación crucial acerca de la persona y su humanidad, en confrontación con las rupturas que supone la cultura presente, y los horizontes técnicos y científicos que interpelan, en esencia, el lugar de la subjetividad humana frente a situaciones problemáticas que se constituyen en retos para la educación superior: la industrialización exacerbada, los acelerados avances de la inteligencia artificial, y las posibilidades e inquietudes que surgen con nuevos descubrimientos en el mundo de la genética de todos los seres vivos. En consecuencia, se presentan interrogantes que buscan la raíz de lo que aquí se postula: ¿de qué maneras puede responder la formación sociohumanística en el ámbito universitario a las preguntas profundas del ser humano de hoy?, y ¿de qué manera la educación camina a la par con los desafíos de la realidad educativa y sociopolítica actual? Al respecto se puede adelantar que:

La crisis de la actualidad consiste precisamente en que quedan sin comunicación el ámbito subjetivo y el objetivo, en que la razón y el sentimiento se van distanciando y de esta manera ambos enferman. Porque la razón, especializada

sectorialmente, es enormemente poderosa y capaz de grandes rendimientos, pero, por ser la estandarización de un tipo único de certidumbre y racionalidad, no permite penetrar con la mirada en las preguntas fundamentales del hombre. De ahí se sigue una hipertrofia en el ámbito del conocimiento tecnológico y pragmático, que lleva consigo una reducción en el ámbito de los fundamentos (Ratzinger, 2013, p. 121).

La actual discusión sobre el lugar de las humanidades en la educación superior evidencia la necesidad de revisar de una manera crítica el currículo universitario en su sentido profundo, es decir, en aquello que le inspira y en lo que le representa su centro de convergencia. Por tratarse de la universidad, su centro podría ser la cultura, o el sujeto, y por ser confesional su centralidad estaría ocupada por el sistema de creencias conformado por el cristianismo. No obstante, en las transformaciones de la universidad, respecto a su responsabilidad social, ética, política y esencialmente humana, se percibe un riesgo constante de desplegar su misión en medio de exigencias, que le someten a ritmos de políticas nacionales e internacionales en razón de su calidad y su ubicación en la sociedad del conocimiento.

En esta tensión se debate la universidad del presente como constructora de una sociedad en perfeccionamiento, y de una identidad humana en aquello que le es definitorio en su pensar, actuar, percibir, comprender, y en todo lo anterior, autotranscender. Dada esta tarea de gran responsabilidad, la universidad investiga y comprende su esencia y su actuar en la sociedad a través de un permanente autoexamen. Pensando en cambios ideales y quizá utópicos, pero anclada en la realidad de su contexto y de su origen, la universidad además de poseer una teleología particular en su proyecto y en su modelo educativo, reserva una arqueología que le permite ubicarse no solo en postulados teóricos ya dados desde su inicio, sino en horizontes de sentido que le permiten al universitario contemporáneo encontrar en ellos el vehículo de su desarrollo y encuentro con el mundo de hoy. Este carácter dialógico de la racionalidad humanista incluye la diversidad cultural como una realidad que reclama que ninguna cultura se ubique en un lugar hegemónico y de opresión sobre las demás.

Por tanto, la universidad es lugar de discusión abierta y laboratorio del conocimiento y del disenso, y la ocasión privilegiada que el ser humano en sociedad tiene

para ser él mismo, para descubrir: quién es para sí mismo y para los demás, con qué cultura se identifica, cómo se inserta en dicha cultura, qué sentido tiene su existencia y lo que la entreteje.

### **2.2.1 Pensamiento crítico como virtud humana y perspectiva curricular**

La lectura analítica y reflexiva junto al pensamiento crítico, como atmósfera vital de la vida universitaria y como atributos humanos, exigen la aplicación de las facultades humanas centradas en la conciencia, lo cual para el estudiante significa sumergirse de manera consciente por la vía de la comprensión (no de la mera percepción) en los campos reales de la cultura, la sociedad y la política.

En este sentido, hay una relación directa con el humanismo y quizás puede verse una secuencia lógica dado que la humanización consiste en iluminar la mente con todas sus posibles inteligencias, cuyo resultado es la asunción de principios teóricos y pragmáticos que le permitan al estudiante ser crítico desde su nivel de autoconciencia, hasta el nivel de la conciencia ética, política y social.

En su aplicación a la ciencia y al conocimiento, el ser humano reconoce y comprende sus propias aptitudes, aquellas que lo hacen único, y los factores que lo diferencian de sus semejantes. Lo humano se define, en la educación, no en referencia exclusiva al conocimiento científico, sino como auscultación del *logos*, del sentido de las cosas y del sentido de su vida misma. Ser hábil, por ejemplo, para viajar a través de la propia interioridad constituye una premisa fundante en la acción pedagógica de la universidad.

Hasta ahora se ha enunciado la comprensión y la autoidentidad que las universidades del convenio tienen respecto a su ser y su misión en la sociedad. Se trata de una indagación por aquello que hace que una universidad sea genuina y útil para la sociedad. La universidad debe estar abierta a un mundo culturalmente diverso, lo cual se observa tanto en su cercanía, como en el entorno mundial. Dicha apertura se traduce en la incondicionalidad de la discusión, de la investigación y de su incidencia en la sociedad; y se refiere a la universalidad y al pluriverso que se recita dentro de ella y que está inspirada precisamente en su tarea de plantear con nuevos aires las humanidades dentro de la universidad. Se trata de buscar el camino hacia

una universidad sin condición, donde prime el derecho básico a poder decirlo todo, es decir, una concepción en la que:

La universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma «cuestión», del pensamiento como «cuestionamiento» (Derrida, 2002, p. 14).

En su cercanía, los estudiantes llegados de diversos contextos sociales, culturales, geográficos y étnicos, abren las puertas de la universidad a sus mundos circunscritos, situados y circunstanciados. Los estudiantes que ingresan a la universidad de distintos lugares y culturas la impulsan a responder de la mejor manera a la diversas, y a ser proactiva en señalar propuestas de desarrollo, cambio e innovación. En esta secuencia, la finalidad y la condición es el estudiante con sus rasgos, cosmovisiones, capacidad de crítica y autoanálisis. Por ello la formación universitaria debe establecer criterios de análisis, autoevaluación y autopercepción respecto al aporte que hace a la sociedad, en el cumplimiento de su propio proyecto educativo.

El pensar crítico remite a algunos lugares de enunciación de la pregunta por el sentido de la educación sociohumanística en la universidad.

### **2.3 Lugar en el sujeto**

El ser humano, en tanto escenario de investigación de múltiples campos del conocimiento, ha pasado de ser sujeto a ser objeto de investigación desde diferentes orientaciones científicas. Su escrutinio en muchos casos se propone entrever las múltiples formas del apalancamiento de su propio desarrollo, pero en otros los intereses no le resultan favorables, pues en la actualidad la racionalidad utilitarista busca la mayor eficiencia en el estímulo para obtener respuestas esperadas e inducidas.

Esta manera de estudiar al ser humano para convertirlo en máquina eficiente de acciones y reacciones más veloces, eficaces y contundentes, es una manifestación de la deshumanización en tanto lo que importa son los fines de producción de capital, lo cual deja al ser humano en el lugar del instrumento, como productor y

como consumidor, para lograrlo. La revolución cultural reformula los interrogantes sobre el lugar del ser humano en el mundo, su rol en la cultura y en su propio desarrollo. Este giro cultural lo tienen presente las universidades comparadas en los siguientes aspectos: la UCM al dar despliegue al diálogo entre ciencia, fe, cultura y vida (2018); la Unicatólica (2017) cuando se refiere al ser humano desde un doble condicionamiento: por una parte por las relaciones sociales existentes y, por otra, por las características, exigencias y aspiraciones de la civilización universal en los umbrales del siglo XXI; y la UCP en su visión de ser humano, que lo comprende como “un quehacer permanentemente abierto a nuevas posibilidades y a progresos cada vez mayores (2010, p. 23).

Esta transformación plantea desafíos tan colosales como el espíritu humano en sus capacidades que van más allá de lo somático y de lo fáctico, y que lo impulsan a estar más allá del mundo dado:

Sin embargo, ante la actual evolución del mundo, cada vez son más numerosos los que plantean o advierten con una agudeza nueva cuestiones fundamentales: ¿qué es el hombre?, ¿cuál es el sentido del dolor, del mal, de la muerte, que, a pesar de tantos progresos, continúan subsistiendo?, ¿para qué aquellas victorias logradas a un precio tan caro?, ¿qué puede el hombre aportar a la sociedad, qué puede esperar de ella? (GS. N°10).

Para la educación en general, el interrogante está referido al objetivo de la formación del sujeto concebido como un fin en sí mismo (Kant, 2007), pero que, inmerso en una sociedad específica, reivindica lo que esta le exige, por lo menos en niveles aceptables de adaptabilidad y capacidad para mimetizarse en los procesos de transformación. En este sentido, la educación con perspectiva de formación integral convierte al sujeto en la raíz de su discernimiento y la orientación de su actuación basada en los principios reservados en su conciencia. Se trata de un sentido del humanismo donde el sujeto es la brecha que cierra la educación entre las antípodas de ser consciente o alienado. En su conciencia, el ser humano define su ser y su actuación, pues “Cuanto mayor es el predominio de la conciencia recta, tanto más las personas y los grupos se apartan del arbitrio ciego y se esfuerzan por adaptarse a las normas objetivas de la moralidad” GS. N° 16).

Pero este calado humano no se da a solas, sino en medio de la sociedad que tiene su sustrato en el desarrollo de las capacidades individuales, las cuales, sumadas, generan transformación social, innovación y creación de nuevas historias. El ser humano es artífice de su destino y, por tanto, de la historia; por ello, es capaz de mantener la osadía de vivir en el mundo actual, en la medida en que su conciencia desarrollada, despierta, activa, reflexiva y palpitante le lleva a ser crítico en primer lugar de él mismo y de sus percepciones. Esta conciencia es la que se podría metafóricamente nombrar como *conciencia poliédrica*, pues no es una simple heteronomía sino la capacidad para relacionarse con los diferentes contextos que el ser humano significa, y para ahondar en ellos superando las ambigüedades y resolviendo los dilemas que sopesa en diferente nivel y en diversos ámbitos.

En esta perspectiva gnoseológica y antropológica se concibe la noción de ser humano interrelacional subyacente en los currículos de formación humanocristiana de las universidades abordadas. En dicho sentido, se insiste (lo cual se retomará adelante, en el capítulo tres) en que el ser humano es una trama de relaciones, por lo cual se hace inviable e incomprensible la concepción de un individuo aislado, pues:

Las relaciones que el hombre traba en el mundo y con el mundo (personales, impersonales, corpóreas e incorpóreas) presentan tales características que las diferencian claramente en meros contactos, típicos de la esfera animal. Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo (Freire, 1976, p. 28).

En este sentido, se da un contraste entre la vida interior y la social, pues aunque en sus relaciones el ser humano decide su identidad y su individualidad, y va elaborando su personalidad, su carácter conversacional, dialógico y abierto indica que no puede reducirse a constructo social. Pero tampoco, como advierte una de las líneas de la filosofía japonesa, puede limitarse a la interioridad. Es, por tanto, una tarea no disociativa sino asociativa y unificadora:

La conciencia individual tiene demandas sociales por ser parte de la conciencia social y estas aumentan conforme crece la personalidad. Por eso puede decirse que en la acción se expresa la conciencia comunal, que el centro de nuestro sí-mismo no es algo limitado al interior del individuo (Zavala, 2011, p.193).

De esto se sigue que la formación transversal, que en los currículos revisados está referida a la formación sociohumanística, comprende ontológica y prácticamente al sujeto como unidad dada y, a la vez, como unidad en construcción. Esta perspectiva, que está en la base de los currículos mencionados, tiene como intención fundamental poner en las manos de los estudiantes instrumentos y principios que les permitan autogestionar sus propios conflictos y resolverlos desde una racionalidad lógica y práctica. En esa capacidad se define la inteligencia humana contemporánea donde la problematicidad del mundo complejo está siendo resuelta con criterios pluridimensionales. La habilidad resolutoria en el sujeto le hace capaz de gestionar el carácter problemático del existir, de su propio vivir, y le hace capaz y solvente en atinar soluciones posibles a problemas que requieren no solo conocimiento sino sensibilidad e intuición.

La racionalidad occidental ha bifurcado la identidad humana a partir de la separación sujeto/objeto, y ha fragmentado las relaciones de las personas con los agentes próximos de socialización: la familia, la escuela y la comunidad cercana. Tal identidad está fuertemente dirigida por esa escisión. Pero las propuestas filosóficas de las universidades ni siquiera pretenden unificar a modo de reconciliación tales fuentes de la identidad sino que buscan tender a una unificación entendida como *experiencia pura*, la cual, según la Escuela de Kioto:

Es un acontecimiento en que atravesamos el marco sujeto-objeto desde el cual interpretamos la experiencia normalmente. En dicho acontecimiento, mientras no permanece abierto a una «apertura infinita», se encuentra a sí mismo, sin yo, en medio de una plenitud vasta y generosa (...). Para Nishida Kitarô, ese acontecimiento era el fondo de la realidad verdadera y el fundamento del yo verdadero, e intentó entenderlo todo desde esa perspectiva (Ueda Shizuteru, 2004, p. 176).

Esta concepción antropológica y ética de la Escuela de Kioto contrasta con la filosofía occidental; por tanto, es útil para la formación sociohumanística pues evidencia el carácter y el ethos antropológico que inspira la formación transversal del currículo universitario. En ella están contenidas las premisas que describen las demandas básicas del ser humano en formación y los requerimientos que la sociedad de hoy hace a la universidad, como las que se refieren a las calidades éticas, humanas y relacionales que, paradójicamente, reclama la actual sociedad de consumo.

Esto no implica un dilema para la universidad, dada su conciencia del rol que cumple en la sociedad en los niveles ético, político y social. La universidad no tiene como fuente de inspiración la lógica del mercado, ni siquiera solo la sociedad del conocimiento, sino que responde a las demandas sociales y económicas desde la perspectiva de desarrollo humano y social expuestas en su estructura académica, investigativa, formativa y de proyección, en cuyo centro está la persona misma.

## 2.4 Lugar en la universidad

La presencia de las humanidades en la educación superior se da en una atmósfera natural, ya que está en concordancia con su orientación teleológica y podría ser la síntesis de su fisionomía como universidad, de su axiología sociohumanista y de su pedagogía de carácter sociocultural. Por tal razón, el lugar de las humanidades en las funciones de la universidad es el ambiente vital que posibilita observar la secuencia del desarrollo humano. El estatuto epistemológico universitario elucida el *locus* espontáneo de las humanidades como *laboratorio* de los campos de conocimiento del mundo científico y académico, esto es, si no se puede hablar de humanidades en la universidad, incluso en la que no es confesional, será muy difícil hablar de ellas en otros ámbitos.

En los currículos se manifiesta la esencia teleológica, misional y filosófica de la universidad, por medio de lo cual proyecta no solo su racionalidad sino también su eticidad y su visión del ser humano. Estos componentes llegan tanto a la razón como a la emoción de los estudiantes, ya que la formación integral se preocupa por educar su mente y su corazón. Por tanto, ese lugar *cordial* y *capital* del currículo transversal se convierte en praxis *vocacional* de la universidad y en el referente desde el cual puede ser vista y puede verse a ella misma.

Las humanidades y la humanización definen la identidad de la universidad, su perspectiva gnoseológica y metodológica y su carácter liberador, no en prospectiva sino en presente, en el instante absoluto, donde “el instante de tiempo es algo que eternamente desaparece y, al mismo tiempo, nace eternamente, es decir, el instante es eterno” (Zavala, 1997, p.61), este es el *aion* de los griegos y el *kayros* de los cristianos. De la comprensión que se tenga del ser humano, de la realidad y de la tarea que le corresponde de educarse, se desprende la concepción de los medios a través de los cuales se acompaña su búsqueda de conocimiento, y se precisa aquello que se considera pertinente, útil y necesario aprehender. Es la consideración que subyace a las preguntas pedagógicas acerca de ¿qué se enseña? y ¿cuándo se enseña?

Este *cuándo* en la universidad y para la universidad connota su quehacer dentro de una sociedad específica y con estudiantes que son hijos de su propia cultura, moldeados algunos por sus propias tribus urbanas, cuyas costumbres remarcan sus modos de pensar, comprender y expresarse. Reconocer esto sitúa la universidad en un entorno que va más allá de lo geográfico y le permite hacer una hermenéutica de su región y de las personas que transitan por ella.

En mérito de lo anterior, las humanidades trazan una senda de acercamiento epistemológico al ser y al quehacer de nuestras universidades cuyo *logos* diferenciador no es únicamente el humanismo sino también el pensamiento crítico, que busca formar en los futuros profesionales responsabilidad ética, política y social frente al desarrollo integral de su entorno. Esto les otorga capacidad resolutiva frente a los agudos dilemas que trae la globalización, como: la fenomenología compleja ostentada en el capitalismo; la segmentación de la sociedad internacional; el repliegue de las naciones en sus propios territorios; la conformación de nuevas geopolíticas y nuevas geoeconomías; la devastación desmesurada del mundo de lo vivo; o la experimentación con la vida humana y animal.

Las humanidades, en consecuencia, permiten la conjunción entre la vida universitaria y la vida individual y social. Por ello, evidencian el acercamiento de la universidad a la cultura mediante una aproximación axiológica, epistemológica y antropológica al contexto individual, para contribuir con la formulación racional de perspectivas de desarrollo que no soslayan la centralidad de las necesidades humanas específicas y las necesidades de la vida en general. En otros términos, las humanidades son el

conocimiento que del hombre, del cosmos y de sí misma posee la universidad y la forma con la cual se acerca a esa realidad tan múltiple como diversa e interpelante a su misión.

## 2.5 Lugar en la cultura

La cultura en sí misma y como concepto es actualmente objeto de discusión, con alcances inabarcables e irreductibles no solo en términos geográficos e históricos, sino desde las diferentes ciencias que en su objeto de estudio tienen que encontrarse con las muy variadas concepciones, cosmovisiones, teogonías, percepciones y autopercepciones, que perviven en actualidad global, en cuyos riesgos está enlistado el de dirigir las diferentes realidades hacia una unidad ambigua, hacia el monopolio del poder, del pensamiento y de la misma cultura.

Emplazar la cultura requiere conceptualizaciones que tienen que ver con la problemática que significa el abordaje de esta realidad relacionada con la esencia del ser humano, del mundo y de lo divino. Esa cosmovisión y su comprensión antropológica, enraizadas en el conocimiento consciente de cada ser humano, corre el peligro de estar atrapada en las modas y en los clichés artificiosos de una cultura marcada por el consumo excesivo y el ritmo de vértigo que impone a las diferentes estructuras sociales. Estas dinámicas no son superadas por la universidad sino emplazadas de manera clara y extensa.

La cultura, por tanto, no es solo un fenómeno externo y circunscrito a la esfera social, a modo de costumbres e idiosincrasia que supera lo geopolítico e incluso su carácter étnico. La cultura, en su raíz etimológica, está referida a la relación íntima del ser humano con la tierra, de la cual deriva el sentido de dicha especie, pues lo *humano*, lo *humus* de su esencia está precisamente en el carácter de cultivo, es decir, *cultus* y *humus* son la esencia del ser humano en cuanto *cultivado* es su expresión concreta y en la medida en que comprende su humanidad no simplemente como naturaleza sino como tarea, pues se está cultivando, como el labrador de su propio ser.

La universidad actual, como ámbito natural de cultura y de interculturalidad, es el trasunto del mundo complejo que está hoy ante nuestro criterio como un ámbito general y a la vez particular no soslayable en los propósitos de cada institución y. por

supuesto, no eludible en lo que respecta a la finalidad de su aparición en la historia como espacio privilegiado para el diálogo y el encuentro.

Este coloquio intercultural, este encuentro que no es instrumental sino que se da al nivel mismo de la intersubjetividad, se traduce en comprensiones abiertas que se involucran mutuamente sin confundirse, sin absorberse y sin el afán de colonizar o imponerse en ningún sentido. Sobre este presupuesto fundante, las universidades puestas en comparación fundan sus proyectos educativos y su currículo socio humanístico, cuya cimentación les mueve en doble dirección: revelarse ante el contexto actual y ser sensibles a los fenómenos que no se disipan en sus claustros sino que se enuncian y se discuten en clima de apertura y tolerancia, y en actitudes de escucha progresiva y empática:

Además, el hombre, cuando se entrega a las diferentes disciplinas de la filosofía, la historia, las matemáticas y las ciencias naturales y se dedica a las artes, puede contribuir muchísimo a que la familia humana se eleve a más altas concepciones de la verdad, el bien y la belleza y a un juicio de valor universal, y así sea iluminada con mayor claridad por la admirable sabiduría (GS. N°57).

La comprensión profunda de la educación superior reconoce su alcance ético, social, político, y espiritual, y se identifica como experiencia plena, integral e integradora de la vida, cuya medida aparece en los líderes que está gestando para la transformación del mundo, en aras de un edificio cultural cuyo primado lo tenga la vida misma más allá de su carácter biológico.

La universidad contribuye al desarrollo del mundo aportando en la formación integral de su sujetos conscientes de su contexto y críticos frente a las estructuras éticas y políticas que conducen al menosprecio de la existencia y, por ende, al sinsentido. No basta una cultura que defienda la *bios* sino, y con igual afán, la *zoe*. El plano de lo místico, lo que se refiere en esta caso con la noción de *zoe*, no está referido única y exclusivamente a la experiencia religiosa, sino a la experiencia de la vida como comprensión amplia que incluye a todos los seres de la naturaleza. Este carácter bio y psicosocial puede ser enunciado como el carácter secular de la mística contemporánea; aquella que permite el diálogo, por ejemplo, entre diversos sistemas de creencias y reconoce en la naturaleza humana el dinamismo abierto en

constante movimiento y relación con lo otro. Es desde este panorama abierto que la formación sociohumanística en la educación superior observa la realidad humana y cultural cerniendo sobre su realidad la comprensión que le permite al individuo y a la sociedad el diálogo, el encuentro y el anudamiento.

## **2.6 Sentido de vida, del otro, de lo otro**

La educación superior es una oportunidad singular de explorar el sentido de la existencia pues este nivel educativo no es ajeno a la pregunta por el sentido de la vida. La pregunta por el hombre y, en general el giro antropológico, constituye hoy un reto para el humanismo respecto al sentido de lo humano ante los imperios de la ciencia, la tecnología y el mercado. Una manera de confrontar tales imperios es evidenciar que, con su aplicación a la ciencia, el ser humano reconoce su coexistencia. En primer lugar, por cuanto la ciencia implica una interacción con sujetos, al menos, con aquellos que han acumulado y organizado el conocimiento a través de la historia, y en segundo lugar, con quienes la comunican.

Educarse es, por ende, una manera efectiva de profunda socialización, ya que a través de ese empeño se ensancha la comprensión intersubjetiva connatural al ser humano. El ser humano descubre su naturaleza social, de modo privilegiado, a través de la educación, ya que en ella la subjetividad humana se pone en un contexto de diálogo y encuentro. La subjetividad política se pone en marcha cuando se posibilita la relación con los otros, lo cual, según Zavala, se vuelve racional en el momento de la existencia humana cuando:

Cada Estado es un mundo que encierra las varias autoexpresiones del absoluto dentro de sí mismo. Por eso digo que cuando la sociedad étnica da lugar en sí misma a la autoexpresión del mundo, es decir, cuando se hace racional, entonces se torna Estado. Solo algo como esto es un Estado (1997, p. 127).

Igual mérito al expresado merece la humanización: la educación lleva a la naturaleza humana a comprender explicaciones objetivas, esto es, en la educación humanizante el ser humano va más allá de sus propias percepciones y se plantea mundos y realidades tan posibles como su propia existencia presente; es ella la que induce a mundos internos y objetivos libres, conscientes y autónomos.

La educación y, con mayor compromiso, la formación sociohumanística, propicia visiones positivas: “La vida humana no debe terminar careciendo de sentido. La gente, con la fuerza de toda una vida, debe manifestar esta belleza de la espiritualidad” (Zavala, 2011, p. 23). Por tanto, la pregunta por el más allá de la experiencia conclusiva de la muerte amerita una comprensión abierta, que no necesariamente debe llevar a la angustia pues “Decir que la vida tiene sentido equivale a decir que la muerte no es el final, que el sufrimiento no es absurdo” (Antuñano, et al 2014, p 30).

## **2.7 Trascendencia**

La trascendencia es el carácter de lo absoluto, pero este no es su único significado. De la misma manera que la inmanencia, su contrapuesta contiene diverso valor semántico; la trascendencia significa, en términos filosóficos, aperturas, tendencias, propósitos, comprensiones y actitudes que se dirigen en múltiples sentidos, y no solo en sentido del Absoluto; tampoco en sentido de la superación de la historia, que en cualquiera de los casos supone del sujeto moverse hacia su mismidad, hacia la alteridad y la realidad material e inmaterial.

Trascendencia, en una de sus acepciones, es un concepto que en sí mismo insinúa transición y podría cualificarse en vía ascensional como el sugerir trayectos hacia lo superior dentro y fuera del ser humano. La trascendencia es una relación consciente y serena con el Absoluto. La comprensión humana es capaz de dirigirse a lo que se ubica más allá de lo dado, de lo evidente y de lo tangible. La literatura bíblica lo supone: “Sabemos que el Hijo de Dios ha venido y nos ha dado inteligencia para conocer al Verdadero. Estamos con el Verdadero y con su hijo Jesucristo. Él es el Dios verdadero y vida eterna” (1Jn 5, 20).

En igual sentido, la trascendencia se da en cada uno, en la relación consigo mismo, como capacidad y acción de introspección y descenso profundo en el ser; secuencia que es muy demandante para el sujeto, ya que en su fragilidad y en las múltiples sensaciones que los sentidos imponen el yo interior y la mismidad suelen dispersarse en el mundo de lo concreto y de lo pragmático, mucho más cuando el ambiente cultural contemporáneo es una demanda permanente al individuo a moverse en la dirección de los sentidos externos.

A partir de las antropologías de la alteridad, la trascendencia es relación con los demás. Para Levinas (2009), en un primer sentido de las relaciones de alteridad, el sujeto no se explica a sí mismo con suficiencia sino en la relación con el otro. En un segundo sentido de dichas relaciones, el otro es el fin de mi comprensión, es decir, es quien completa mi explicación. Esta antropología de la alteridad y la intersubjetividad constituye una salida de sí mismo y una apertura decisiva al otro, cuyo rostro, incluso antes de expresarse, está interpelando y está convocando. En este sentido, para Gevaert, “La necesidad del otro, su presencia soberana, es algo trascendente y absoluto que va más allá de la voluntad arbitraria del otro” (2008, p. 43).

Hoy más que nunca el ser humano puede reconocer su trascendencia, cuando puede establecer diferencias tan profundas en su evolución cultural, cuando los modos son tan cambiantes y los estilos tan abiertos y tan globales, el ser humano se pregunta por su sentido y por el valor de su existencia en el universo.

Esta semántica de la trascendencia se da desde un trasfondo epistemológico que entrevera la intencionalidad de la escuela con la necesidad del sujeto cognoscente y da orientaciones muy profundas que marcan el horizonte de una educación en cuyo centro no solo están los saberes y los sujetos sino la vida misma. A mayor reconocimiento y conciencia de la vida y de la existencia, mayor es la efectividad e incidencia de la educación en la vida, que se manifiesta de tan variadas formas y que exige sensibilidades profundas para captar aquello que no es tan perceptible a los sentidos.

La formación sociohumanística está conformada por correlatos que contribuyen eficazmente a dar respuestas hondas al hombre de hoy. Dado que se deben tener en cuenta las preguntas existenciales que hoy se formulan los estudiantes universitarios sobre la felicidad, el amor, el valor del riesgo, el esfuerzo, las relaciones sociales, el compromiso con la humanidad y sobre su presente y el futuro que les resulta cada vez más incierto. Desde luego, también la educación superior, como ambiente académico, es un contexto en el cual se experimenta y se investiga acerca de cuanto sea posible, es decir, el interés de la educación superior es la humanidad misma con todas sus vicisitudes, esto es, la búsqueda de senderos posibles de nueva humanidad y de nueva cultura.

# CAPÍTULO III

**Lo axiológico, lo pedagógico  
y lo epistemológico**

*¿En quiénes recae, entonces, en dichas universidades la tarea de integrar las diversas disciplinas, de considerar la relación de unas con otras y de preguntarse cómo contribuye cada una a la comprensión global de la naturaleza y del orden de las cosas?*

(MacIntyre, 2012, p. 35)

El capítulo presenta los aspectos axiológicos, pedagógicos y epistemológicos como resultado del estudio comparado entre las tres propuestas de formación humanística en cuestión, particularmente en lo atinente a tres de las categorías emergentes en el estudio comparativo: *humanismo cristiano, diálogo fe, cultura y persona*.

### **3.1 Lo axiológico en el humanismo, el diálogo fe y cultura, y la persona**

Es importante tener en cuenta que la valoración se hace presente en todos los espacios en los cuales el ser humano actúa. Nada a nuestro alrededor nos es indiferente, es decir, todo es importante en uno o en otro sentido; estamos continuamente estimando (concepto fundamental en el ámbito axiológico) y desestimando la vida a nuestro alrededor (García Morente, 1980). Este ejercicio de estimar o desestimar hace parte fundamental del proceso mismo de la libertad. Así, la persona en ejercicio de la libertad en un movimiento de adhesión o ruptura, estima o desestima el mundo que lo rodea y en esta dinámica interior, va adquiriendo identidad y autonomía.

Precisamente, uno de los espacios más potentes en los cuales se expresa la estimativa tiene que ver con el ámbito educativo; en él, la estimativa aparece a través, no solo, de los afectos del hombre por ciertos objetos de conocimiento, sino también de su inclinación por ciertas maneras o métodos para llegar a él. El currículo y su estructura llevan ínsita una gran carga valorativa y estimativa acerca del tipo de ser humano y de sociedad que plantean como propósito final. Esa carga valorativa expresa sus adhesiones, apuestas y teleología.

### 3.1.1 Categoría humanismo cristiano y principios institucionales

La importancia de los valores cristianos en la perspectiva de Unicatólica, la preponderancia de la dimensión espiritual, la formación humana y la ética a la luz del evangelio en la UCP, y la importancia de lo humano cristiano en la formación en la UCM, muestran la clara dirección que tienen estas propuestas curriculares por valores del humanismo cristiano, es decir, se trata de propuesta humanistas ancladas en una tradición confesional que identifica y direcciona sus currículos. La dignidad humana, por ejemplo, es un aspecto fundamental en la propuesta de Unicatólica; su currículo se ve permeado por una historia concreta iniciada por Monseñor Isaías Duarte Cansino, para quien la dignidad humana era un referente conceptual básico articulado a la teoría y la práctica de los derechos humanos. Este mismo aspecto en la UCP tiene un origen menos histórico, en el sentido en que no está vinculado específicamente a la historia de ninguno de sus fundadores, pero sí está presente desde una concepción filosófica que hunde sus raíces en una idea de ser humano para la cual la dignidad es uno de los constitutivos fundamentales.

Cada propuesta curricular está basada en unos valores que, aunque no tienen una jerarquización explícita, tienen una claridad meridiana en cuanto a su nominación y su propósito dentro del conjunto axiológico propuesto. Así, por ejemplo, en la UCP la propuesta axiológica la componen: ética, verdad, dignidad humana, servicio, calidad y compromiso. Unicatólica propone valores cristianos como libertad, igualdad, responsabilidad, comprensión y bien común, y la UCM plantea valores corporativos como la verdad y la caridad, los cuales son la fuente de donde emanan los valores que privilegia: la defensa de la vida, la solidaridad, la justicia, la paz y la convivencia ciudadana.

Como se puede notar, hay una apuesta por vigorosas estructuras de valores morales<sup>3</sup> que enmarcan teleológicamente los currículos y plantean una concepción de ser humano y sociedad, según la cual él está en construcción y en camino de

---

3 Es posible constatar que en esta propuesta en torno a los valores de las tres instituciones estudiadas no aparecen valores diferentes a los morales, tales como valores materiales, vitales o estéticos, por ejemplo. Es posible que, como ocurre con las escalas de valores personales, estos valores de clasificaciones diferentes a las morales no se conozcan mucho y, por lo tanto, no consideren el necesario reconocimiento institucional como para incluirlo en su propuesta misional.

perfectibilidad y que, de la mano con una instancia espiritual, ordenan y dirigen estas estructuras académicas y de formación.

### 3.1.2 Categoría diálogo entre fe y cultura

El encuentro de la fe y la cultura forma parte de los grandes intereses de la formación sociohumanística humanismo cristiano<sup>4</sup> en la Propuesta curricular del Departamento de Humanidades de la UCP (2010). Se propone con particular fuerza así:

En la propuesta que tiene contemplada la UCP sobre su comprensión de lo humano juega un papel muy importante el diálogo entre la fe y la cultura, por cuanto son dos componentes fundamentales y complementarios en la comprensión integral de mundo. La ciencia y la fe ofrecen cada una por su parte una manera estructural de interpretar el mundo, responden preguntas competentes a su campo de acción y son básicas en la comprensión de la realidad trascendente e inmanente en la cual existimos como seres humanos. La ciencia tiene un método y la fe tiene otro método, ambos métodos son autónomos y distintos (p. 9).

Dentro de los componentes curriculares explícitos, la UCP contempla una asignatura denominada Diálogo fe-cultura, cuyo propósito fundamental es proponer un encuentro entre diferentes maneras de comprender el mundo desde una perspectiva que reconoce la importancia de asumir la diversidad cultural. Este diálogo es abordado en la UCM (2016) desde la afirmación del encuentro entre la fe, la cultura y la ciencia.

La UFHC<sup>5</sup> no es un programa, es el espíritu mismo de los programas, su filosofía, su horizonte de humanidad y humanización. De allí que la Unidad se extienda de manera sabia hacia las demás dependencias y programas, llevando consigo no solo la misión institucional, sino el mensaje que celebra el encuentro entre la fe, la cultura, la ciencia y la vida misma (p.7).

4 Las tres instituciones en estudio apoyan su propuesta en la tradición cristiana y documentos eclesiales que dan cuenta del interés por promover el diálogo entre la fe y la cultura, como ocurre con: la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990) o la encíclica *Fides et Ratio* (1998).

5 Unidad Académica de Formación Humano-Cristiana de la Universidad Católica de Manizales.

Su compromiso con el diálogo entre fe, cultura y vida se expresa en su propuesta misional y se aborda curricularmente en la asignatura de Cristología que se propone desde una perspectiva de diálogo entre diferentes nociones asociadas:

(...) participar así en la formación espiritual y trascendente de nuestros estudiantes, como parte esencial de la formación integral de la persona, iluminada desde el evangelio y desde esa visión humanista científica y cristiana, para ser llevada a la praxis en la relación dialógica, fe, cultura y vida (UCM, 2016, p.45).

Se evidencia en esta categoría, en las tres instituciones, el tratamiento del diálogo entre fe y cultura desde una perspectiva clara e intencional. Se nota también que las instituciones presentan una propuesta inclusiva que quiere mantener un espíritu abierto de diálogo de la fe con los diversos sistemas culturales en el marco del pluralismo.

### 3.1.3 Categoría persona

La categoría de *persona* es abordada por las tres propuestas estudiadas, en cada una con énfasis particulares pero con elementos convergentes. La propuesta de la UCP<sup>6</sup> lo indica de la siguiente manera:

El Departamento de Humanidades asume como categoría central de su desarrollo la persona, en concordancia con el humanismo cristiano entendiendo que: el conocimiento manifiesta que la persona ocupa el centro en el proyecto educativo de la escuela católica, refuerza su compromiso educativo y la hace idónea para formar personalidades fuertes (2010, p.17).

Esta universidad también declara, en su concepción de ser humano, que la persona se realiza en las relaciones con los otros y lo otro y es en la medida en que se apropie de lo que desde allí se le ofrece como puede crecer humanamente. La donación y la entrega posibilitan la autoconstrucción y el aprendizaje de vivir para los otros:

6 La Propuesta Curricular del Departamento de Humanidades de la UCP utiliza 87 veces el término persona.

La dignidad es uno de los valores fundamentales que hace que el ser humano sea fin en sí mismo y no simplemente un medio, esto quiere decir que el ser humano es irreductible y que su condición es privilegiada como ser racional que puede dar razón de sus actos, como ser moral que elabora sus propias estructuras de comportamiento y las valida comunitariamente y como ser consciente de su propia historia y de su construcción autónoma (UCP, 2010, p.7).

Al asumir la persona como categoría central, el PCDH desarrolla un apartado solo para tratar los alcances de su apuesta: le da gran importancia al sujeto contextualizado, al hombre en relación consigo mismo y con el mundo; comprende la persona como interrelación, como contextualización, vinculada al mundo que co-habita; e invita a pensar a la persona en sus interrelaciones con el mundo, con los otros y con lo que en su ser se define hacia lo trascendente, superando así la concepción universal y uniforme del sujeto, propia de la modernidad.

Por su parte, la UCM<sup>7</sup> considera que:

Si instruir es responsabilidad del estado y del sistema educativo, formar para repensar lo humano del otro que se erige en persona en tanto que lo suyo es pensar-se desde lo abierto e inacabado, también es tarea de la UFHC que consiste en reconocer la dignidad del ser humano y su capacidad para humanizar las acciones como individuo, ciudadano, profesional, político, etc. (UCM, 2018, p. 10).

Lo cual se amplía con la idea de que en los procesos de formación la persona tiene un lugar central en tanto es el punto de inicio y la meta. Esto implica reflexiones y prácticas orientadas al desarrollo de lo radicalmente humano.

Por otra parte, en el documento estructural institucional del Departamento de Humanidades de la Unicatolica<sup>8</sup>, cuando se refiere a la persona la identifica desde su integridad y sus capacidades reflexivas y para la transformación positiva de la realidad del contexto social. Con esto se evidencia que hay un énfasis no solo presente sino

<sup>7</sup> En dicho documento de la UFHC se encuentra 51 veces el término persona.

<sup>8</sup> Utiliza 26 veces el término persona.

marcadamente fuerte en las universidades estudiadas. Hay que tener en cuenta que la concepción moderna de la persona ha logrado sus desarrollos al amparo de la tradición del humanismo, además de tener una conexión directa con la dignidad humana y comprenderse desde la importancia que se da a los valores y dimensiones humanas a través de las cuales se puede expresar la profundidad íntima del ser. Más que una categoría, en las propuestas estudiadas la persona comporta un avance en la comprensión del ser humano y sus relaciones, sus responsabilidades consigo mismo, con el mundo que lo rodea y con la trascendencia.

### **3.2 Lo pedagógico en el humanismo**

Pensar la formación sociohumanística en términos pedagógicos requiere el desarrollo de algunos acercamientos conceptuales previos que permitan comprender los elementos que lo constituyen y le dan estructura como posibilidad pedagógica propiamente dicha.

#### **3.2.1 Alrededor del concepto humanismo**

El concepto *humanismo* se ha convertido en uno de los más usados y abusados en reflexiones diversas, hasta el punto de considerarse que cada tendencia podría acuñar su propia versión, lo cual le restaría valor semántico, pues no se somete a miradas rigurosas para ser definido. Para evitar un uso arbitrario del concepto se deben hacer algunas consideraciones que clarifiquen lo que el concepto realmente representa y entraña, para, desde allí, comprender la verdadera fuerza que le constituye y el modo cuidadoso con que se usa en los desarrollos curriculares de las universidades estudiadas.

Han sido múltiples las maneras como se han ido forjando *adaptaciones* del concepto de humanismo de acuerdo con las necesidades y condiciones requeridas por quien o quienes lo van a asumir para su uso. Sin embargo, en medio de tal diversidad, han sido dos las manipulaciones más desfavorables y que es necesario mencionar en aras de evitar desvíos categoriales que tanto daño han generado en la comprensión y uso del término. En primer lugar, suele suceder que el concepto de humanismo se use como simple agregado de otro que asume el protagonismo, es decir, se convierte en un simple respaldo, quitándole las connotaciones profundas que le corresponden,

convirtiéndose en una expresión que secunda o complementa cualquier otro concepto. Al respecto, afirma González:

Es tan popular, que actualmente hablamos de humanismo integral, humanismo marxista, humanismo cristiano, humanismo existencialista, etc. Tanto que parecen haberse invertido los papeles gramaticales y el sustantivo humanismo constituyera hoy el calificativo del adjetivo con que en cada caso se decide acompañarlo. Quiero decir, actualmente ya no importa tanto lo de humanismo sino aquello de integral, cristiano, marxista o existencialista (1989, p.45).

Esta tendencia de aprovechar el concepto como simple funda o cubierta provoca el riesgo de desplazarlo a un segundo plano sin fuerza ni determinación. Este es un artificio en el que no hay que caer porque mutila la potencia del concepto y las valiosas connotaciones que le corresponden.

En segundo lugar, se ha concebido al humanismo como un asunto cerrado ya constituido y terminado, lo cual constituye una equivocación que le quita su esencia, pues debe ser entendido como una postura abierta cuya condición misma es impregnar, con su mensaje dinamizador, cada una de las experiencias y tareas humanas, como un modo de existencia que sustenta o sostiene las dimensiones del individuo, hacia el establecimiento de mejores condiciones de vida.

### **El humanismo en el contexto universitario**

Así las cosas, se parte de las preguntas: ¿cuál es la realidad observada en los contextos educativos universitarios que inspiró la necesidad de echar mano del humanismo como estrategia pedagógica para llevar a cabo acciones educativas y de formación?, ¿será la necesidad de sobreponerse a las condiciones difíciles que experimenta el estudiante universitario o como necesidad de dar una respuesta, desde el ámbito universitario, a los problemas del sistema actual? No se puede soslayar el hecho de que la población estudiantil de hoy es una población vulnerable que se hunde en la deshumanización, en virtud de un sistema que así lo requiere. En este sentido, un humanismo consolidado como realidad existencial puede aportar de manera fundamental a las dinámicas de las universidades y con ello a mejores condiciones de vida de los estudiantes. Esto es, el humanismo emerge como escenario de

transformaciones que se involucra en las directrices de acción universitaria, sean académicas, sociales, políticas, culturales o ambientales, estimulando la instauración de una nueva atmósfera universitaria, articulando tales transformaciones alrededor de lo humano y propendiendo por el desarrollo integral y la reivindicación de la dignidad de la persona a través de “elementos éticos y estéticos de índole sociohumanística que logren convocar a través de lo académico, lo investigativo y lo social, no solo a un ser humano creador de su propia historia sino responsable de ella” (Unicatólica, 2018, p.3).

La pedagogía humanística, como sustento de una educación humanizadora, toma al ser humano como preocupación fundamental e invita al sujeto a preguntarse por el sentido de una existencia que trasciende y que lo estimula a no quedarse en la inmanencia de los conocimientos disciplinares, ni en los límites de una ciencia que con su determinismo y reduccionismo, como se indica en la UCM, “separa y hasta excluye el espíritu humano de su configuración” (2016, p. 11). La formación sociohumanística aprovecha y trasciende los conocimientos en los procesos educativos, promoviendo dinámicas constructivistas activas como herramienta de humanización, de personalización, donde los saberes no se asumen como fin en sí mismos, pues al tomar el lugar de lo humano e instalarse como última palabra, desplazan a quienes los construyen y pueden dar lugar como resultado un conocimiento deshumanizado.

La educación motivada por una pedagogía sociohumanista se sitúa como herramienta para que el ser humano se reconozca como fin en sí mismo, se comprenda como un ser que actúa en el mundo y se involucra como proyecto, como continuo hacerse que, construyendo su propia persona, transforma las condiciones en las que vive, promoviendo espacios de interacción y encuentro hacia la plena humanización.

Al enriquecer las disciplinas universitarias, la pedagogía humanista intenta la aplicación de sus principios, pues esto, como lo propone la UCM, “a las diferentes realidades económicas, políticas y sociales puede aportar mayor justicia y paz para todo el mundo, auténtico desarrollo humano y liberación de la opresión, la pobreza y la obediencia para los pueblos” (2016, p. 54).

El horizonte que propone la pedagogía humanista, entonces, enfrenta al ser humano con su dimensión más sustancial, lo confronta con sus problemas más relevantes, potenciándolos como instrumentos hacia su paulatino hacerse como persona, pues se trata de una pedagogía que permite que el ser humano, al asumirse en su incompletud, en su inacabamiento, en su constante estado de proyecto, busque su construcción y realización paulatina, en la búsqueda de la plenitud.

No obstante, es pertinente aclarar que el concepto de proyecto para el humanismo no se define como idealización, como querer ser algo determinado, lo cual es una representación impulsada por la contemporaneidad que pretende la estructuración de un ser humano de afuera hacia adentro. Esto genera una mirada reduccionista que limita el ser del individuo a las circunstancias espacio temporales como su constitutivo fundamental. Por el contrario, la pedagogía humanista comprende al ser humano por su condición de inacabamiento como un proyecto en un continuo hacerse de dentro a afuera, que emerge desde la misma naturaleza humana en una dimensión de inacabamiento. A este respecto, la UCM (2016) indica que su formación lleva al individuo a pensarse en ser y hacerse continuamente, en la medida en que es consciente de ese deber ser, de esa deontología, que le permite plenitud y perfección, por lo cual busca caminos y pautas de acción.

Sin embargo, este hacerse continuo no puede entenderse en términos de pura individualidad, sino que la realización humana se constituye con el otro, se hace evidente en el encuentro, en el saber pensar el mundo desde el otro, quien se constituye en sustento y fundamento para ir en busca de su realización plena, pues el otro debe ser comprendido como fin, lo cual significa, de acuerdo con Unicatónica “compartir los fines de felicidad, perfeccionamiento y desarrollo cultural de los demás” (2018, p.17).

### **El cristianismo en articulación con el humanismo**

Como se ha expresado, el acompañamiento de la universidad en la cotidianidad del estudiante pretende la emergencia, desde su debilidad e incompletud, de su condición de persona como búsqueda fundamental, en medio de un sistema que reproduce variadas estrategias de dominación a través de múltiples formas de intimidación y control. El joven universitario se encuentra en medio de un sistema

que pretende que el ser humano sea esquematizado. Es en este escenario en el que la formación sociohumanística propone la recuperación y superposición de la humanidad del individuo, ubicando sobre el saber disciplinar, teórico y técnico, altamente influenciado por los deseos del sistema, estrategias para que el sujeto retome el lugar que le corresponde como protagonista de su construcción. Como apoyo decisivo en esta búsqueda de realización personal en virtud de una propuesta humanista, surge la invitación a tener a Cristo como referente de vida, pues las universidades católicas comprenden que no llegará el ser humano a su esplendor de humanidad si no es a partir de Cristo como plenitud de hombre.

Con Jesús de Nazaret se revela el misterio del hombre; con Cristo, el Padre celestial, muestra lo que quiere del hombre, la perfección humana. En el hijo se manifiesta la vida humana en su plenitud; con Cristo, referente de vida, Dios llama al hombre a alcanzar su realización. Es por ello que el humanismo cristiano, como estrategia de acción universitaria, se orienta a proponer a Cristo como una búsqueda en la que se engrandece la dignidad humana. En este sentido, el interés de la UCA es “promover la formación integral de los estudiantes a través de la educación en valores cristianos y la defensa de la supremacía de la dignidad humana y los derechos fundamentales en respuesta a las problemáticas y necesidades del contexto” (2018, p.3).

Y esa dignidad, sustentada en la persona de Cristo, constituye al ser humano como un ser abierto que actúa libre y autónomamente al decidirse por el bien y tender al Sumo bien, es decir, se trata de un ser con un destino y una vocación trascendentes, que se abre amorosamente a los otros, manteniendo su singularidad que le permite una identidad y subjetividad irreductibles. Ese ser humano que se abre al otro lo hace desde la convicción de sí mismo, desde la seguridad de su identidad irreductible, la cual le ha sido posible desde el encuentro íntimo con Cristo, pues, de acuerdo con la consideración de la UCA,

El hombre que quiere comprenderse hasta el fondo a sí mismo -y no solo según pautas y medidas de su propio ser, que son inmediatas, parciales, a veces superficiales e incluso aparentes- debe, con su inquietud, incertidumbre e incluso con su debilidad y pecaminosidad, con su vida y con su muerte, acercarse a Cristo. Debe, por decirlo así, entrar en Él todo su ser, debe “apropiarse” y asimilar toda la realidad de la Encarnación y de la Redención para encontrarse a sí mismo (2016, p.24).

### 3.2.2 El diálogo fe-cultura

Las fricciones que históricamente se han gestado en el seno de los entornos académicos entre la fe y la cultura, entre la ciencia y la religión, han generado una serie de rupturas perjudiciales que han mutilado la posibilidad de respuestas más amplias que puedan satisfacer las búsquedas humanas y sus grandes interrogantes en virtud de la complementariedad que se puede dar entre las perspectivas adoptadas por la fe y las asumidas por la cultura.

La articulación o desarticulación que se han dado a través del tiempo con el encuentro o desencuentro de ambos términos debe clarificarse partiendo de una necesaria definición de cada uno de ellos para, desde una adopción conforme de los conceptos, poder comprender aquello que los contextos universitarios católicos denominan diálogo fe-cultura, diálogo fe-cultura-vida, diálogo ciencia y fe, entre otros.

No se puede desconocer el hecho de que por donde quiera que se intente afrontar esta situación, sea por el asunto de la fe o de la cultura, supone riesgos elevados por la misma condición de pluralidad y la movilidad con que se han usado ambos términos, de manera que se requiere la concreción de cada concepto. Sin embargo, las mismas dificultades de definición permiten, sin duda, la búsqueda de estrategias en aras de la claridad que se requiere, lo cual permitirá la comprensión de los dos en plena articulación, y poder así comprender, como lo expresa la UCP, “la importancia de la relación de la fe con la cultura y en especial de las vías de la razón y de la fe para efectos de la responsabilidad que les corresponde en la comprensión de lo humano” (2010, p.5).

#### **La cultura para empezar**

De acuerdo con Trujillo, “la dificultad de definir la cultura (...) radica en su extensión histórica, geográfica e intelectual, por ello para definirla, debe ser entendida desde la visión de un concepto flexible que se adapta a múltiples circunstancias y objetivos de investigación” (2005, p.2). Según esto, debe tenerse por cultura todo lo que la persona ha adquirido en virtud de ser miembro de una sociedad, es decir, informaciones y conocimientos, juicios e ideas, tradiciones y valoraciones, sentimientos y creencias, pensamientos y realizaciones, hábitos y costumbres, aptitudes y actitudes, es decir, la cultura ha de comprenderse como la asimilación, utilización, revisión, interrogación y modificación de la herencia social.

Este aspecto complejo de la realidad existe y se mezcla en la universidad de diferente modo y constituye una atmósfera particular que tiene que ser comprendida y conocida ampliamente para poder actuar sobre ella. Es en este sentido las universidades católicas le dan un matiz particular al concepto *cultura*, enmarcándolo como una realidad que debe ser abordada en la pluralidad de sus manifestaciones y como un terreno sobre el cual se deben dar los procesos de formación, de manera que se pueda permear con saberes humanizadores y aprovechar los elementos que la constituyen como pertinentes para apoyar el proceso de personalización del individuo que se forma en las instituciones.

A este respecto, la UCM asume que el ser humano como ser social está en continuo proceso de reinvención usando como herramienta la educación, la cual gira alrededor de la cultura, de su apropiación, reconstrucción y comunicación, otorgándole un papel preponderante y determinante en su ejercicio cotidiano de apoyo a la formación de los jóvenes (UCM, 2018). La cultura se convierte así en referente de formación, pero también en objetivo de transformación desde una serie de conocimientos asumidos que, dotados de un alto componente espiritual, permitirán la paulatina transformación del contexto y con ello de la cultura propiamente dicha. Tal idea de reconstrucción o transformación de la cultura se encuentra referenciada por la misma universidad al apuntar que la cultura es un espacio propicio para el ejercicio evangelizador; un espacio en el que el ser humano logra adaptarse al medio y crear condiciones adecuadas para habitarlo por medio de la transformación y en ella, de la técnica y la utilización de instrumentos.

Por su parte, la UCP (2010) reconoce la cultura como fuente de representaciones y expresiones que se convierten en referente que puede fortalecerse desde los procesos de formación que impulsa, permitiendo con ello el florecimiento del pensamiento crítico, el auge de la autonomía, la promoción de la participación ciudadana, la vivencia de la solidaridad y el brillo de la dignidad humana. Es decir, la cultura, como flujo y fuente de diversidades, debe ser aprovechada en la tarea de formación de los jóvenes que se insertan en los procesos universitarios.

### **Ahora la fe**

Más que ocuparse de la labor espinosa de definir la fe, las universidades en su tarea formadora han entendido que esta debe comprenderse como posibilidad en el

fortalecimiento de la formación humana, en especial de aquella población joven que, en proceso de formación universitaria, experimenta diversas crisis, en particular crisis propiamente de fe.

Aunque marginar la fe es un asunto que puede acontecer en cualquier momento de la existencia del creyente, no se puede desconocer que la juventud es una etapa propicia para vivir tal experiencia, especialmente porque en su proceso de maduración el joven experimenta una serie de interrogantes que lo involucran en pugnas ideológicas en cuya solución la fe no representa una posibilidad mayor, pues deslumbrado por la contundencia del conocimiento científico, deposita allí la confianza para la resolución de los conflictos y las pugnas ideológicas que experimenta. De esta manera, se va paulatinamente separando de la fe y va defendiendo como cierto todo lo que las disciplinas científicas proponen, máxime cuando se desenvuelve en un contexto que exige evidencias y que le permite rechazar abstracciones que, aunque sean posibles portadoras de conocimiento, la falta de evidencia concreta no termina por satisfacerles.

Así, entonces, fe y juventud son dos categorías que deben ser comprendidas en su dinamicidad, ante todo porque las transformaciones que en la juventud se experimentan, en especial lo que tiene que ver con las actitudes frente a la existencia, las percepciones de mundo que se van asumiendo, las concepciones que sobre la existencia se obtienen y en general todos los interrogantes que se generan debido a la crisis forjada por los cambios mismos, producen sacudidas a lo que hasta el momento se haya constituido como “fe”. Es decir, ese estado de crisis en el que se entra desde la adolescencia y que acompaña la mayor parte de la época de juventud va a impactar la fe de manera determinante, esté o no bien sustentada o fundamentada en el individuo.

De esta realidad se han percatado las universidades de la red y han reconocido la gran importancia y sobre todo la urgencia que requiere una mirada detallada a tales transformaciones juveniles, por lo cual se han ocupado de reconocer en la fe una opción pedagógica fundamental de formación en la que el individuo puede encontrar sustentos para la resolución de los interrogantes más determinantes que le agobian. Es en este sentido en el que se reconoce que la calidad de la enseñanza está vinculada a la visión cristiana del ser humano y del mundo; visión que le aporta la fe y que no se reduce ni a un tiempo ni a una actividad especializada, sino que se encuentra

presente en todo el quehacer educativo, y se orienta a que el estudiante pueda adquirir una verdadera síntesis de fe, compromiso social, político, cultural y de vida.

En esta misma línea debe comprenderse la fe como condición irreductible del ser humano, en especial como potenciadora de la misma condición de humanidad que sustenta al individuo y advierte que en el contexto universitario se debe posibilitar la síntesis entre fe y ciencia como facilitadora de una mirada integral del ser humano y que, por sí misma, puede fortalecer el desarrollo integral de quienes se forman en los claustros universitarios para la vida profesional.

En este sentido, la UCM reconoce la responsabilidad inherente que su confesionalidad le otorga de evangelizar para participar en la formación espiritual y trascendente de los estudiantes, como parte esencial de la formación integral de la persona, iluminada desde el evangelio y desde esa visión humanista científica y cristiana, para ser llevada a la praxis en la relación dialógica entre fe-cultura y vida. Así mismo, la UCP (2010) propone la necesidad de ahondar en lo relacionado con la fe, de entender que por su vía puede comprenderse lo humano, de manera que la universidad asume la responsabilidad que le corresponde en dicha comprensión y entiende la fe, al igual que las instituciones integradas a la red, como herramienta determinante para que el ser humano pueda comprender la realidad y comprenderse a sí mismo.

La universidad debe ser un escenario en el que se propicie tanto la fe, entendida como el encuentro entre el Dios que se revela y el hombre que responde libremente a esa revelación transformando la concepción de mundo, como la ciencia producto de la razón, de la investigación y del pensamiento, pues ciencia y fe se encuentran en el ser humano y propician la formación integral.

### **3.2.3 De la confrontación al diálogo entre ciencia, fe, cultura y vida**

La difusión y generación de conocimiento a favor de lo comunitario y del desarrollo social exigen a Unicatólica trabajar

(...) en el pluralismo de los campos del saber, propiciando un fecundo campo de diálogo con los hombres de todas las culturas, un esfuerzo conjunto de la inteligencia y la fe. Además, la presencia de los más altos valores morales,

espirituales y religiosos permitirá en todo momento la comprensión plena de las conquistas de la ciencia y la tecnología, desde una perspectiva de la persona humana (Unicatólica, 2017, p. 7).

En esta misma universidad como uno de los compromisos de las funciones sustantivas se encuentra el aporte a una interpretación sobre el universo como algo armónico y en equilibrio, lo cual requiere una fundamentación integradora de las ciencias con la teología y la filosofía. Igualmente, la formación integral como se asume en Unicatólica (sf.) indica que el diálogo entre fe y razón (que también concibe como diálogo entre el pensamiento cristiano y las ciencias modernas) también se relaciona con el diálogo entre otras disciplinas y con la formación integral, pues son las comprensiones que permiten comprender y propiciar el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.

La comprensión del diálogo entre fe y cultura se amplía en la UCP donde se referencia la relación entre ciencia, fe y vida, propuestas desde un sentido de diálogo. Lo cual se ratifica en la explicación del Himno donde se afirma que como misión propuesta por la iglesia, la universidad asume la importancia de: “(...) instaurar el diálogo entre la ciencia y la fe, y entablar el diálogo entre la fe y la vida, de tal manera que llegue a convertirse en síntesis” (UCP, 2016, p. 20). De igual manera, la Visión de esta Universidad insiste en el diálogo fe razón y vuelve a hablar de inculturación respecto al Evangelio.

El diálogo entre fe y cultura admite la referencia hecha arriba a Geertz (2000) y su idea de la variedad de visiones con las que cuenta todo ser humano para enfrentarse a la realidad (religiosa, científica, estética, histórica, de sentido común...). En esta diversidad, se admiten también los diferentes tipos de realismo ontológico y epistemológico que permiten una hermenéutica filosófica plural y compleja. En este sentido, se asumen la ciencia y la religión como

(...) dos maneras diferentes, y no por ello contradictorias, de afrontar y asumir el mundo y su realidad. Comprender el orden del universo (ciencia), y comprender el propósito del universo (religión), no son conceptos idénticos, pero tampoco los separa una abismal e infranqueable distancia. De tal manera que mientras algunos se empeñan en ver en la ciencia y la religión caminos irreconciliables, nosotros proponemos encuentro y unidad en la diferencia (Acevedo, 2006, p. 34).

De manera similar, en la UCM se habla de una relación de interacción entre ciencia, fe y cultura; lo particular es que realiza el abordaje desde la idea de ser humano como animal simbólico, a la manera en que lo entiende Cassirer (1993). Esto se puede relacionar en una línea de continuidad con el pensamiento de Geertz (2000) sobre la cultura como un esquema de significaciones que se transmiten simbólicamente, donde la religión es precisamente un sistema de símbolos<sup>9</sup>.

En la UCM (2013) también se propone el diálogo entre fe, cultura y vida con la visión de lo académico como un ejercicio que implica tanto lo racional como lo espiritual respecto a “la existencia, la naturaleza, la sociedad y el conocimiento” (p. 31), con lo cual se busca dar sentido a los procesos llevados a cabo según las funciones sustantivas, en lo científico, lo humano y lo social.

En esta misma universidad, el plan de asignatura de Cristología plantea en su propuesta ir más allá del estudio de Cristo y resaltar la importancia de la condición humana y el reconocimiento de la humanidad de los demás.

### **La pedagogía del diálogo fe-cultura**

Articular fe y cultura en un diálogo sistemático y permanente significa abordar la realidad íntegramente, evitando sesgos y particularizaciones que mucho daño han hecho, no solo en los ámbitos académicos e intelectuales, sino también en ambientes sociales y políticos que, educados como observadores de una eterna pugna entre ambas, permanecen en concepciones dotadas de rupturas y escisiones que no permiten miradas integrales e integradoras de la realidad, sumergidas en sesgos y perspectivas que, más que proponer espacios de reflexión y conocimiento, se encaminan a mantener un combate insustancial entre fe y cultura (ciencia y fe, razón y fe).

Por ello, una propuesta articuladora y de complementariedad ayudará a quien se forma en las universidades, en palabras de la UCM, “a derribar fronteras y a superar egoísmos, a encarnar en la vida el amor, la verdad y la justicia, concientizándose y comprometiéndose a leer y a responder a la realidad desde el diálogo fe-cultura-vida”

---

<sup>9</sup> Se debe tener en cuenta en este contraste que Geertz se separa de Cassirer en su concepción de la manera en que se presenta la simbolización.

(2016, p.30). De manera que una tarea articuladora se dará, según lo expresa la UCP, “a partir de los dominios de las disciplinas que desarrollan conocimientos científicos sobre el hombre y la sociedad, al tiempo que mantiene viva la lectura que desde la fe se propone, mediante un diálogo permanente entre ciencia y fe” (2010, p,8).

### **3.2.4 La persona en perspectiva pedagógica**

En medio de las diversas búsquedas de las universidades de la red se encuentra la persona, es decir, el florecimiento en cada uno de los individuos que conforman la comunidad universitaria, su actualización como constitutivo esencial de quienes se involucran en procesos de formación, su ejercicio y acción como resultado de plenitud y realización humana. La persona como búsqueda fundamental es un acierto generado por miradas que se hacen sensibles al desarrollo de lo humano, por miradas de humanización que advierten la superioridad del individuo sobre cualquier otra de las dimensiones que integran las dinámicas universitarias, sean administrativas, pedagógicas, políticas y en especial sobre lo intelectual académico. Infinidad de veces, se ha puesto por encima del logro de la humanización sabiendo que debe, por el contrario, servir como instrumento para impulsar los procesos de personalización.

Así, el desarrollo de la persona se convierte en un referente fundamental del accionar universitario; en una tarea indispensable que se establece como responsabilidad definitiva, como objetivo hacia el que deben tender en colaboración mutua y mediante la integración de esfuerzos los procesos universitarios. Es en este sentido, por ejemplo, en el que Unicatólica se propone intervenir de manera transversal todos los programas de la institución articulando el desarrollo integral y digno de la persona a través de aspectos éticos y estéticos que evidencian el componente sociohumanístico en lo académico, lo investigativo y lo social.

De igual manera, bajo la premisa de propender por el surgimiento de la persona, la educación universitaria encamina sus esfuerzos proponiéndose facilitar contextos pertinentes, tanto de índole social, como política y académica, para que la experiencia universitaria esté mediada por las relaciones, en especial, por aquellas que abren espacios de formación hacia la personalización del individuo, pues sin duda, como reconoce la UCP, el desarrollo de la persona:

Se realiza en las relaciones con los otros y lo otro y es en la medida en que se apropie de lo que ‘el afuera’ le ofrece como va creciendo humanamente. La donación, la entrega, el salir de sí y apropiarse de lo otro no conduce, en la persona, a la anulación, la alienación o el aniquilamiento, sino a su crecimiento y realización (2010, p.6).

De manera que se hacen indispensables espacios de encuentro, de interacción, de reciprocidad. Sin duda, una persona es tal solamente cuando se patentiza ante los otros, pues cuando se encuentra solo ante la naturaleza, de cierta manera deja de ser persona. La persona como meta del quehacer universitario es igualmente una preocupación que observa desde su accionar pedagógico la UCM (2018), al buscar la consolidación de un discurso que se apoye en lo específicamente humano, en la urgente necesidad de potenciar y explorar la condición humana desde todas sus dimensiones, sean cognitivas, emocionales, prácticas, corporales, etc.

En el marco mismo del desafío por la formación integral de la persona, el conocimiento del evangelio y de la vida de Jesucristo se convierte en común denominador en las universidades de la red, propendiendo por el mensaje evangélico como pilar sustancial en los procesos de formación humana. Entre la pluralidad de referencias al respecto, la UCM (2016) reconoce la responsabilidad de dar a conocer la *buena nueva* y el ejemplo de vida de Jesucristo, para participar en la formación espiritual y trascendente de los estudiantes, como parte esencial de la formación integral de la persona, iluminada desde el evangelio. Así mismo, en el Proyecto Educativo Institucional de la UCP se encuentra el interés evangélico de formación y su interés por contribuir desde los principios evangélicos a la formación de la persona, promoviendo el que sea “ética a luz del Evangelio y conforme a los designios de Dios sobre el mundo” (2016, p. 2).

En esta misma línea en el llamado de Unicatólica a asumir una visión integral del hombre, de acuerdo con su vocación cristiana, emerge el ideal del mensaje cristiano como herramienta óptima de formación para jóvenes que deben dar estructura definitiva a sus vidas, donde se hace propicio el mensaje evangélico. En virtud de este llamado, dicha universidad propone la formación integral teniendo en cuenta la dignidad humana y los grandes principios cristianos de libertad, igualdad, responsabilidad, comprensión y bien común; además, potenciando la participación

de todas las personas que posean las aptitudes necesarias sin distinción de raza, religión, sexo o condición social. De esta manera, pensar la tarea y el impacto del humanismo cristiano en el contexto universitario, requiere una comprensión de las estrategias pedagógicas que se han usado en el desarrollo de diversos procesos, pues de la promoción de un buen ejercicio pedagógico depende el impacto que el humanismo pretende en la formación del ser humano.

Las universidades católicas involucradas en este proyecto de investigación han reconocido que el humanismo cristiano es un factor determinante para enriquecer el proyecto humano contemporáneo. Estas instituciones han comprendido que tal humanismo contiene en sí las dimensiones esenciales para definir acciones y proyectos que, desde el hecho pedagógico, fortalecen elementos tan determinantes para la realización del individuo, como la libertad, la identidad, la autonomía, la fe, entre otras.

El humanismo cristiano tiene la condición particular de iluminar y orientar la realidad del individuo, independientemente de las circunstancias históricas de cada época y sociedad en la que se desenvuelve. Esta condición está dada fundamentalmente por el interés de impulsar procesos de formación a partir del reconocimiento de que el sujeto se desarrolla y humaniza desde el enriquecimiento de su interioridad, como desarrollo de la propia espiritualidad que se va formando desde el cultivo interior de las sensibilidades y emocionalidades, en contacto con la cultura, las ciencias, el arte y el lenguaje, y no por un moldeamiento exterior como persiste en algunas prácticas universitarias actuales.

Con estas premisas, las universidades han encontrado como indispensable:

- Articular saberes como los de la razón y la fe, las cuales han sido dimensiones equivocadamente presentadas como contradictorias por una larga tradición. Con toda seguridad, de modo articulado tienen mucho que aportar a los grandes interrogantes humanos, a partir de la generación de mayores avances, no solo en asuntos de orden epistemológico e intelectual, sino en cuanto al fortalecimiento de las relaciones y del encuentro entre pares. Esto generará, sin duda, fortalezas y avances en todos los niveles de la vida universitaria.

- Impulsar con gran determinación la formación de la persona humana como dimensión sustancial del individuo y con ello propiciar el logro de objetivos y metas trazadas desde la perspectiva cristiana que sustenta la misión de las universidades anexas a la investigación. La persona como meta del quehacer universitario requiere la consolidación de unos valores que apoyen lo específicamente humano como estrategia para potenciar jóvenes cuya subjetividad se ve sustentada por principios evangélicos, los cuales permean tanto las relaciones como las narrativas y los discursos con que se fundamentan para el desarrollo de una vida profesional propia.

### **3.3 Lo epistemológico en las grandes categorías**

#### **3.3.1 La investigación y la formación científica**

Los entornos universitarios, por su transcurrir histórico y por las dinámicas que los han caracterizado, son los espacios apropiados para el desarrollo del conocimiento, dado que contienen el componente epistemológico como nuclear y le han otorgado un papel esencial como sustento de su quehacer cotidiano y como eje alrededor del cual giran los demás procesos y actividades. Por ello, se han constituido y posicionado en el contexto mundial como espacios de ciencia y saber. Esto les ha otorgado un cariz particular donde todo lo que entra en relación con lo universitario interactúa con las epistemologías que se asumen. No obstante, es indudable que tales preferencias por el conocimiento y por lo epistemológico han venido presentando rupturas estructurales, en particular, en aquellos centros universitarios en los que las búsquedas no se limitan a la formación de profesionales o de mano de obra para abastecer desde una innumerable lista de saberes los requerimientos y demandas del mercado, sino que intentan trascender hacia la formación de seres humanos que se constituyen desde sí mismos en virtud de la búsqueda de su propia esencia y no como simples participantes de las exigencias globalizadoras sustentadas en la producción y la generación de capital.

No puede desconocerse en esta materia que algunas universidades dedican sus esfuerzos exclusivamente a la investigación y a la instrucción científica, instaurándolos como sus elementos constitutivos esenciales y encontrando en tales elementos los sellos que la identifican y por los cuales se le reconoce en el contexto universal. Así, esas universidades corren el riesgo del reduccionismo epistemológico, al olvidar el

elemento sustancial humano que caracteriza a quienes la integran, si limitan su tarea a la provisión del mercado con individuos instruidos para el desarrollo de diversas actividades, en una especie de mercado intelectual, pero sin asumir la tarea de humanización que corresponde a su vocación.

### **3.3.2 Confrontación de las tendencias científicas**

Ante las concepciones y prácticas epistemológicas que se han definido como científicas, que ponen gran énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias profesionalizantes, que ignoran el conocimiento del ser humano sobre sí mismo, por considerarlo innecesario y de segundo orden, se promueven desde la UCM (2018), como alternativa, escenarios formativos en los que se da preeminencia a la formación humana sin detrimento de sus propuestas epistemológicas y del rigor en la formación científica y profesional. Ahí se encuentra un potencial enorme ante las urgentes necesidades de transformación que requieren hoy las condiciones de vida. En una línea de continuidad, según lo planteado por Unicatólica (2018), dichas alternativas intentan:

(...) convocar a través de lo académico, lo investigativo y lo social a un ser humano creador y responsable de su propia historia, convencidos de la necesidad de la formación integral mediante el desarrollo de un pensamiento crítico que indague sobre los fenómenos sociales a partir de las humanidades (2018, p.3).

Esta perspectiva alternativa ha sido la convicción de las universidades católicas involucradas en la investigación, que han asumido la responsabilidad de formar lo humano como su reto y meta preponderante. La convicción consiste en que cuando la formación de lo humano se convierte en referente de acción universitaria, otras responsabilidades como la formación de profesionales, científicos o investigadores será más factible, ante todo porque científicos, investigadores y profesionales que han dado el lugar preponderante a lo humano, contarán con las condiciones requeridas para ser protagonistas activos en procesos de replanteamiento de un sinnúmero de realidades que hoy se constituyen desde el mercado y el capital y que han perdido su esencia. Se provoca, así, lo que expresa la UCM: “la educación de la dimensión estética, de la dimensión axiológica, la misma educación de la llamada inteligencia emocional parecieran asuntos dejados al azar o en manos del mercado editorial” (2016, p. 14).

Por tal motivo, de acuerdo con Unicatólica (2018), en nuestra sociedad, donde la hegemonía de la lógica del mercado, la globalización y la internacionalización de los procesos de producción y consumo son los elementos dominantes, las propuestas universitarias deben promover la educación y el conocimiento como partes fundamentales de la riqueza social, es decir, como aspectos que pueden aportar social y políticamente una perspectiva alternativa frente a las dinámicas centradas exclusivamente en la producción económica. Esto es necesario, además, porque el conocimiento se ha ido convirtiendo en un factor de producción y en un elemento esencial de la competitividad en el ámbito económico. En este marco de realidades, en la universidad se hace indispensable humanizar lo epistemológico a través de la promoción de lo no científico que implica la ciencia. En palabras de la propuesta de la UCM, se trata de empezar a:

(...) tallar las formas invisibles, aparentemente inútiles, y que proyectan, potencian y transforman al ser humano y, aún en contravía de la tendencia pragmática de la sociedad contemporánea, encender en cada ser humano la llama viva de lo específicamente humano pues la dignidad del hombre no se mide, no se cuantifica, y no es negociable (2016, p.11).

Sin embargo, dicha dignidad puede enriquecer lo medible, lo cuantificable y lo negociable como búsquedas de muchas de las disciplinas que se imparten en el medio universitario. Este ideal humanizador refuerza la propuesta de renunciar definitivamente a una educación que domestica como producto de estructuras epistemológicas que instrumentalizan el saber, proponiendo para ello como alternativa la vuelta del individuo sobre sí. Para ello, en palabras de la Unicatólica (2018), ha de volverse la mirada sobre lo humano y sobre lo social como dimensiones de gran magnitud y trascendencia en la formación y en la extensión del pensamiento transformador en el contexto universitario.

Torres, Cifuentes y Plazas (2017) introducen el concepto de naufragio de las humanidades e incorporan a la discusión ideas que se dan en continuidad con lo expuesto por Savater (1997) y Nussbaum (2010), en particular con la concepción del primero sobre la desaparición de las humanidades en los currículos escolares como uno de los fantasmas (entendidos como lo que causa temor) de la época actual, y con la tesis de la crisis de las humanidades, en Nussbaum. Retomando

a estos dos autores, Torres, Cifuentes y Plazas (2017) postulan la idea de que el naufragio de las humanidades (que se da en diversos contextos, incluidos el familiar y el educativo) tiene lugar en una época que se encuentra obnubilada por los milagros de la tecnología y los avances científicos. Por ello, indican que la formación sociohumanística debe completar y partir de la educación familiar como base, para fundamentar la capacidad hermenéutica de sí mismo y de los demás.

En este sentido, uno de estos autores<sup>10</sup> invita a consolidar la relevancia de la enseñanza de las humanidades y de promover la formación humanista en la educación superior:

Las humanidades se constituyen en la piedra angular del estudiante universitario y en una herramienta para el profesional íntegro a fin de que este pueda ubicarse en el contexto de una sociedad contemporánea más justa, pero que él actué con espíritu crítico, analítico, argumentativo y propositivo y le cumpla a la sociedad en su transformación a una más humana (Cifuentes, 2014, p. 105).

### **3.3.3 El papel del autoanálisis y la autoconciencia**

De manera que el individuo debe volver la mirada sobre sí mismo, mas no en un trivial giro egocéntrico, sino en una reivindicación de su esencia la cual equivocadamente se ha constituido desde sus externalidades asumiendo su ser desde fuera y definiéndolo ingenuamente desde el tener, el aparecer o el simple estar en el mundo. En este sentido, se puede identificar una relación directa con el pensar crítico (tema importante para el presente libro y desarrollado, principalmente, en los capítulos 2 y 5). Como una definición inicial, no excluyente, y que reconoce la diversidad de ideas y aplicaciones que existen sobre lo crítico, Acosta (2018) realiza una revisión del pensamiento crítico en continuidad con lo planteado en el presente libro (principalmente en el tercer capítulo). El autor afirma que toda reflexión sobre

---

<sup>10</sup> Cifuentes (2014), en un texto que se ocupa de la formación en humanidades actualmente, con un componente adicional interesante pues se realiza en el marco de la modalidad de educación a distancia que requiere de la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta es una orientación importante como modalidad educativa cada vez más frecuente y, por sus particularidades (que no incluyen lo humanístico como componente fundamental) requiere, de manera apremiante, una formación sociohumanística de rigor y bien cohesionada con lo disciplinar.

el pensamiento exige aprehender al sujeto en sus múltiples relaciones. Por esta afinidad es posible remitirse a la concepción del autor:

Por lo general, el pensamiento crítico se comprende como un pensamiento reflexivo y razonable centrado en la capacidad que tiene el ser humano para decidir en qué creer o qué hacer; *reflexivo*, en la medida que analiza resultados y situaciones del sujeto involucrado en los procesos; *razonable*, ya que de todas las dimensiones del pensamiento, la razón es la que predomina; *evaluativo* puesto que conlleva un juicio valorativo sobre todas las acciones y decisiones tomadas en la vida; por ello se admite que el pensamiento crítico incluye la resolución de problemas y la toma de decisiones (Acosta, 2018, p. 213).

Por otra parte, Savater (1997) permite incluir un aspecto importante sobre lo reflexivo. El pensamiento crítico no tiene que ver exclusivamente con el carácter analítico respecto a lo que viene del exterior, porque también es necesario formarse opiniones propias con fundamentos rigurosos sobre sí mismo. Esto es, la autocrítica también es un componente fundamental, por ello dice el autor:

Lo que el maestro debe fomentar en sus alumnos no es la disposición a establecer irrevocablemente lo que han elegido pensar (la «voz de su espontaneidad», su «autoexpresión», etc.), sino la capacidad de participar fructíferamente en una controversia razonada, aunque ello «hiera» algunos de sus dogmas personales o familiares [...]. Aprender a discutir, a refutar y justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de «humanista». Para ello no basta saber expresarse con claridad y precisión (aunque sea primordial, tanto por escrito como oralmente) y someterse a las mismas exigencias de inteligibilidad que se piden a los otros, sino que también hay que desarrollar la facultad de *escuchar* lo que se propone en el palenque discursivo (Savater, 1997, p.59).

En Torres, Cifuentes y Plazas (2017) se enfatiza en que se requiere fomentar el uso de la razón que incluye competencias en la observación, la deducción y la inferencia de conclusiones de manera lógica. La crítica (que comprende inherentemente la autocrítica) permite “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa

es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de humanista” (Torres, Cifuentes y Plazas, 2017, p. 201).

Cada uno debe retomar las riendas de su vida desde su propia condición y para ello el descubrimiento de su humanidad es una tarea indispensable, ante todo para evitar caer en la manipulación de la que se puede ser víctima. Al respecto, la UCM propende por una “educación para emanciparse, reconociendo que emancipado es aquél que es capaz de reconocer lo sagrado del otro, aquel que puede reconocerse como unidad sentí-pensante (Zubiría) y no solo como animal reducido a la pura racionalidad” (p. 11). Se trata de evitar y superar el reduccionismo que puede ser muy recurrente en ofertas de formación universitarias sustentadas en epistemologías eminentemente técnicas e instructoristas.

Una manera alternativa de acercarse a este tipo de reduccionismo se encuentra en Savater (1997), para quien las humanidades deben comprenderse de manera amplia, pues se pueden encontrar, incluso, en las matemáticas o en la química, es decir, no se limitan a disciplinas como lenguas clásicas (griego, latín) o filosofía, ya que en todos los ámbitos de conocimiento se pueden desarrollar las facultades propias del humanismo. Este busca potenciar capacidades como la crítica, el análisis, la curiosidad (como confrontación frente a todo dogma y pretensión de ocultamiento), la capacidad de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano y la visión de conjunto respecto al universo del saber. En ese sentido, se debe reconocer que ni siquiera la filosofía tiene en sí misma virtudes especiales para propiciar el desarrollo de dichas facultades. La cuestión de las humanidades no estriba en el título de las asignaturas, ni en su carácter científico, tecnológico, filosófico o literario, sino en lo que de humano se encuentra en todo tipo de saber.

### **3.3.4 Lo sociohumanístico entre la ciencia, la filosofía y la religión**

Es necesario dar cabida en los medios universitarios a aquellas propuestas que se acerquen a lo humano. Las pretensiones de exactitud, objetividad y neutralidad axiológica no han sido muy eficientes; la potenciación de las subjetividades e involucrar los valores pueden lograr un gran impacto promoviendo unas nuevas epistemologías. En ellas, los conocimientos terminados y definitivos dan paso a la

construcción colectiva del saber mediante la interacción de las subjetividades, el encuentro y las alteridades que se hacen necesarias en algunos ambientes universitarios que han descuidado lo humano. En esta línea, afirma la UCM:

Lo humano deberá ser no solo el horizonte de sentido, sino la gran pregunta por los fundamentos de la universidad, su papel en la sociedad contemporánea, la naturaleza del conocimiento, los intereses de la comunidad educativa y la relación que se pueda establecer entre universidad, sociedad, cultura y empresa (2016, p.13).

El esfuerzo de epistemologías humanizadas permitirá, entonces, reorientar las tareas universitarias, las cuales, sin renunciar a la instrucción conceptual y disciplinar de acuerdo con las exigencias del contexto, fortalecerán su tarea formativa involucrando en sus búsquedas al individuo que pretende, además de formarse para el trabajo, desarrollarse como persona. Esto se posibilita cuando las disciplinas científicas se orientan a aportar en la formación de lo humano, por encima de cualquier otra cosa.

Este recorrido permite finalmente afirmar que lo epistemológico, enriquecido y encaminado a aportar en la búsqueda de lo sustancialmente humano, facilita un diálogo más fluido entre razón y fe, ciencia y fe, ciencia y religión. Se propende por una articulación de saberes que, sin detrimento de la autonomía y los métodos que les corresponden, permitirán un panorama más amplio y un campo de posibilidades más abierto en la comprensión de las dimensiones que constituyen lo humano en su condición más profunda. El descubrimiento en virtud de los aportes de la ciencia y de la fe permitirán seres humanos que asuman el mundo de otra manera, porque saben realmente quiénes son y cuál es su lugar en el mundo.

Se evidencia en las tres propuestas humanísticas comparadas en esta investigación, que la comprensión de la realidad es compleja y requiere perspectivas comprensivas. En los currículos de dichas instituciones convergen tanto la ciencia como la fe y la filosofía, las cuales se asumen como maneras diferentes de comprender la realidad. Diferentes y complementarias; esto es, no necesariamente contrarias.

A la ciencia y a todo su andamiaje epistemológico se le ha de reconocer su metodología, su propósito, la pretensión de sus preguntas y el alcance de sus respuestas. De la misma manera a la propuesta de la fe, críticamente asumida, se le reconoce su

estructura metodológica, el propósito y pretensión de sus preguntas y el alcance de sus respuestas. Mientras la fe busca la comprensión del sentido del mundo que se habita, la ciencia busca la comprensión de su funcionamiento y su mejora continua. La ciencia resulta fundamental en la comprensión del mundo que habita el hombre y sus inmensas posibilidades de conservación, mejoramiento y optimización; la fe, por su parte, aporta una comprensión de sentido trascendente de la presencia del hombre en ese mundo que habita.

En este marco, como mediación, la filosofía de la religión permite acercamientos fundamentales en tanto propicia la convergencia y el diálogo entre las perspectivas que privilegian la racionalidad y la referencia a la experiencia, y las que ponen el acento en otras formas de acercamiento a la realidad dado que enfatizan en lo espiritual o la posibilidad de acercamiento a la trascendencia. Respecto a esta dialéctica Beuchot-Puente (2017) se ocupa de la naturaleza y el estatuto epistemológico de la filosofía de la religión. Esto lo lleva a cabo desde la hermenéutica de la religión, la cual considera una corriente adecuada en tanto permite conectar las dos grandes tendencias filosóficas que se han ocupado de lo religioso, a saber: la fenomenología y la tradición analítica. Es decir, en su comprensión, se conectan los estudios que dan razón de las manifestaciones de lo religioso (ámbito fenomenológico) y los estudios que abordan el análisis de lo ontológico y del lenguaje religioso. Con esto logra una comprensión de lo religioso que pasa por la aceptación de realidades humanas, con preguntas fundamentales respecto a la existencia y su sentido. En palabras del autor:

Tanto la soledad humana como la muerte nos llevan a plantearnos el problema de la trascendencia o el absoluto como experiencias límite. Para ver si pueden tomarse como salidas de salvación, pero desde el ámbito filosófico nos obliga a meditar en la posibilidad de su misma existencia, para después examinar su esencia o atributos en los cuales encontraremos esa respuesta (Beuchot-Puente, 2017, p. 45).

Entre ciencia, teología y filosofía de la religión, como se ha identificado en los documentos institucionales de las universidades abordadas, es posible una dialéctica clara y comprensiva. En esta medida, más que imponer una perspectiva epistemológica, religiosa o ideológica, se pretende, en nuestro contexto educativo, aclarar inquietudes que van más allá de lo exclusivamente religioso, dado que se

trata de preguntas naturales del ser humano en general, pues solo algunas de ellas logran resolverse de manera satisfactoria y completa desde ámbitos no religiosos. Esto resulta adecuado, principalmente en lo metodológico, dado que permite aprovechar las virtudes del método y los criterios empírico racionales de la filosofía para abordajes que se orientan hacia el diálogo en la búsqueda de la claridad.

Beuchot-Puente (2017) agrega, en este sentido, un elemento que se debe tener en cuenta en las revisiones actuales de la relación entre fe, ciencia y filosofía. Para el autor, es de destacar que en la historia de la religión cristiana se pueden identificar pensadores que insistieron en la importancia de dar razón de la fe: “Por supuesto que no se trata de reducir la fe a la razón, pero sí de tratar de hacer ver que, la fe no es mera irracionalidad, tiene bases racionales, plausibles” (Beuchot-Puente, 2017, p. 47).

Robustecida así la comprensión de la condición ontológica esencial del individuo en virtud de las posibilidades que se generan desde la fe y la razón, el mismo ser humano se podrá comprender como persona. Esta condición debe integrarse en el quehacer universitario como centro y punto de partida y de llegada de la formación, en particular por el carácter de perfectibilidad que posee el ser humano, atendiendo entonces el llamado de la educación en cuanto formación y constitución de humanidad.

La persona es una categoría emergente del presente estudio, pero más allá del tratamiento metodológico que se le diera, su comprensión resulta fundamental por cuanto toda la propuesta humanística comparada descansa en lo que significa la persona misma. Scheler (1957), una de las figuras fundamentales en la comprensión de este concepto, insistió en la individualidad de la persona y en su irreductibilidad a la categoría de sustancia, porque esto imposibilita su estudio mediante los métodos meramente científicos. El autor insistió en la capacidad del ser humano de elegir y de aprehender en libertad el mundo de los valores, en lo que consiste en una especie de intuición de los fenómenos primarios o esencias que comprende, además de la racionalidad, algunos actos emocionales y volitivos, como la bondad, el amor, el arrepentimiento, entre otros.

Así, la persona se comprende aquí desde el mundo de los valores como fin en sí misma, dotada de dignidad creatural, respeto y consideración como ninguna otra. Además, en profunda y constante interrelación de inacabamiento y perfectibilidad

con la trascendencia, con el mundo que la rodea como conjunto de cosas, con los demás como iguales y consigo misma como autoreferente. Y finalmente, como sujeto racional, que puede dar cuenta de lo que hace y se puede hacer responsable de su vida misma.



# CAPÍTULO IV

## **Concepción de ser humano**

*Una persona es un haz de relaciones que  
se cruzan en un determinado centro  
que podemos llamar personalidad*  
(Meza, 2009, p.423)

## Introducción

### **La naturaleza humana como integral y compleja en sus múltiples relaciones. Concepción del ser humano**

Las universidades de la investigación asumen de la Ley General de educación su referencia a la noción integral del ser humano, a la dignidad humana y a los derechos humanos como fundamentos de la educación, donde además se indica entre los fines de la educación: “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral” (Ley 115 de 1994, Artículo 5). En este sentido, se introduce el rasgo fundamental desde el que se aborda este capítulo: *la naturaleza compleja e integral del ser humano*. Se parte de la afirmación de las posibilidades del ser humano en: su *ser individual*, que incluye el reconocimiento de los demás y de todo lo que hay en su entorno; y su *ser racional*, que trasciende lo cognitivo y lo técnico y tiende a la autoexpresión, pues su esencia es:

Compleja en cuanto surgen múltiples posibilidades para su estudio, como factores biológicos, históricos, sociales y políticos, entre otros, creando microsistemas independientes, con la fuerza de profundizar y dar cuenta de la historia y del rol del ser humano en cada uno de ellos. Es integral, ya que cada sistema tiene la posibilidad de afectar a los demás, en un proceso que se da de manera simultánea formando un nuevo sistema o macrosistema. Si se afecta un sistema, de inmediato los otros también se ven afectados (UCP, 2016, p. 26).

De igual forma, la UCP (2010 y 2016) desarrolla de manera extensa su posición respecto al ser humano. El despliegue de este aspecto en dicha universidad es amplio dado que se hace desde varios aspectos: lo antropológico en un sentido polisémico; el diálogo entre fe y cultura; y lo ético, que abarca el buen vivir, el bien en general

y la responsabilidad del hombre frente al mundo que habita. Con lo anterior, es posible desarrollar la concepción del ser humano desde sus diversas relaciones.

De las anteriores referencias se pueden inferir los vínculos múltiples en los que está inmerso todo ser humano, pues en su realidad está constantemente en contacto: consigo mismo, con los demás, con la sociedad, con la naturaleza y con la trascendencia<sup>11</sup>. Esta dinámica es posible porque al ser humano, además de su subjetividad, le concierne la alteridad, donde lo otro está conformado por lo humano, pero también por todo lo vivo y lo que le trasciende.

Como consolidación de esta visión holística del ser humano, en las Unidades de Producción de Conocimiento (Udproco<sup>12</sup>) se define la docencia como “investigativa e interdisciplinar, capaz de promover un pensamiento holístico e integrador” (UCM, 2013, p. 17), pues se considera al ser humano en su naturaleza integral y diversa. Esta naturaleza y las relaciones indicadas se convierten en categorías de análisis y se desarrollarán individualmente en este capítulo de la siguiente manera.

Inicialmente, *la relación consigo mismo* se presenta desde autores como Gevaert, Geertz y Cassirer, quienes cuentan con planteamientos antropológicos y filosóficos diversos que permiten la cohesión de los marcos institucionales de las tres universidades de la investigación.

La *relación con la trascendencia* comprende las nociones de: *valores cristianos*, como referentes que orientan al ser humano para su propia realización y su participación social; cultivo de la *espiritualidad*; y *lo eclesial* entendido desde lo doctrinal pero asumiendo la realidad de lo multicultural y de la pluralidad religiosa que implican tanto el diálogo interreligioso como el reconocimiento de las diversas concepciones y prácticas existentes. Todo ello se presenta desde la libertad y la fundamentación de la conciencia histórica.

---

11 No se pretende reducir a estas todas las relaciones humanas posibles, dado que se podrían cribar otras relaciones, por ejemplo, con la historia, la familia o la cultura, entre otras. La selección de las cuatro que se despliegan en el capítulo se hace metodológicamente por ser generales y porque abarcan elementos antropológicos recurrentes en los currículos que se compararon en la investigación.

12 Que constituyen las mediaciones pedagógicas institucionales en la UCM.

La categoría *relación con el otro* se desarrolla a partir de los abordajes que hacen las universidades de temas específicos: la dignidad humana y los derechos humanos. Ambos temas exigen una revisión reflexiva sobre algunas imposiciones de concepciones que se han universalizado con procesos que han olvidado o sometido a algunas culturas y pueblos, a los cuales es necesario escuchar para poder hablar de dignidades y derechos incluyentes; por ello se incluyen los análisis desde perspectivas latinoamericanas.

La última categoría, *relación con el mundo de la naturaleza*, se extiende en una línea de continuidad con la Encíclica *Laudato si* (Francisco, 2015), donde se hace un llamado a una reconfiguración de la forma de concebir, relacionarse y actuar frente a lo que Francisco llamó *casa común*. El apartado se despliega desde un parangón que deja claras las objeciones en torno a las concepciones y prácticas de desarrollo sostenible y consumo sostenible (que implican la sobreexplotación y la devastación de todo lo vivo), desde las posiciones de la encíclica mencionada y de las universidades de la investigación.

Esta subdivisión consiste en una estrategia metodológica, es decir, desarrollar categorías de manera independiente es solo un dispositivo para la organización del capítulo, pues todas ellas se conciben desde la unidad que es el ser humano. Por ello, en cada categoría se podrán encontrar referencias a elementos constituyentes, conceptos y procesos que se mencionan en otras, lo cual es solo la evidencia de la diversidad de la naturaleza humana, de la transversalidad de las categorías y de la integralidad del análisis que se presenta. Esto es más evidente en algunos casos: la relación consigo mismo, por consistir en la concepción de ser humano ha contado con conceptualización desde el Capítulo 1; la dignidad humana, que está implicada directamente en la relación del ser humano con los demás de su especie es planteada por Francisco (2015), quien la traslada al apartado de relación con la naturaleza; de igual manera, la relación entre ciencia, fe, cultura y vida (además de haber sido abordada de manera directa en el Capítulo 2), se despliega en varios subcapítulos por estar implicada tanto en las relaciones interpersonales como en la relación con la trascendencia y con la naturaleza.

#### **4.1 Concepción del ser humano**

En el marco epistemológico y filosófico de este apartado se encuentran visiones heterogéneas y, en algunos casos, contrarias, sobre qué es el ser humano o cuáles

son sus aspectos esenciales. Por ello, es necesario definir para las universidades de la investigación cuáles son las categorías variables y constantes que se privilegian y se asumen institucionalmente como fundamentales. Para ello, referentes como Gevaert (1995), Cassirer (1993) y Geertz (2000) recogen perspectivas complejas, amplias y complementarias que enmarcan las posiciones institucionales (de las universidades de la investigación), desde la antropología filosófica y la antropología hermenéutica.

En esta orientación, la definición clásica del ser humano como animal racional resulta insuficiente. Gevaert se encuentra en un marco conceptual cercano a Cassirer y a Geertz. Para el primero, el ser humano cuenta con un sistema simbólico que le hace vivir en una realidad que trasciende sus sentidos, que le hace vivir en otras realidades u otras dimensiones, esto es, un universo que se encuentra más allá del físico: el *simbólico*, del cual hacen parte la complejidad de las formas lingüísticas, los relatos mitológicos, la evocación de las imágenes artísticas y los rituales religiosos. Necesariamente, el ser humano se enfrenta a la realidad con estas diversas mediaciones que tiene que ver con sus emociones, temores, ilusiones y sueños.

El ser humano es a la vez racional y simbólico. De manera que su emotividad, sus estructuras lógicas y sus esquemas de creencias mítico religiosas coexisten en él de una manera integral. Geertz (2000) caracteriza este ser simbólico y el carácter diverso de la realidad, desde las múltiples maneras que hay de percepción de lo que existe; menciona entre ellas: la del sentido común que tiene una orientación pragmática; la de la ciencia, caracterizada por el desinterés en la búsqueda del conocimiento; la del arte, que recoge el sentido estético; y la de la religión, que va más allá de lo cotidiano, postula realidades más amplias y se caracteriza respecto a las demás por la entrega y el encuentro. En este sentido, se puede asumir la manera en que en la UCM (2018) cuando se pregunta por el problema del desarrollo se pregunta por el ser humano como centro y fin, con apoyo en la antropología filosófica y la teología, que dan orientaciones para dilucidar algunos caminos para comprender el sentido de aspectos racionales y de la capacidad de simbolización y otras características que se muestran en lo seguido.

#### 4.1.1 Desarrollo de las potencialidades y posibilidades del ser humano como sujeto educable y perfectible

Para Gevaert (1995), el ser humano debe ser definido desde una configuración amplia; para ello plantea un método desde un abordaje de lo que denomina el problema antropológico, donde el ser humano se analiza desde un panorama global (como un todo) a partir de preguntas sobre su ser, es decir, los aspectos esenciales de su naturaleza, tanto en lo biológico como en lo consciente y en su encuentro con los demás. Se señala la importancia de asumir que el ser humano es esencialmente algo en proceso, pues uno de sus rasgos definitivos es su ser potencial, el cual consiste en la posibilidad, la llamada o la vocación de asumir el reconocimiento de los demás desde la libertad y la justicia. Los procesos de formación que parten de la concepción del ser humano como un ser en potencia consideran el devenir de lo educativo como algo permanente, abierto y constante.

Por otra parte, la formación así vista contiene una idea de conocimiento y de su difusión como alternativas frente a la hegemonía de la lógica del mercado que concibe el aprendizaje solo como un elemento de producción y consumo, del cual solo importan sus posibilidades rentables. Estas alternativas son destacables dada la realidad actual (de la sociedad de la información o del conocimiento y de la economía basada en el conocimiento) que hace necesario que la universidad se asuma como centro de creación, de producción y socialización del conocimiento de una manera abierta y con intereses que vayan más allá del modelo de mercado.

Pensar en el sujeto como educable es también tener en cuenta las potencialidades y los modos de aprendizaje del estudiante, quien se concibe como un ser perfectible que está construyéndose y aprendiendo constantemente. Esta forma de asumir al ser humano se consolida en la perspectiva que destaca la importancia de que las potencialidades favorables se vuelvan acto para la realización plena del sujeto; en este sentido, se resalta la siguiente declaración sobre la UCP que se asume como un *taller de vida humana*: "(...) es así como se ha entendido su misión desde que fue creada. A ella vienen los estudiantes buscando ante todo, las condiciones y posibilidades para llegar a ser plenamente humanos, ser felices y realizarse" (UCP, 2016, p. 63).

En torno a este mismo aspecto, el Modelo Pedagógico de la UCM, caracterizado como *personalizante y liberador*, busca el desarrollo de la autoconciencia así como la promoción de “una formación holística en torno a las múltiples dimensiones humanas de la persona que le permiten llegar a ser lo que quiere ser, dado su ánimo perfectible” (UCM, 2018, p. 44).

Este enfoque de una educación para el desarrollo humano busca potenciar el dominio de los saberes disciplinares y, a la vez, busca que el estudiante despliegue un “proyecto personal que le permita alcanzar cada vez una mayor plenitud en su condición de ser humano” (UCP, 2016, p. 18). En este sentido, también se indica que la humanización puede entenderse como un proceso: el de avanzar en el desarrollo de la conciencia, lo cual exige la formación de la autonomía y la capacidad crítica y reflexiva.

#### **4.1.2 Formación de la autonomía y el pensamiento crítico**

En la orientación de Kant (1985) en su respuesta a la pregunta sobre la ilustración, en la UCM (2018) se conciben y se llevan a cabo los procesos educativos como algo que va más allá de la transmisión de información y de la indicación de instrucciones, en el sentido de la exigencia que hay de formar en autonomía. Este aspecto se retoma en los procesos de investigación formativa (UCM, 2018) y en la formación humano cristiana (UCM, 2016) con la idea de la autonomía y la formación sobre como asumir la libertad, pues la investigación formativa y la educación en lo humano cristiano se implementan como ayudas para desarrollar las competencias de aprendizaje autónomo.

El tema se trata de manera similar a como lo plantea la UCP, donde a partir de la concepción del (ser humano como) ser en potencia, se considera de gran relevancia la formación desde la autonomía. Esta formación y el trabajo personal en el desarrollo de las propias capacidades se encuentran también en la Propuesta Pedagógica de dicha universidad, que menciona la formación hacia la promoción de la “creatividad y el pensamiento crítico” (UCP, 2016, p. 48) y, en continuidad con esto, el docente es concebido como guía, mediador, fuente de conocimiento y de confrontación en la *construcción* del conocimiento.

Por su parte, en Unicatólica la formación en autonomía se lleva a cabo en la línea del pensamiento crítico como uno de los objetivos del Departamento de Humanidades: “Fomentar un pensamiento crítico que favorezca la formación integral de los estudiantes, permitiendo su empoderamiento y compromiso como seres transformadores de las realidades sociales que atentan contra la dignidad humana” (Unicatólica, 2018, p. 3). En esta misma universidad, desde lo praxeológico se refuerza el pensamiento crítico pues dentro de tal modelo se entiende la reflexión en el estudiante “como el proceso mental que le permite adaptarse a cada situación que se le presente en el ejercicio de su profesión, una especie de diálogo continuo entre él y los acontecimientos de su práctica profesional” (Unicatólica, 2018, p. 6). En este sentido, el objetivo general de la Cátedra Isaías Duarte busca el desarrollo de capacidades para interpretar la realidad sociopolítica de una manera analítica, reflexiva y crítica.

A modo de conclusión parcial, la legislación colombiana sobre educación superior permite mostrar metodológicamente los aspectos que articulan a las universidades de la investigación. Tal articulación se da en torno a los siguientes elementos: esta etapa del proceso educativo debe propiciar en los estudiantes el desarrollo pleno de sus potencialidades de manera integral, su espíritu reflexivo, su autonomía y su libertad de pensamiento; todo según criterios que asumen el pluralismo ideológico y cultural (Colombia, Ley 30 de 1992). Estos elementos también se abordan en los dos siguientes apartados.

## **4.2 Espiritualidad, trascendencia, hecho religioso**

### **4.2.1 Fenómeno religioso y espiritualidad**

La formación humanística en las universidades católicas implica el abordaje del fenómeno religioso y la espiritualidad; dimensiones que, en muchos casos, se deben esclarecer y resolver. El espíritu siempre abierto que anima a la universidad coincide con el espíritu abierto y el criterio sin límite que se forja en el ser humano de hoy. Es en este sentido como se da cabida no solo a los interrogantes propios del cristianismo sino a aquellos que suponen una apertura a la espiritualidad desde la diversidad cultural. Es por ello que la formación sociohumanística busca propiciar el tránsito entre culturas y pensamientos, y una interacción con los mismos que vaya más allá de la tolerancia religiosa.

El acierto de la formación sociohumanística en la universidad de hoy gravita en su capacidad dialógica no solo desde la superficie gnoseológica y metodológica, sino también desde su concepción natural de los problemas que sitúan a los estudiantes universitarios que llegan hoy a las aulas con las vivencias más variadas y concepciones diversas sobre la vida, el conocimiento y su propio ser.

Por esta razón, el currículo sociohumanístico en las universidades católicas tiene su propósito primigenio de unificar la fragmentación que en muchos casos vive el joven universitario, cuyo desarrollo será acertado en la medida que forje la unidad dentro de él. Esta tarea no es fácil cuando la tradición filosófica occidental ha forjado en las formas de percepción, comprensión y actuación, la bipolaridad, la extrapolación y la separación. Esta unificación en el pensamiento, las emociones y las acciones es una de las finalidades antropológicas de la educación, como lo sugiere Zavala:

La forma fundamental de la consciencia es la voluntad, la consciencia es una realidad más fundamental que el cuerpo (...). En sentido individual, la voluntad es la más elevada unificación de nuestro yo y cuanto más nos acercamos a esa cumbre tanto más se aclaran los sentimientos y se manifiesta un contenido emotivo profundo. En sentido universal, la voluntad absolutamente libre es totalmente trascendente, en una voluntad pura (...). La conciencia alcanza su máximo al llegar a la voluntad (2011, p. 245).

Este aporte permite el planteamiento definitivo de la tarea de la educación superior, y dentro de ella, lo que significa para la universidad unificar las fuerzas superiores que definen los diferentes niveles de conciencia del sujeto que aprende. Este tipo de conciencia hacia la unidad permite afinar un criterio personal que permita al sujeto *ubicarse* y *situarse* frente a sus realidades más próximas (como sus emociones y necesidades biofísicas), y ante aquellas que le son más inciertas e inasibles, como el sentido de su propia existencia.

La formación sociohumanística como eje inspirador, convergente dentro de los currículos de las universidades que participan de la investigación, despliega su argumentación y perspectiva comprensiva en el desarrollo de la vida universitaria y se proyecta como un hilo que entreteje no solo los componentes académicos, los programas y la estructura gnoseológica de la universidad, sino que se convierte en su

introspección permanente, en aras de ser una propuesta académica con racionalidad y carácter coherentes, y capaces de tributarle al desarrollo humano y social de cualquier tiempo y de cualquier cultura.

#### **4.2.2 Formación orientada hacia la dimensión espiritual: centralidad del mensaje de salvación de Jesús**

Unicatólica (2017 y 2018) insiste en la formación a la luz de los valores cristianos y entiende la calidad de los procesos de enseñanza desde la *visión cristiana del ser humano y del mundo*, y a la manera de la UCP (2010), indica que la formación y tales valores están orientados a la realización de la persona. En la asignatura Cultura Cristiana tal formación se entiende como uno de los elementos que permite una comprensión particular de la realidad en sentido amplio, más allá de lo exclusivamente confesional, pues de lo que se trata es de comprender al ser humano en su diversidad. Igualmente, en el PEI (Unicatólica, 2018) se concibe la formación a la luz del humanismo cristiano donde Cristo es la *luz de los pueblos*, por lo cual la universidad asume la misión del anuncio de su *buena nueva*, esto es, del anuncio del Reino de Dios.

Los valores cristianos se asumen desde el papel que cumplen en el desarrollo de la dignidad humana: “Desde un punto de vista socio-educativo cristiano, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona” (Unicatólica, 2018, p. 8). Por ello, la educación cristiana se entiende como aquella que desde la visión de la fe propicia una síntesis de la fe, el compromiso sociopolítico, cultural y de vida.

Por otra parte, además de la dignidad humana y la socialización, uno de los pilares institucionales en la UCM es la *trascendencia*, la cual se define de la siguiente manera:

Consiste en valorar nuestra condición de seres creados por Dios, libres, con responsabilidad y conciencia histórica; con capacidad para superar lo inmanente, lo material y lo inmediato; otorga sentido de infinitud y fuerza interna a la existencia humana que continúa creciendo y evolucionando en forma permanente y siempre inacabada (2018, p. 29).

En el mismo documento se indica la importancia de cultivar la espiritualidad como propósito de formación, pues se considera que es el origen y la manera en que se dinamizan tanto el pensamiento como las acciones del ser humano.

La Propuesta Curricular del Departamento de Humanidades (UCP, 2010) contiene uno de los elementos fundamentales de esta dimensión: la formación ética a la luz del evangelio, lo cual indica una espiritualidad está centrada en la persona y el mensaje de Jesús. El apartado sobre lo católico se asume desde el mensaje de salvación de Jesús, entendido como plenitud de vida, esto es, como realización plena del ser humano. Por ellos se aclara que lo católico no se asume de una manera excluyente ni aislada, pues:

La catolicidad de la Universidad ha de leerse enmarcada en la doctrina de la Iglesia sobre la libertad religiosa y el diálogo ecuménico e interreligioso, el pluralismo y los valores de la democracia. Consecuente con ello la Universidad desde su identidad acoge a todos sin exclusión ni discriminaciones (UCP, 2016, p. 25).

Esta perspectiva contiene una visión del Dios católico menos metafísica y más ética en el sentido de más humana. En el imaginario católico se puede hablar de la superación de la idea de un Dios trascendente que tiene un lugar específico como creador y como potencia ordenadora, al estilo de las primeras partes del Génesis, o como el ser castigador que está al acecho tras el pecador, según algunas lecturas veterotestamentarias, pues pasa a convertirse en la fuente de verdad, bondad y justicia donde:

Los animales, las plantas, las rocas, las galaxias, la naturaleza en resumen, se apartan del dominio de lo divino, y al mismo tiempo se aleja de él la imagen apocalíptica del Dios de las batallas, de las tentaciones y de los castigos terribles y cósmicos. Verdad, bondad, justicia, pero sobre todo, amor: esta es la representación cristiana que emerge de la cultura católica más informada y más avanzada a las puertas del siglo XXI. Es una especie, pues, de humanismo católico que consiente el encuentro con otras culturas, religiosas o no, que custodian bien viva la llama de la moralidad (Scalfari, 1998, p.34).

Desde los valores cristianos se entra en diálogo con otras cosmovisiones, es decir, desde la identidad sociocultural de la UCP que se une a la identidad cristiana se tiene en cuenta la multiculturalidad. El ecumenismo y el diálogo multicultural dan

razón de una nueva manera de referenciar la relación históricamente problemática entre razón (o ciencia) y fe que se presenta a continuación.

### **4.3 Compromiso con la realidad social y política: dignidad humana y derechos humanos**

#### **4.3.1 Derechos Humanos (DH)**

En sus bases fundacionales, las universidades que participan de la investigación han tenido en un lugar preponderante estos aspectos. Han planteado que lo primero es el ser humano, su dignidad y el respeto a sus legítimos derechos. Este lugar tiene que ver, para el caso de Unicatólica, con los fenómenos de violencia en el país ocurridos en la época de fundación de la Universidad. Se trata de fenómenos similares a los de las regiones de impacto de las otras dos universidades, que exigían acciones (políticas y educativas) y compromisos concretos. Por ello, las tres universidades han mantenido entre sus objetivos y principios: la formación para la defensa de la vida, la paz y la justicia; el fomento de la convivencia ciudadana; y la formación de líderes que logren conocer, difundir y velar por el respeto de los derechos humanos.

Además de lo anterior, hay otros elementos que constituyen algunos indicios del lugar que tiene la universidad en la sociedad. Se trata de implementar políticas de inclusión, facilitar el acceso a una educación superior de calidad y garantizar la permanencia de los estudiantes en sus programas académicos. Las mismas universidades nacen como respuestas a necesidades concretas de los contextos en que se fundan. Tales respuestas contienen elementos específicos que manifiestan compromisos sociales concretos a partir de la defensa y promoción de los derechos humanos, como manifestación de la dignidad humana y de la conceptualización y la práctica del reconocimiento.

La centralidad de los derechos humanos en este apartado requiere una actualización de la discusión en torno a estos, dado que, además, actualmente existen revisiones teóricas y procesos sociales y políticos que así lo requieren. El pluralismo cultural como realidad global y los análisis que ha suscitado ha dado lugar a una necesaria revisión de la noción de dignidad humana y de la construcción de los derechos humanos como unívocos y universales desde la posición hegemónica del norte global.

La importancia de tal revisión se da en una doble vertiente, por una parte, como ya se ha mencionado en la introducción del libro, las prácticas y conceptualizaciones sobre el humanismo deben revisarse y actualizarse más allá de las formas en que se ha desplegado en el mundo occidental moderno; y por otra, las nociones de reconocimiento y dignidad humana, ancladas a los derechos humanos, implican ir más allá de las ideas, los manifiestos y las prácticas occidentales sobre el tema.

#### **4.3.2 De derechos universales homogéneos a derechos transculturales**

Las concepciones de dignidad humana en las universidades que forman parte de la investigación hacen referencia o, al menos, remiten a Kant (2007), quien la concibe en términos de asumir al ser humano como un fin en sí mismo, lo cual implica: compartir el fin principal de la existencia, la felicidad, con los demás; procurar y propiciar su desarrollo cultural; colaborar en el logro de sus fines como seres morales; no instrumentalizarlos; y no ejercer violencia alguna sobre nadie. Al respecto, Masferrer (2017) resalta sobre Kant que, aunque es quien hace énfasis en esta noción, uno de sus aportes interesantes es recoger ideas de algunos precursores, incluso de algunos antecedentes remotos, como Francisco de Vitoria (1975) a inicios de la época moderna, en quienes destacan ideas sobre el respeto a la dignidad que se tiene solo por contar con la naturaleza de ser humano. Pero ante tales concepciones han surgido réplicas sobre la idea de que hay una sola naturaleza humana que implicaría la posibilidad de unos derechos universales únicos que todas las culturas deberían asumir, lo cual resulta problemático.

Santos (2010) evidencia esta situación a partir de varios antecedentes. Lo principal es que la construcción de los derechos humanos se llevó a cabo de una manera unívoca en términos culturales. Esto lleva a que el reconocimiento y la dignidad humana se conciban desde una perspectiva única, lo cual hace que se excluyan las cosmovisiones y prácticas de culturas ancestrales. Con lo anterior se tienen unos derechos que excluyen muchas cosmovisiones y culturas no occidentales que terminan siendo subsumidas y obligadas a asumir imposiciones de algunos pocos que cuentan con el poder político, militar y/o económico.

El concepto de derechos humanos se basa en un conjunto bien conocido de presupuestos, todos los cuales son claramente occidentales, a saber: hay una

naturaleza humana universal que se puede conocer por medios racionales; la naturaleza humana es esencialmente distinta de, y superior a, la del resto de la realidad; el individuo tiene una dignidad absoluta e irreductible que debe ser defendida frente a la sociedad y el Estado; la autonomía del individuo requiere de una sociedad organizada de una manera no jerárquica, como una suma de individuos libres (Santos, 2010, p. 69).

Son todos principios propios de occidente y su liberalismo que no alcanzan comprensiones de la dignidad humana de otras culturas. En este sentido, es necesario denunciar que las políticas de DH han estado (desde tiempos de la posguerra del siglo pasado) sirviendo a los intereses económicos y geopolíticos de los estados capitalistas hegemónicos, los cuales son ejemplos de la impronta occidental y, en realidad, liberal del discurso dominante de los DH, pues según Santos, en el mismo texto, tal dominio absoluto se hace manifiesto:

(...) en la Declaración Universal de 1948, cuyo borrador fue elaborado sin la participación de la mayoría de los pueblos del mundo; en el reconocimiento exclusivo de los derechos universales, con la única excepción del derecho colectivo a la autodeterminación (que, sin embargo, se restringió a los pueblos sometidos al colonialismo europeo); en la prioridad otorgada a los derechos civiles y políticos sobre los económicos, sociales y culturales; y en el reconocimiento del derecho a la propiedad como el primero y, durante muchos años, el único derecho económico (Santos, 2010, p.70).

Se puede convenir entonces en que no hay universales culturales, es decir, no existen “contenidos concretos de significación válidos para toda cultura, para la humanidad de todos los tiempos (...). No puede haber universales culturales porque es la misma cultura la que hace posibles (y plausibles) sus propios universales” (Panikkar, 1996, p. 134).

Además, no es posible afirmar que existe algo como una *naturaleza humana* unívoca, pues esta noción es una mera abstracción. Si bien existen constantes humanas (las necesidades del alimento, del sueño, del ocio, de relacionarse), la manera en que cada cultura las vive, las representa y las interpreta es diferente.

En este tipo de enunciaciones, las propuestas buscan configuraciones de los derechos y de la dignidad humana que si se pretenden hacer universales deben reconceptualizarse y deben incluir el reconocimiento de la multiculturalidad, tanto desde convicciones epistemológicas como ético políticas. Se busca, desde diálogos entre las diversas culturas, proponer derechos que tengan en cuenta las diversas concepciones de reconocimiento, derechos y dignidad, es decir, que haya equilibrio entre las competencias globales y las legitimidades locales.

### **4.3.3 Abordajes de la dignidad humana**

La referencia a esta noción y a las prácticas que implica se hace concreta en asignaturas como Cátedra Isaías Duarte (Unicatólica Cali), que buscan el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes ser defensores y promotores de la dignidad humana, de los derechos humanos y de la responsabilidad social. En la UCP, la asignatura Geopolítica se dedica a la comprensión de las dinámicas y las relaciones sociales, culturales y políticas contemporáneas, desde análisis geopolíticos. De igual manera, Democracia y Ciudadanía como asignatura transversal se justifica desde el conocimiento de los derechos y las responsabilidades frente a los demás de una manera reflexiva sobre temas relacionados como la democracia y la Constitución política.

En la UCM se da otro abordaje desde la asignatura de Filosofía que, en sus objetivos, busca el desarrollo fundamentado de la dignidad humana y de la centralidad del ser humano, quien se concibe como un ser en constante búsqueda del sentido de la existencia, y en búsqueda del autoconocimiento. Además, el aspecto reflexivo se desarrolla desde el objetivo principal de la asignatura *Pensamiento social y carisma*, donde se plantea una confrontación del estudiante ante la realidad social, y busca desarrollar en el proceso de formación una conciencia crítica y sensible frente a las problemáticas económicas, políticas y culturales.

Por otra parte, en la UCP posiciones institucionales que dan cuenta de una visión analítica y de reflexión constante sobre la dignidad, el reconocimiento y los derechos humanos, se encuentran en sus referencias a la doctrina social y el carisma de la iglesia y documentos como el de la Conferencia Episcopal de Puebla. Por ello, la formación se lleva a cabo desde un compromiso ético y moral que utiliza el conocimiento como

fuentes de la verdad, al servicio de la sociedad y se presenta la dignidad humana como un horizonte fundamental desde la alineación diocesana, donde la Universidad:

Al pertenecer y hacer parte integral de la Diócesis de Pereira, debe participar en la misión pastoral orientada a la promoción del desarrollo y la dignidad humana, de conformidad con el evangelio de Jesús y el compromiso con la entidad administrativa del departamento de Risaralda, que reclama la presencia articulada de las funciones sustantivas de la universidad, para apoyar sus dinámicas de desarrollo y bienestar humano (UCP, 2016, p. 17).

Para el cumplimiento de lo anterior se definen los valores que se consideran inherentes a la dignidad humana: verdad, libertad, justicia y amor. La UCM (2018) incluye en sus valores corporativos (aspecto fundamental de su marco teleológico) el de la justicia, e incluye: la defensa de la vida, la solidaridad, la paz y la convivencia ciudadana. A la vez, define la dignidad humana, que es uno de los pilares institucionales, de la siguiente manera: “la dignidad del ser humano y su capacidad para humanizar las acciones como individuo, ciudadano, profesional, político, etc.” (UCM, 2018, p. 19). En ella se incluye la importancia de una conciencia crítica y analítica de los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos. Esta noción fundamental también es definida como el respeto por la diversidad tanto en lo cultural y lo sociopolítico como en lo religioso.

Además de lo dicho hasta ahora hay un aspecto importante en esta perspectiva sobre la dignidad humana: se trata de la importancia de extender esta noción más allá de las relaciones entre los seres humanos. Como se verá en el siguiente apartado dedicado a la relación del ser humano con la naturaleza, para Francisco (2015) la dignidad humana también tiene que ver con la forma en que nos relacionamos con los demás seres vivos, pues el trato que se brinde a todas las criaturas tiene que ver con el trato que se da a las personas y cualquier tipo de maltrato (a cualquier forma de vida) es contrario a la dignidad humana.

#### **4.4 Relación con el mundo de lo vivo. Confrontación a la concepción moderna de racionalidad**

La relación con el mundo de la naturaleza se encuentra en los documentos de la UCP en una línea de continuidad con la Encíclica *Laudato si'*:

Al relacionarse con la naturaleza (como natura y creación), el ser humano también entra en relación con el mundo como cosmos (en cuanto orden y universo), con el entorno como *oikos* (casa). Esta relación le permite avanzar en su proceso de autoconstrucción y crecimiento personal, lo que implica el desarrollo de capacidades como la observación, la contemplación, el conocimiento científico, la transformación mediante el trabajo, el disfrute y la vivencia; todo encaminado hacia la capacidad de apropiación, conocimiento, transformación y cuidado responsable del mundo (UCP, 2016, p. 27).

Esta declaración expresa de manera enfática la importancia del respeto por la naturaleza. En Unicatólica (2018), igualmente, se habla en términos del cuidado que el ser humano debe tener con lo que lo rodea y de lo que ello implica respecto al cuidado del mundo de lo vivo, lo cual se forja en la misma representación de la encíclica *Laudato si*. Es decir, este es un aspecto que en las tres universidades tiene una relevancia manifiesta tanto en documentos institucionales como en procesos curriculares concretos, y se despliega en subcategorías como: la problematización de la manera en que se concibe y se explota la naturaleza, la crítica a la racionalidad de la época moderna y el diálogo (ya presentado en el capítulo anterior) entre fe, ciencia, cultura y vida.

A partir de la exploración de los documentos y subcategorías mencionados se presentan, primero, dos formas contrapuestas de analizar y responder a las problemáticas ecológicas o medioambientales: la de la ONU sobre el consumo y el desarrollo sostenible, y la de la Iglesia sobre la necesidad de relacionarse con la naturaleza de una manera contrapuesta respecto a los esquemas consumistas. Y segundo: la crítica a las tendencias que se enmarcan en la visión moderna de la racionalidad.

La concepción de la naturaleza y de la relación del ser humano con ella contiene componentes problemáticos que se han incrementado de manera progresiva principalmente a partir de la época moderna. Las consecuencias de los procesos de explotación desmedida, y en muchos casos sin control estatal efectivo, de la contaminación y de la producción en aumento de residuos y materiales no reutilizables ni reciclables, son cada vez más evidentes y complejas. Las respuestas a ello han venido de muchos lugares tales como ONG, diferentes iglesias y organizaciones de alcance transnacional como Naciones Unidas, entre otros. Sin

embargo, la manera de atacar tal problemática y de acercarse al mundo natural es diversa; de tal diversidad devienen las formulaciones teóricas, las propuestas y sus efectos. Según esto, el análisis que se presenta a continuación se propone revisar al menos dos formas de estas concepciones: la de Naciones Unidas y la propuesta de la iglesia católica (en las indicaciones del papa Francisco), que resultan opuestas en aspectos fundamentales.

La perspectiva de Naciones Unidas contiene en su esencia la idea de que lo que hay en la naturaleza son *recursos naturales*<sup>13</sup>, y la preocupación de esta organización (como de muchas otras) es que cada vez es más incierto su sostenimiento a futuro. De ahí sobrevienen estudios y estrategias que se ocupan de categorías como *consumo sostenible* (CS), *desarrollo sostenible*, *recursos renovables* y *no renovables*, entre otros que evidencian lo que Francisco (2015) denomina (en una línea de oposición) *antropocentrismo moderno*, para el cual lo que importa es que los recursos naturales se pueden acabar y los ciudadanos del futuro no podrán disfrutar de ellos (ni, principalmente, explotarlos económicamente). Una pregunta fundamental y directa cabe para estas organizaciones: ¿la preocupación son los recursos, las generaciones futuras, o el riesgo que corren las grandes transnacionales de no contar con materia prima para su explotación y comercialización extendida en el tiempo?

En documentos de programas y organizaciones de las Naciones Unidas, como el *Manual de educación para el consumo sostenible*, se introduce y se fortalece el antropocentrismo moderno mencionado con lo que aparenta ser una preocupación por el medio ambiente. Allí se establece que el CS es un tema importante y es parte integral del desarrollo sostenible, definido como aquel que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin poner en riesgo el abastecimiento de las generaciones futuras (Unesco, PNUMA, 2004).

El mismo documento desarrolla toda una pedagogía del consumo en términos que invitan más al consumismo que a la conservación y el respeto por la naturaleza.

---

13 La discusión incluso abarca el tema de la denominación que no se agotará aquí. Sin embargo, debe evidenciarse que el aspecto semántico es fundamental en casos como este. Algunos de los términos que se considerarán aquí como adecuados son: ambiente natural, ambiente de vida o mundo de lo vivo, todos los cuales buscan superar la noción de recursos o bienes (naturales) pues estos últimos conservan la imagen de una naturaleza instrumentalizada (que, por tanto, se puede explotar hasta el límite).

También define que son los gobiernos, las ONG, las empresas y los organismos de control, los que deben encargarse de implementar cambios en la forma de consumir:

Sin embargo el papel del consumidor/ciudadano global es esencial para impulsar a estos grupos a tomar acciones más rápidas y acertadas (...). Cualquier definición de CS hace énfasis en que por lo general consumir menos es una prioridad, pero no siempre. Consumir de manera diferente y eficiente es el principal reto. En muchos casos, lo que se necesita es redistribuir la posibilidad de consumir (Unesco, PNUMA, 2004, p. 6).

Definir al ser humano primero como consumidor antes que como ciudadano ratifica que, respecto al consumo, lo único alarmante es que se corre el riesgo de este no sea sostenible, es decir, de mantenerse en el tiempo. Lo problemático de este tipo de orientaciones no es solo la posición sentada sino el gran poder de convocatoria y la influencia mediática y política de quienes llevan a cabo este tipo de estudios y manifestos.

Este tipo de reflexiones y recomendaciones resultan reduccionistas y son limitadas en el contraste con otras.

La encíclica *Laudato si* (Francisco, 2015) se desarrolla atacando el mismo problema, pero con un marco moral y epistemológico más amplio, completo y complejo. En ella se encuentra una confrontación contundente al estilo de vida consumista, causado principalmente por la lógica de producción del mercado y se propone una conversión hacia un estilo que propicie el cuidado de la casa común (concepto que utiliza la encíclica para referirse al planeta y la vida que alberga) desde el interior de cada ser humano y con un sentido socio político y ecológico pero también teológico y espiritual desde acciones concretas. Hay bidireccionalidad en el sentido de que la conversión se origina en el interior de cada sujeto y vuelve a él en forma de armonía, equilibrio y paz interior. Agrega el autor que esto es responsabilidad de todos, individual y socialmente, donde la educación (en diversas manifestaciones) tiene un lugar importante.

La conversión ecológica planteada es llevada más allá de las necesidades prácticas e inmediatas de conservar unos recursos agotables y de resolver situaciones urgentes, como la contaminación (aunque incluye todo esto); por ello, el papa habla de una nueva cultura ecológica, la cual:

Debería ser una mirada distinta, un pensamiento, una política, un programa educativo, un estilo de vida y una espiritualidad que conformen una resistencia ante el paradigma tecnocrático. De otro modo, aún las mejores iniciativas ecologistas pueden terminar encerradas en la misma lógica globalizada (Francisco, 2015, p. 111).

Esta forma de afrontar las problemáticas ambientales contiene en su propuesta una perspectiva nueva que se escapa a los análisis realizados por organizaciones políticas o, principalmente, económicas. Se propone un cambio de pensamiento respecto al cuidado de la casa común; se invita a que se haga desde la ternura, la gratitud, la gratuidad, la generosidad, y desde la conciencia de que el ser humano está conectado con las demás criaturas, con la certeza “de formar con los demás seres del universo una preciosa comunión universal” (Francisco, 2015, p. 220).

Esta forma de intuir la comunión o conexión de todo lo que existe no es exclusiva de lo que declara la Iglesia católica, que el papa logra conectar de manera directa con el contexto en que se desarrolla la encíclica. Una intuición similar se encuentra en la antropología filosófica, que describe y analiza la forma en que las culturas con cosmovisiones míticas religiosas viven una relación con la naturaleza y conciben una línea de continuidad entre todo lo que existe:

Para el sentir mítico y religioso la naturaleza se convierte en una gran sociedad, la sociedad de la vida. El hombre no ocupa un lugar destacado en esta sociedad (...). La vida posee la misma dignidad religiosa en sus formas más humildes y más elevadas. Los hombres y los animales, los animales y las plantas se hallan al mismo nivel (Cassirer, 1993, p. 73).

En este sentido, uno de los llamados de Francisco (2015) es a reconocer la dignidad que tienen todas las criaturas y a actuar en consecuencia, a llevar el tema ambiental más allá del desarrollo (y del consumo) sostenible. El diálogo con las cosmovisiones míticas religiosas mencionadas por Cassirer permite identificar pueblos donde ese llamado es una realidad, es decir, donde en efecto se dan otras formas de vivir, donde el consumo no es problemático pues no representa un peligro para el ser humano ni para ningún ser vivo. Tal diálogo indica la importancia de superar nociones como recursos naturales o recursos no renovables, con un lenguaje que identifique más bien los seres de la naturaleza, seres de la creación o mundo de lo vivo.

En medio de estas dos perspectivas (de la ONU y de la Iglesia) se encuentran las tres universidades, pues aunque se encuentran alineadas con el enfoque de la iglesia expresado en la encíclica *Laudato si*, en algunos documentos institucionales aparecen conceptos como *desarrollo sostenible*. Sin embargo, la constante en las tres universidades es a la conservación del mundo natural desde una orientación de respeto y reconocimiento de la dignidad de los seres vivos; dignidad que se rescata al mismo nivel de la del ser humano.

La Misión de Unicatólica se orienta hacia una reivindicación de la relación con la naturaleza (además de las relaciones consigo mismo y los demás) y uno de los Principios y Valores de su PEI es el Desarrollo Sostenible, en el cual se tienen en cuenta aspectos que se deben analizar dado que habla de tal desarrollo en lo concerniente a lo “económico, social y ambiental de las personas y comunidades en búsqueda de una mejor calidad de vida” (Unicatólica, 2017, p. 9). La reflexión se debe hacer en el sentido de una necesaria comprensión de la naturaleza más allá del desarrollo sostenible, que es una representación antropocéntrica (moderna, en términos de Francisco). Esto quiere decir que la relación con el mundo de la naturaleza se comprende más allá de las afectaciones que pueda sufrir el ser humano, lo cual se encuentra en concordancia con el abordaje de Francisco (2015), quien es claro en la mayor parte del texto en que se debe valorar la vida en todas sus formas, pues todos los seres vivos poseen un valor en sí mismos.

En esta misma línea argumentativa, en la UCM se tiene en cuenta la forma en que el ser humano se ha relacionado con la naturaleza en los últimos siglos, relación de la cual se afirma que es cada vez más problemática dada la cantidad de concepciones, teorías y procesos que han dado lugar a la explotación y sobreexplotación del mundo de los que se han concebido como recursos naturales. En el PEU de tal universidad se indica que el desarrollo de las ciencias, las disciplinas y las profesiones se debe dar en un marco ambiental (además de ser ético, político y jurídico); en este sentido, en Mejía et al. (2017) (investigación que también es sustento de la posición institucional de la UCM) se dedica un apartado significativo a la ecología humana, la cual se referencia desde los planteamientos del pensamiento ambiental en la línea

de Maya (2002)<sup>14</sup>, a quien el texto pone en diálogo con la problematización que se evidencia en la encíclica *Laudato si*.

En esta misma orientación, las asignaturas de Ecología y Educación Ambiental forman parte de los planes de estudios de casi todos los programas académicos de la UCM, lo cual muestra que los temas que se encuentran en los documentos institucionales y otras publicaciones llegan a los estudiantes para su conocimiento y reflexión. Con esto se retoma la reflexión de Francisco, quien dice que para enfrentarse a una problemática heterogénea y compleja como la ambiental se deben tener en cuenta varias perspectivas, entre las cuales incluye la religiosa o espiritual, las que aporten todas las ramas de la ciencia y la de todas las formas de sabiduría:

Si tenemos en cuenta la complejidad de la crisis ecológica y la multiplicidad de sus causas, deberíamos reconocer que las soluciones no pueden llegar desde un único modo de interpretar y transformar la realidad. También es necesario acudir a las diversas riquezas culturales de los pueblos, al arte y a la poesía, a la vida interior y a la espiritualidad (Francisco, 2015, p. 63).

Esta relación entre el ser humano y la naturaleza, que cada vez parece más problemática, contiene como elemento de análisis una noción que aún puede considerarse polémica y que se ha conceptualizado de varias formas que se presentan a continuación.

#### **4.4.1 Crítica a la racionalidad de la época moderna. Interdisciplinariedad e integración**

La UCM (2016) plantea confrontaciones contundentes a la racionalidad instrumental, inicialmente desde su concepción del conocimiento según orientaciones humanas e integradoras que se contraponen a la instrumentalización y a la fragmentación del saber. Tales orientaciones se acogen con la convicción de que de tal forma se puede lograr que los procesos de aprendizaje sean más significativos.

---

<sup>14</sup> Se indica como uno de los autores más representativos en este marco epistemológico, puesto que es quien primero aborda el tema de lo ambiental desde un sustento filosófico y realiza un recorrido significativo de la trayectoria del lugar de la naturaleza en varios pensadores a lo largo de la historia.

Por otra parte, el conocimiento se concibe en Unicatólica desde la crítica a la influencia de poderes hegemónicos europeos en la modernidad en la configuración del conocimiento y del mismo humanismo. En este sentido, la asignatura misional optativa *Pensamiento Latinoamericano* está planteada desde las epistemologías decoloniales que buscan visibilizar y rescatar los procesos socioculturales latinoamericanos en el diálogo con las (emergentes) epistemologías del sur, donde son referentes las ideas de Dussel (2015) y Santos (2010), entre otros, quienes se destacan en el campo de lo crítico respecto al eurocentrismo, al colonialismo y, por extensión, a la hegemonía de la lógica del mercado del capitalismo vigente. Este aspecto también se afronta desde la primacía que se otorga a lo ético, lo humano y lo espiritual:

Para la Universidad es esencial darle prioridad a lo ético sobre lo técnico, al ser humano sobre las cosas, al espíritu sobre la materia, pues el conocimiento solo podrá servir al hombre si el saber está unido a la conciencia. La ciencia solo ayudará a la humanidad si conserva el *sentido de la trascendencia del hombre sobre el mundo y de Dios sobre el hombre*. Es tener en cuenta la evolución de la vida social y de los valores de la época en sentido de formación, para lograr rescatar que pedagógicamente es necesaria una visión clara de lo social desde lo instituido hacia el orden simbólico cultural, en invención, creación y producción (Unicatólica, 2018, p. 5).

En la misma línea, en la UCP (2010) se desarrolla la problematización de la *racionalidad científico instrumental* o *razón técnico instrumental*. Este tema también se encuentra en la crítica al capitalismo y al consumismo como estructuras que, según Francisco (2015), son las que se deben cambiar para lograr otras formas de relaciones entre el ser humano y lo que denomina la *casa común*.

Por esto, a modo de conclusión parcial, se puede adelantar que la superación del antropocentrismo moderno considerado problemático en la encíclica *Laudato si* no debe llevar al biocentrismo (defender solo los ecosistemas, el medio ambiente y los animales), pues es un riesgo latente en el que podrían haber incurrido ya algunas formulaciones teóricas e incluso organizaciones. Esto crearía nuevos problemas. Lo que se propone es afrontar la situación desde el reconocimiento del lugar del ser humano en el mundo con su libertad, conocimiento y responsabilidad, de una manera integral. Es decir, la oposición del antropocentrismo respecto al biocentrismo

se suprime si se considera que todo lo que hay en la naturaleza conforma una unidad (al modo de Francisco y Cassirer en los textos mencionados).

Como corolario adjunto se encuentra que la Misión de la UCP aporta indicios sobre la importancia de entender lo humanístico más allá de las asignaturas y otros procesos del componente y de los departamentos de formación humanística o humano cristiana, específicamente sobre lo importante que es hacer que toda la comunidad universitaria comprenda y asuma el aspecto socio humanístico como algo central: “Aún en asignaturas con alto contenido técnico y profesional, existen claras oportunidades de aportar al crecimiento humanístico y humanizante” (UCP, 2016, p. 38). Con esto se abre una discusión fundamental sobre las implicaciones del impacto que tienen los procesos de los departamentos de humanidades y/o de formación humano cristiana de hacer trascender su despliegue a las asignaturas, docentes y procesos que forman parte de la formación disciplinar de cada programa académico, de manera que *la comunidad universitaria en su totalidad* (estudiantes, administrativos y docentes, incluso quienes no hacen parte de la formación humanística) tenga plena conciencia de la formación sociohumanística de las universidades que tienen estos énfasis.

# CAPÍTULO V

**Elementos para una  
autocrítica del quehacer  
universitario en el marco del  
enfoque sociohumanístico  
y del humanismo cristiano**

*"... en vista a una renovación y relanzamiento de las escuelas y universidades "en salida" misionera, tales como: la experiencia del kerygma, el diálogo a todos los niveles, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, el fomento de la cultura del encuentro, la urgente necesidad de "crear redes" y la opción por los últimos, por aquellos que la sociedad descarta y desecha. También la capacidad de integrar los saberes de la cabeza, el corazón y las manos"*

(Christus vivit, N°222)

Las universidades poseen, como es de esperarse, estructuras curriculares ordenadas de acuerdo tanto con las realidades del contexto en el que llevan a cabo su tarea educativa y formadora como con un espíritu filosófico que les otorga identidad y que debe permear los componentes y dinámicas que las constituyen. Las estructuras universitarias deben ser, sin duda, el resultado de análisis detallados y reflexiones minuciosas encaminadas a comprender el entorno en el que van a actuar para, desde allí, proponer líneas de formación, enriquecidas con las percepciones de mundo que otorga su orientación filosófica.

En este sentido, el papel de la universidad no consiste exclusivamente en la instrucción disciplinar - teórica, sino que debe apoyar la *formación* en el sentido amplio de la palabra, bajo directrices doctrinales específicas sustentadas en un credo, un paradigma, una fe, etc., involucrándose con la sustancialidad del individuo, sobre todo porque este, por encima de un *homo faber* o un *homo laborans*, "que encamina su vida simple y llanamente a la fundación de un mundo artificial" (Saavedra, 2011, p.3), es ante todo una persona que es en sí misma digna, libre e idéntica y la universidad debe apoyar la realización de tales condiciones.

Con todo, la universidad se constituye atendiendo a la diversidad de necesidades y tendencias que convergen en el contexto, sean políticas, culturales, sociales, económicas, ambientales, entre otras, como referentes para estructurar su currículo, el cual debe ser permeado por la identidad que la representa, por la convicción doctrinal que la determina, por su decisión conceptual y categorial esencial de formación.

Es decir, la realidad constituida por las diversas dinámicas de la acción humana necesitan adquirir un sentido y es la universidad la que en su accionar formativo debe resolver lo que el papa Juan Pablo II denomina "la ineludible y necesaria

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 (Juan Pablo II, 1990, N° 7)”. De manera que comprender la universidad requiere, como condición especialísima para proceder a una autocrítica, atender a lo que intrínsecamente la constituye y evaluar si tal espíritu constitutivo forma parte esencial protagónica de su quehacer cotidiano en todas y cada una de las esferas y dinámicas que la conforman y en las cuales se desenvuelve.

Así que, con el interés puesto en la elaboración de una autocrítica que mantenga el espíritu de esta revisión la formación sociohumanística y del humanismo cristiano como propuesta filosófica y de identidad universitaria. Esta mirada se posará en atender a los riesgos que corre la educación superior a causa de los múltiples factores que pueden incidir en el desarrollo de sus proyectos de formación estudiantil, en particular en lo que tiene que ver con dicha perspectiva filosófica, afectando la identidad que le caracteriza.

Para desarrollar dicha revisión, se formularán una serie de preguntas encaminadas a evaluar el quehacer universitario en una doble vía: por un lado, abordar una evaluación que tienda a reconocer impactos importantes del humanismo cristiano para el funcionamiento de sus dinámicas internas y, por el otro, una evaluación que valore el impacto universitario en el contexto en concordancia con los constantes giros mundiales, confrontando la realidad universitaria bajo la lente de la actualización en materia de nuevos retos mundiales, revisando si se ha caído o existe riesgo de caer en la trampa de apoyar los intereses del poder, o si persiste en el interés de continuar posibilitando bienestar, con sustento en la justicia, la equidad y la libertad como es el deseo particular de la propuesta pedagógica del humanismo cristiano. Esta revisión se hace sin desconocer el gran esfuerzo que hacen las universidades desarrollando procesos evaluativos que tienden a juzgar los momentos por los que pasan en asuntos de orden funcional, disciplinar, epistemológico y metodológico, con miras al mejoramiento continuo. Se trata de un llamado para que también se promuevan estrategias evaluativas que tiendan a revisar, como aquí se pretende, asuntos de orden axiológico, ontológico y antropológico, es decir que exploren la puesta en escena de su soporte filosófico en todas las esferas de desenvolvimiento universitario.

## 5.1 La universidad en constante riesgo

Quienes piensan la universidad no pueden soslayar el hecho de que se encuentra expuesta a los embates de sistemas de poder que ven en ella una serie de condiciones particulares que les resultan óptimas para instalar y mantener sus ideologías y postulados en la mayoría de los casos distantes de los principios identitarios propios y originales de la universidad misma. Es decir, el poder encuentra en factores internos de las universidades escenarios dados que permiten la materialización de ideologías o filosofías que poco o nada se conectan con las propias, descubriendo en ellas dispositivos como máquinas para hacer ver y hacer hablar que funcionan acopladas a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad, y así, de acuerdo con Deleuze con la nueva “visibilidad se cambia de modo y con los enunciados se trasmuta a otros regímenes” (1987, p.75), que acaparan los hilos de las dinámicas mundiales a todo nivel. De manera que las universidades son usadas para dar continuidad a sistemas de dominación que se van insertando en ellas de modo paulatino y sutil, atacando inteligentemente como primer blanco sus principios ideológicos, los cuales son reemplazados por los del nuevo poder, que de manera latente y bajo la falacia de defender las filosofías institucionales, las cuales realmente solo pueden mantenerse de nombre, permean sus prácticas con otras que en gran medida son dañinas directrices ideológicas.

Con esa mirada dominadora, en posición de alerta y siempre al acecho se encuentran como ejemplos el sistema de mercado y las tendencias científicistas que han venido paulatinamente cooptando las dinámicas universitarias, echando mano de miles de argucias e instalándose en ellas como referentes de acción. Hoy, tales centros de formación se han convertido en gran medida en espacios dedicados casi que exclusivamente a la producción de los individuos requeridos por el mercado o de hombres de ciencia que, en la mayoría de las veces, no se han formado con base en las filosofías que les otorgan identidad, dado que, según se observa en el contexto, en nada servirán para la precaria acción cotidiana de producir capital o de saberes a escala.

En este marco, el acontecer actual de las universidades está casi exclusivamente orientado, como afirma Maldonado, a lo que se ha venido configurando como capitalismo académico, según el cual: “La mayor parte de lo que acontece en las universidades está orientado por la necesidad de ser más innovadoras, poseer mayores

rasgos diferenciales frente a la competencia, ser más reactivas y proactivas a las decisiones y orientaciones del mercado” (2016b, p. 4). Todo esto va en detrimento de la identidad universitaria.

Esta arremetida mercado-cientista, en la que lo que importa es la producción y la generación de capital con fundamento en lo que el conocimiento universitario suministra, altera el espíritu originario de las universidades y las involucra como servidoras de un sistema dominante que requiere sus condiciones y habilidades para hacerse cada vez más poderoso.

Con todo este panorama y para el caso concreto de las universidades involucradas en el estudio comparado de currículos de formación humanocristiana, se hace necesario revisar con detalle cuáles de los rasgos propios de dicha identidad pueden verse amenazados por prácticas que pueden distorsionar el quehacer esencial de sus currículos, poniendo en entredicho su tarea formadora. Es con ese espíritu que emerge esta revisión, la cual parte de la formulación de algunos interrogantes orientadores de una autocrítica y de algunos comentarios incitadores que permitan a cualquier actor universitario, desde cualquiera sea su frente de acción, llevar a cabo una autoevaluación que enriquezca sus prácticas y, con ello, pueda aportar a las dinámicas universitarias.

## **5.2 Dos interrogantes estructurales para una autocrítica**

Con el interés de llevar a cabo una autocrítica que pueda apoyar reflexiones enriquecedoras de las tareas universitarias en el marco de los principios ideológicos del humanismo cristiano, se parte de dos interrogantes amplios y fundamentales para, desde allí, detallar los núcleos esenciales de la propuesta humanística cristiana y su presencia o ausencia en el escenario universitario. Un punto de partida fundamental será interrogar acerca de si los valores y principios del humanismo cristiano inspiran, en el amplio sentido de la palabra, las responsabilidades, relaciones y procesos de los currículos universitarios. Este interrogante invita a explorar continua, sistemática y minuciosamente el currículo como herramienta estructural de la universidad, buscando entrever en sus acciones, estrategias, procedimientos, interacciones y proyecciones, el sustento filosófico humanista cristiano que se profesa, identificando la presencia de principios tan determinantes de dicho sustento como la formación de la persona, el establecimiento de relaciones justas y solidarias, y la estructuración de un sistema de principios y valores guías para la vida.

De otro lado y en continuidad con lo anterior emerge el interrogante acerca de si son las acciones y tareas de los profesionales graduados aportes fundamentales para la construcción del orden social en términos de justicia, solidaridad y ética, de acuerdo con la propuesta humanística cristiana. Tal interrogante, que explora la realidad del contexto impactada por la universidad, permitirá las claridades esenciales a la hora de determinar si los estudiantes y graduados, en virtud del apoyo dado por los demás actores institucionales, han asumido la identidad humanista cristiana, no solo teóricamente, sino fundamentalmente en su quehacer cotidiano.

### 5.3 Interrogantes centrados en los ejes del humanismo cristiano

La tarea de evaluar asuntos más particulares obliga revisar aquellos ejes centrales que dan forma al humanismo cristiano, los cuales se pretende que impacten en la atmósfera universitaria. A este respecto, un punto de partida fundamental es la *persona* como eje central en la formación humanista cristiana, como rasgo esencial que debe ser sometido a evaluación, de manera que se pueda valorar si las universidades están dando la relevancia que corresponde al ser humano y se está exaltando su dignidad, como lo propone dicha tendencia. Para ello, se toman como punto de partida dos interrogantes consecutivos y complementarios: ¿hasta qué punto la formación de la persona como ser digno y libre, persiste como bandera en las universidades con orientación hacia la formación sociohumanística?, ¿Es la persona una búsqueda fundamental, o el interés de arrojar profesionales se limita a la formación de individuos o sujetos para el mercado laboral?

Se pretende permitir el tránsito desde un sujeto que forma parte del mundo solo por su condición de racionalidad, como puede suceder con la adquisición de instrucciones universitarias sustentadas en la racionalidad, hacia una persona que:

(...) sea agente en el mundo, es decir, no solo se vincula a este, sino que también actúa en él. Esto implica que percibimos el mundo a través de nuestra capacidad de actuar, además de nuestra racionalidad teórica. (UCP, 2010, p.26)

Es decir, la persona como eje y búsqueda fundamental es, esencialmente, interrelación. Es un agente que se constituye a sí mismo y al mundo en interrelación, esto es, se asume que el ser humano se apropia como experiencia la realidad histórica y sociocultural que habita, lo cual constituye su capacidad de “vivenciar” la realidad.

Una vez se agote lo concerniente a la formación de la persona como eje central de la propuesta, se continúa con la evaluación del segundo eje de la formación sociohumanística, a saber, el ideal de sociedad que se proyecta en una formación de este tipo y con la manera como la universidad ha orientado y orienta sus esfuerzos en dicha búsqueda. Se abordan las preguntas: ¿están los esfuerzos universitarios orientados para que sus protagonistas asuman la idea de la sociedad como el lugar natural para el desarrollo de la persona, y como espacio para el progreso espiritual y material de todos sus miembros dentro de un clima de solidaridad? Más aún, ¿están inspiradas en esta búsqueda quienes ya se desenvuelven en sus ámbitos profesionales, llevando el sello que dejan universidades orientadas a fortalecer las propuestas sociohumanísticas?

En este marco, es de gran importancia discutir, tomando como referencia la estructura social actual marcada por escalas o jerarquías sociales, el modo como el estudiante y el graduado universitario que se ha formado bajo las directrices sociohumanísticas asumen tales dinámicas, evaluando si de manera ideal sus concepciones se abstraen a esta estructura o, en menoscabo de su formación, aportan desde sus prácticas a mantener e incluso a ahondar tales diferencias.

El humanista cristiano no puede jerarquizar lo humano en virtud de algún referente, sea social, cultural, económico o tendencia de pensamiento, entre otros, sino que ha de encontrar en el proceso de personalización el camino que hay que apoyar en cada uno de aquellos congéneres que se cruzan en su camino. Ellos deben contar con la posibilidad de la autonomía, la libertad y la dignidad, y son los profesionales de las universidades católicas quienes deben haberse formado para apoyar desde su formación la realización humana, en aras de la búsqueda de una sociedad equitativa en medio del respeto por la diversidad.

Esta búsqueda inaplazable de convocar esfuerzos para repensar el papel de la universidad, en términos de su tarea en la promoción de sociedades en las que se pueda realmente vivir bien, estimula la revisión de los currículos universitarios fijándose en aquellos factores que posiblemente hacen de la universidad un aparato controlador en favor del sistema de poder, el cual estructura un orden social acomodado según sus preferencias. Dicha revisión debe propender por el necesario replanteamiento de sus acciones, las cuales se reorienten hacia personas formadas

con la capacidad de generar verdadera resistencia a sistemas sociales inequitativos que afectan las libertades y la dignidad de los integrantes de las sociedades mismas.

Asociado al ideal de sociedad se encuentra el desarrollo, como concepto sustancial cuando corresponde pensar lo social. Se trata de un concepto que debe tomar un matiz diferente en virtud de los aportes generados por profesionales cuyos logros se han constituido con el apoyo del humanismo cristiano. Se comprende en la palabra misma una búsqueda que no se reduce a la acumulación de capital, sino que piensa en sociedades desarrolladas en términos de lo humano, es decir, en congruencia con los deseos de personalización del individuo que ha encontrado en la persona de Cristo un modelo de plenitud de lo humano.

El tercer eje de vital importancia para el humanismo cristiano y que le otorga su fuerza política es la *concepción de estado* que asume, la cual debe ser evaluada de manera cuidadosa en virtud de un entorno en el que pululan versiones prácticas de estado que, como lo demuestra la experiencia, no son las más propicias para generar impactos en favor de la persona y la sociedad. De modo que es indispensable interrogar si está la universidad promoviendo en sus dinámicas la estructuración de un estado que garantice y promueva el bien común al servicio de la dignidad y la libertad de las personas, en el marco de la justicia social y la igualdad de oportunidades.

No obstante, hacer referencia al delicado asunto político exige tres claridades fundamentales del enfoque en la perspectiva humanista cristiana. En primer lugar, la política se entiende como una vocación de servicio al bien común, orientada a su realización y no a fines individuales, sectoriales o partidistas. En segundo lugar, para el humanismo cristiano el aspecto ético tiene un papel fundamental en la política, pues lo ético prima afirmando los valores de honestidad, verdad y tolerancia. Y en tercer lugar, la universidad con enfoque humanista cristiano tiene como vocación inspirar la acción social y política, pero no por ello se agota o se identifica con determinadas conductas políticas específicas.

El tema de si la universidad promueve la estructuración de un estado que garantice el bien común al servicio de la dignidad y la libertad en el marco de la justicia social y la igualdad de oportunidades, requiere fijar miradas minuciosas a las dinámicas universitarias cotidianas bajo el lente de las relaciones dignas y libres, que pueden

ser observadas en el encuentro de las diversidades que se dan en sus relaciones. La universidad, más que ningún otro escenario es, en el sentido estricto del concepto, un encuentro de diversidades; ello reflejará la estructuración de relaciones sustentadas en la justicia social y la igualdad, y con ello, escenarios propicios para la participación en la tarea de abogar por un estado congruente con las necesidades de todos. En este sentido, cabe reforzar la reflexión sobre el asunto social cuestionando muchas de las dinámicas universitarias que puedan ser proclives a la discriminación y la exclusión social dada la multiplicidad de diversidades que se involucran en ella, lo cual daría razón de una gran distancia con los principios del humanismo cristiano profesado.

En esta línea de continuidad y haciendo referencia a un eje esencial del humanismo cristiano representado en el modo como se percibe el asunto democrático, se hace igualmente indispensable preguntar si en los postulados y las evidencias del quehacer universitario se refleja una propuesta democrática que asegure el respeto de la libertad, el pluralismo ideológico y político, la libre expresión de las ideas, el respeto de las minorías y la participación de todos en la vida política, con sentido de responsabilidad cristiana enmarcada en los valores del amor, la compasión, la solidaridad, la inclusión y la justicia. No puede desconocerse, en el marco de las preguntas por la cuestión democrática, que las universidades viven en la actualidad una crisis determinante que las ha separado de sus postulados esenciales. Aunque persista el traje democrático, han convertido sus orientaciones en sustento de otro tipo de prácticas, las cuales denigran de la persona humana, de sus libertades y en particular de sus individualidades, sumergiendo a las comunidades en una suerte de masificación que absorbe la individualidad y provoca una profunda crisis de identidad. En esta línea, la UCP expresa que

La carrera por la producción y por el éxito hizo de las democracias modernas no organizaciones de personas autónomas, sino democracias de masas, agregados de individuos atomizados y anómicos, fácilmente manipulables por aquellas fuerzas sociales que provocan falsas necesidades para conseguir que aumente el consumo y la producción, y continuar así con esa cadena, con esa permanente esclavitud que es orquestada por el afán de acumulación (2010, p.30).

El giro hacia la masificación en consonancia con las exigencias del tener, de acuerdo con las propuestas del mercado, ha producido una suerte de seres humanos

encaminados todos en la misma búsqueda. La carrera por la acumulación produce ciudadanos que, por lo general, hacen lo mismo y luchan por los mismos fines, es decir, ciudadanos en serie, en quienes las diferencias se diluyen y el ser se difumina, alejados de los principios y las prácticas democráticas. Con ellas, los talentos, los valores y virtudes deben asumirse como servicio, con el deseo de que las personas, en la diferencia, las utilicen en favor de todos en lo que podría equipararse a una experiencia democrática en el sentido cristiano.

#### **5.4 De la dignidad cristiana como dignidad humana**

Un cuarto elemento indispensable de revisión para formular una autocrítica que pueda agenciar verdaderos impactos tiene que ver con la dignidad, no solo como categoría humana -aspecto ya invocado en capítulos anteriores-, sino ahora como dignidad cristiana, para llegar a lo que representa una connotación de este calibre. La pregunta radicaría, entonces, en consultar acerca de si ha trascendido la opción por la dignidad en las universidades de corte humanista cristiano, desde lo humano a lo cristiano. Las universidades deben, en esta materia, enfocarse en determinar si la satisfacción por el respeto y la vivencia de la dignidad no solo radica en el asunto humano, sino que trasciende hacia la dignidad cristiana.

Este punto de revisión es fundamental en cuanto se trasciende desde la frecuente referencia a la dignidad humana hasta la particular referencia a la dignidad cristiana, sustentados en la concepción que Juan Pablo II presenta refiriéndose a las universidades católicas;

(...) son el signo vivo y prometedor de la fecundidad de la inteligencia cristiana en el corazón de cada cultura. Ellas son la esperanza de un nuevo florecimiento de la cultura cristiana en el contexto múltiple y rico de nuestro tiempo cambiante, el cual se encuentra ciertamente frente a serios retos, pero también es portador de grandes promesas bajo la acción del Espíritu de verdad y de amor. (1990, p. 2)

Esta enunciación obliga a revisar el quehacer universitario en el matiz de la opción cristiana, revisión que será enriquecida y hecha práctica cuando la búsqueda de la dignidad cristiana sea primordial en las universidades como modo y experiencia

de vida de sus integrantes y graduados. En virtud del llamado del pontífice, las universidades deben promover la inspiración cristiana en toda la comunidad y realizar reflexiones sobre el desarrollo del saber humano hacia el cumplimiento de los objetivos trascendentes que dan sentido a la vida. De manera que el espíritu cristiano debe impregnar todas las acciones universitarias y, por tal motivo, preguntarse si su tarea está trascendiendo desde esa esencial dimensión intrínseca ontológica que le es propia al ser humano y que debe ser reconocida y enriquecida para su bienestar, hasta la elevación y perfeccionamiento de la dignidad humana manifestada en la dignidad cristiana con consecuencias y reflejos en el plano sobrenatural.

Las universidades deben comprender cómo esa preeminencia ontológica del ser humano que le otorga su elevada participación en el ser, su dignidad humana, se ve arropada por el deber ser del cristiano. En tal sentido, la propuesta es hacer una revisión exhaustiva acerca de si quienes se forman en la universidad están, por su dignidad cristiana, orientando sus vidas en tal sentido apoyados en lo que la universidad misma les comparte en su proceso formativo.

Así que surge como complemento a la pregunta acerca del transitar de la dignidad humana a la dignidad cristiana, el interrogante acerca de si están dando testimonio nuestros estudiantes y graduados en sus contextos, en concordancia con una vida cristiana que se sostiene y fortalece desde sus procesos de formación.

Quien asume el *deber ser del cristiano*, experimentando una vida que actúa bajo los parámetros de la dignidad cristiana, da razón de la apropiación de una vocación cristiana, evidenciada en una serie de elementos característicos y diferenciadores que deben ser evaluados en quienes desempeñan de una manera u otra tareas en las universidades orientadas por el humanismo cristiano.

Es por ello que se hace necesario evaluar si quien se forma o se ha formado en un enfoque humanista cristiano es libre y autónomo, dueño de sí mismo, independiente del contexto y dependiente solo respecto a Dios y al respeto y reconocimiento de las demás; ¿es libre para decidirse por el bien como sentido de su existencia?; ¿está abierto a la espiritualidad con vocación de trascendencia?; ¿se encuentra abierto a los otros con un amor de donación y entrega? Estos interrogantes permiten determinar si quienes se formaron o se forman en las universidades de corte humanista cristiano viven y actúan de acuerdo con la vocación y la dignidad cristianas que son inherentes

a los procesos mismos de formación, independiente de las tendencias, principios y creencias de los individuos. Quienes han transcurrido en estas universidades deben llevar implícito un sello de identidad en los escenarios en los que se desempeñen. Finalmente, es importante expresar que la idea de una autocrítica que evalúe el nivel de penetración que el enfoque humanista cristiano ha logrado en las dinámicas universitarias es una tarea fundamental cuando se trata de dar potencia a asuntos de orden ontológico, axiológico, antropológico, en contextos de educación superior en los que las miradas se asientan particularmente sobre dimensiones de orden metodológico, epistemológico, funcional y disciplinar.

El humanísimo cristiano posee una serie de elementos constitutivos que en el desenvolvimiento cotidiano de quienes se han formado bajo sus parámetros generarán modos de vida diferentes y más acordes con procesos de convivencia. En ellos predominará la equidad, la justicia social, el respeto y la participación, de manera que las universidades deben buscar herramientas y estrategias, como en el caso de esta autocrítica, para potenciar una vivencia coherente y, con ello, la posibilidad de hacerlo práctico en los diferentes escenarios de acción.

Sin menoscabo de las tendencias, las perspectivas e ideologías de quienes se forman o formaron en las universidades de tendencia humanista cristiana como las que constituyen la red involucrada en esta investigación, la población universitaria ha de comprender y reconocer en las directrices de la propuesta modos de vida y acción que generan un gran aporte al favorecimiento de las relaciones y al desarrollo responsable de las diferentes dimensiones humanas.

La identidad universitaria, los procesos de formación, el nivel de instrucción temático, conceptual y de contenidos, las percepciones de mundo, los modos de vida, las interacciones, las formas de organización, las estructuras epistemológicas y los principios axiológicos, como elementos constitutivos esenciales de los contextos universitarios, deben estar en constante revisión bajo la premisa del mejoramiento continuo. Se debe avanzar hacia la provisión de mejores seres humanos que, como personas formadas, participen en los contextos sociales, económicos y políticos bajo la premisa de la realización y el desarrollo humano, en una atmósfera como la actual en la que el crecimiento del mercado se favorece aún en detrimento de la dignidad humana.

**Tabla 1.**  
Esquema propuesta analítica

INTERROGANTE	ESFERA DE IMPACTO		Eje de interrogación	Conceptos estructurantes
	Interna	Externa		
¿Los valores y principios del humanismo cristiano inspiran las responsabilidades, relaciones y procesos universitarios?	X		Formación Identidad	Formación de la persona Relaciones justas y solidarias Principios y valores guías para la vida
¿Son las acciones de los egresados aportes para la construcción del orden social en términos de justicia, solidaridad y eticidad, de acuerdo con la propuesta humanística cristiana?		X	Impacto en el contexto	Identidad humanista cristiana Justicia Solidaridad Acción ética
¿La formación de la persona como ser digno y libre, persiste como bandera en las universidades con dicha orientación?	X		Persona	Dignidad humana Libertad
¿Están los esfuerzos universitarios orientados para asumir la idea de la sociedad como el fruto y espacio natural para el desarrollo de la persona, y como espacio para el progreso espiritual y material de todos sus miembros, dentro de un clima de solidaridad?	X	X	Sociedad	Desarrollo personal Progreso espiritual y material Solidaridad Autonomía Equidad Respeto a las diversidades

¿Está la universidad promoviendo en sus dinámicas la estructuración de un estado que garantice y promueva el bien común al servicio de la dignidad y la libertad de las personas en el marco de la justicia social y la igualdad de oportunidades?	X	X	Estado	Bien común Dignidad Libertad Justicia social Igualdad
¿En los postulados y las evidencias del quehacer universitario se refleja una propuesta democrática que asegure el respeto de la libertad, el pluralismo ideológico y político, la libre expresión de las ideas, el respeto de las minorías y la participación de todos en la vida política, con sentido de responsabilidad cristiana enmarcada en los valores del amor, la compasión, la solidaridad, la inclusión y la justicia?	X	X	Democracia	Libre expresión Pluralismo ideológico y político
¿Ha trascendido la búsqueda de la dignidad desde lo humano a lo cristiano?	X		La vocación cristiana	Continuación de la obra creadora Libertad Autonomía Fe Bondad Apertura a lo trascendente Amor al prójimo Creatura

La formación personal, la orientación para la generación de relaciones más estables en sociedades mejor constituidas, la promoción de acciones de participación abstraídas de cualquier tipo de manipulación, la asunción de modos de vida particulares aportantes al bienestar tanto individual como colectivo y la formación espiritual, son tareas de las instituciones universitarias que pretenden ir más allá de la simple instrucción y promoción de individuos para el mercado, en la construcción de sociedades con mejor convivencia.

Este modo inicial de autocrítica sirve como referente para el desarrollo posterior de autoevaluaciones que, acondicionadas a los contextos y a los principios universitarios particulares, pueden fortalecer maneras de replantear acciones o de promover estrategias de acción o herramientas de diverso tipo para el logro de los objetivos y las metas institucionales.

### **5.5 Consideraciones finales sobre lo multirelacional, lo integral del currículo y futuros proyectos interuniversitarios**

*Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.*

(Kant, 2003 p. 31)

Según la concepción de ser humano, de la espiritualidad y del lugar del conocimiento científico moderno, es explícita la prevalencia de lo humano sobre lo técnico. Es decir, el conocimiento requiere la conciencia de que lo material no es lo primordial y su dominio es solo una de las formas de lograr la plenitud; por ello se afirma que: “La ciencia solo ayudará a la humanidad si conserva el *sentido de la trascendencia del hombre sobre el mundo y de Dios sobre el hombre.*” (Unicatólica, 2018, p. 5). Esta preponderancia que se otorga a lo humano hace que los procesos de formación se desplieguen como procesos de acompañamiento a quienes forman parte de la universidad, por medio de experiencias de diversa naturaleza: espiritual, social, cultural, política, afectiva, cognitiva, intelectual o física. Lo holístico es entonces fundamentado en el desarrollo equilibrado y armónico entre lo humano, lo social y lo profesional. De esta manera se potencian las competencias y capacidades creativas, críticas y profesionales, y a la vez, la sensibilidad social y política con una orientación hacia la participación consciente y activa.

En concordancia con Gevaert (1995), se orienta la reflexión sobre la relación con los demás, pues en los currículos de las universidades comparadas se considera fundamental que para definir al ser humano se tenga en cuenta la manera en que se relaciona. Con este autor también se abre un horizonte de reflexión que no se puede concebir solo desde ciencias como la antropología o la física, sino también desde

otras disciplinas como la filosofía, los estudios del lenguaje, los estudios culturales y los estudios de la religión. Por ello, el panorama que presenta exige ocuparse también del diálogo fe y cultura (que se aborda no solo desde la reflexión en los documentos institucionales, sino directamente en la asignatura que contiene dicha denominación), y del dominio del lenguaje, la argumentación, la lectura analítica y reflexiva. Estas habilidades se desarrollan en asignaturas que buscan tanto el dominio del lenguaje en sus aspectos orales y escritos, como también el desarrollo de un pensamiento crítico que permita al estudiante enfrentarse a los juicios sesgados y a la manipulación ideológica del lenguaje.

Por otra parte, en la concepción de las Udproco (mediaciones pedagógicas institucionales) se define la docencia como “investigativa e interdisciplinar, capaz de promover un pensamiento holístico e integrador” (UCM, 2013, p. 17), pues se considera al ser humano en su naturaleza integral y diversa. Esta idea de formación implica ir más allá de las asignaturas y actividades de los departamentos de humanidades e involucrar a toda la comunidad educativa. Esto se evidencia en la Misión de la UCP, que aporta indicios sobre la necesidad de entender lo humanístico más allá de las asignaturas y otros procesos del componente y de los departamentos de formación que lo abordan de manera directa; específicamente, sobre lo importante que es hacer que toda la comunidad universitaria comprenda y asuma el aspecto socio humanístico como algo central: “Aún en asignaturas con alto contenido técnico y profesional, existen claras oportunidades de aportar al crecimiento humanístico y humanizante” (UCP, 2016, p. 38).

Con esto se abre una discusión fundamental sobre las implicaciones del impacto que tienen los procesos de los departamentos de humanidades y/o de formación humano cristiana de hacer trascender su despliegue a las asignaturas, docentes y procesos que forman parte de la formación disciplinar de cada programa académico. De esta manera, quienes conforman los procesos administrativos, de docencia y de investigación tendrán plena conciencia de la formación humanística y humano cristiana de las universidades que tienen estos énfasis.

### 5.5.1 Insumos para movilidades y otros proyectos interuniversitarios

Las asignaturas tanto en su denominación como en sus contenidos, en las tres universidades comparten la formación en las siguientes áreas:

- Formación en ética, general y profesional, y valores corporativos.
- Formación sociopolítica, análisis de la realidad social, geopolítica, democracia, formación ciudadana, constitución política, resolución de conflictos, historia y derechos humanos.
- Formación en espiritualidad, pensamiento social y carisma de la iglesia, hecho religioso, cristología y cultura cristiana.
- Formación en comprensión y expresión oral y escrita, producción de textos, competencias comunicativas, y lógica y pensamiento crítico.
- El campo de electivas es amplio y permite otras articulaciones disciplinares desde las humanidades en: ecología, educación ambiental, filosofía, cultura y consumo, y pensamiento latinoamericano.

Por lo anterior, es importante resaltar que la investigación presentó resultados que pueden llevar a que se viabilicen convenios interinstitucionales de movilidad estudiantil y docente, de investigación y otros procesos. Su factibilidad radica en que existen filosofías institucionales comunes y, al mismo tiempo, en la voluntad de mantener viva la discusión en aquello que las distingue como práctica de complementariedad, ya que el contar con un *telos* cercano no significa homogeneidad perceptual o teórica.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, W. y Muñoz, J. (2010). Algunas tendencias y retos que se derivan de una lectura contextual en el horizonte de las humanidades. *Revista Textos y Sentidos*, 2, 77-93.
- Acosta, M. (2018). Pensamiento crítico y creencia religiosa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 24, 209-237.
- Acosta, Y. (2015). Humanismo crítico desde nuestra América. En Y. Acosta, W. Ansaldi, W., V. Giordano y L. Soler, L. (coords.), *América Latina piensa América Latina* (pp. 117-132). Buenos Aires: Clacso.
- Antuñano, S., Sánchez, F. y Huvelle, S. (2014). *El sentido busca al hombre*. Madrid: Editorial Francisco de Vitoria.
- Benedicto XVI (2009). *Carta Encíclica Caritas in Veritate*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol. 3 Towards a Theory of Educational Transmisión*. London: Routhledge and Kegan Paul.
- Betancourt, V. y Botero, C. (2017). *Documento Estructural Departamento Humanidades*. Cali: Fundación Universitaria Lumen Gentium.
- Beuchot-Puente, M. (2017). *Filosofía de la religión*. Guadalajara: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente ITESO.
- Botero Flórez, C. (2017). Conocimiento en el campo de lo mítico religioso: una confrontación a la noción moderna de logos. *Analéctica*, 3(24), 1-5.
- Botero Flórez, C. (2017a). Antropología de la religión y educación religiosa escolar. En C. Botero-Flórez, y A. Hernández (comps), *Aproximación a la naturaleza y fundamentos de la educación religiosa escolar* (pp. 37-58). Bogotá: Universidad Santo Tomás y Cali, Unicatólica.

Burgos, J. M. (2007). *Repensar a la Naturaleza Humana*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Cassirer, E. (1993). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. (Trad. E. Imaz). México: FCE.

Cifuentes, J. (2014). El papel de las humanidades en la educación superior en el siglo XXI. *Quaestiones Disputatae*, (15), 101-112.

Colombia (1992). Congreso de la República. Ley 30. Por medio de la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario oficial 40700*.

Colombia (1994). Congreso de la República. Por medio de la cual se expide la Ley General de Educación 115 de 1994. *Diario oficial 41214*.

Concilio Ecuménico Vaticano II (1965). *Constitución pastoral Gaudium et Spes. Declaración Gravissimum educationis*. Madrid: BAC.

Correa, N. (2014). La educación superior colombiana: un análisis acerca del papel del humanismo en el devenir académico. *Gaimaleón, Unicatólica* (3), 55-65.

Cortés, I. (2018). Levi-Strauss y la diatriba ecoantropológica en torno al humanismo. Claves epistemológicas para una crítica radical de la mundialización. *Oximora, revista internacional de ética y política*, (12), 89-106.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

De Vitoria, F. (1975). *Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra*. Madrid: Espasa.

Duch, Ll. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.

Duch, Ll. (2010). Antropología del hecho religioso. En M. Fraijó, M. (ed.), *Filosofía de la religión* (pp. 89-115). Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.

Eco, H. y Martini, C. (1998). ¿En qué creen los que no creen? Un diálogo sobre la ética en el fin del milenio. Bogotá: Planeta.

Eliade, M. (1983). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.

Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2ª edición). Bogotá: McGraw-Hill.

Flórez, L., Ospina, D. y Kremer, J. (2017). *Humanismo cristiano, luz para los pueblos*. Cali: Sello editorial Unicatólica.

Francisco (2015, mayo 24). *Carta Encíclica Laudato Si. Sobre el cuidado de la casa común*.

Francisco (2019). Exhortación apostólica postsinodal *Christus Vivit*. Madrid: Ediciones Palabra

Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad* (17ª ed.). México: Siglo XXI.

Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. Buenos Aires: Clacso.

García Morente, M. (1980). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Porrúa.

Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.

Gevaert, J. (2008). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Giroux, H. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Entramados, Educación y Sociedad*, (2), 15-27.

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1381/1378>

González, E. (1989). Hacia una definición del término humanismo. *Estudis: Revista de historia moderna*, (15), 45-66. [https://www.uv.es/dep235/PUBLICACIONS\\_II/PDF51.pdf](https://www.uv.es/dep235/PUBLICACIONS_II/PDF51.pdf)

Guardini, R. (2014). *Mundo y Persona. Ensayos para una Teoría Cristiana del Hombre*. Madrid: Editorial Encuentro.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

Juan Pablo II. (2001). *Carta Apostólica Novo Millennio Ineunte*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.

Juan Pablo II (1990, agosto 15). *Constitución Apostólica Ex corde ecclesiae sobre las universidades católicas*. [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)

Kant, I. (1985) ¿Qué es la Ilustración? En E. Ímaz, *Filosofía de la historia* (pp. 25-27). México: FCE.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan, Puerto Rico: Rosario.

Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Levinas, E. (2009). *El humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.

MacIntyre, A. (2012). *Dios, filosofía, universidades. Historia selectiva de la tradición filosófica católica*. Granada: Nuevo Inicio.

Magendzo, A. (1996). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación.

Maldonado, C. (2016a). América Latina en la sociedad de la información y del conocimiento. El caso de las universidades. *Le Monde Diplomatique*, (153), 24-25. [https://www.researchgate.net/publication/296704349\\_America\\_Latina\\_en\\_la\\_sociedad\\_de\\_a\\_informacion\\_y\\_del\\_conocimientoEl\\_caso\\_de\\_las\\_universidades](https://www.researchgate.net/publication/296704349_America_Latina_en_la_sociedad_de_a_informacion_y_del_conocimientoEl_caso_de_las_universidades)

Maldonado, C. (2016b). El capitalismo académico: las universidades como entidades del mercado y mercadeo. *Crítica*, (22), 1-6. <http://critica.cl/educacion/el-capitalismo-academico-las-universidades-como-entidades-del-mercado-y-mercadeo>

Maritain, J. (1966). *Humanismo Integral. Problemas Temporales de la Nueva Cristiandad*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.

Masferrer, A. (2017). Una historia retrospectiva de la dignidad humana. *GLOSSAE European Journal of Legal History*, (14), 493-546. <http://www.glossae.eu/wp-content/uploads/2017/12/Masferrer-Historia-retrospectiva-DH-GLOSSAE-22.pdf>

Maya, A. (2002). *El retorno de Ícaro. Muerte y vida de la filosofía. Una propuesta ambiental*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mejía, N., Delgado, J. y Gómez, D. (2017). *Convergencia y divergencia entre el humanismo cristiano y los demás humanismos*. Manizales: UCM.

Meza R. y José L. (2009) *La antropología de Raimon Panikkar y su contribución a la antropología teológica cristiana*. Bogotá: Imagen editorial impresores.

Naishtat, F. (2008). Las Luces in memoriam. Exscripción de la Ilustración en la modernización universitaria. En F. Naishtat, P. Aronson (eds.) y M. Unzue (coord. técnico), *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Traducc. M. Rodil). Buenos Aires: Katz Editores.

Panikkar, R. (1996). Religión, filosofía y cultura. *Revista de Ciencias de las Religiones* (1), 125-148.

Ratzinger, J. (2013). *Fe, verdad y tolerancia*. Salamanca: Sígueme.

Saavedra, J. (2011). Hannah Arendt y el “animal laborans”. Reflexiones en torno a la condición humana postmoderna. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29(1), 1-18. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/viewFile/NOMA1111140115A/25628>

Sacristán, G. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el currículum? (Adelanto). *Sinéctica*, 34, 11- 43.

Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: CIDES, ASDI y Plural Editores.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce; Universidad de la República.

Sartori, G. y Morlino, L. (Comps.) (1999). *La comparación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Scalfari, E. (1998). Para actuar moralmente, confiemos en nuestro instinto. En U. Eco y C. Martini (coords.), ¿En qué creen los que no creen? Un diálogo sobre la ética en el fin del milenio (pp. 33-46). Bogotá: Planeta.

Scheler, M. (1957). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.

Stenhouse, L. (1984). *Investigaciones y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Unidad de Formación Humano-cristiana. (2016). *Fundamentación Teórica de la UFHC*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.

Taylor, Ch. (2014). *La era secular*. Barcelona: Gedisa.

Tinoco, M. (2012). *Política educativa y Banco Mundial. La educación comunitaria en Honduras*. Tegucigalpa: Guaymuras.

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170810031211/Politica\\_educativa\\_y\\_Banco\\_Mundial.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170810031211/Politica_educativa_y_Banco_Mundial.pdf)

Torres, J., Cifuentes, J. y Plazas, L. (2017). El naufragio de las humanidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 196-214.

Trujillo Sáez, F. (2005). *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. Granada: Universidad de Granada

Ueda, S. (2004). *Zen y filosofía*. Barcelona: Herder.

UCM (2013). *Marco teleológico*. Manizales: Autor.

[http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/marco\\_teleologico\\_ucm.pdf](http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/marco_teleologico_ucm.pdf)

UCM (2016). *Fundamentación teórica de la Unidad Académica de Formación Humano Cristiana*. Manizales: Autor.

UCM (2018). *Proyecto Educativo Universitario*. Manizales: Autor.

UCP (2010). *Propuesta Curricular Departamento de Humanidades*. Pereira: Autor.

UCP (2016). *Proyecto Educativo Institucional*.

<https://drive.google.com/file/d/0BzweJyggGN57dXE0S3AxUnE0OE0/view>

Unesco y PNUMA (2004). *Jóvenes por el cambio. Manual de educación para el consumo sostenible*. España: Autores.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001240/124085s.pdf>

Unicatólica (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Cali: Autor.

Unicatólica (2018). *Documento institucional y estructural del Departamento de Humanidades*. Cali: Autor.

Zavala, A. (2011). *De la experiencia pura a la voluntad absoluta. La ética de Nishida Kitarô entre 1892 y 1927*. Michoacán: El Colegio de Michoacán.

Zavala, A. (1997). *Ensayos de filosofía japonesa*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.