

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 pedagógico², 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.