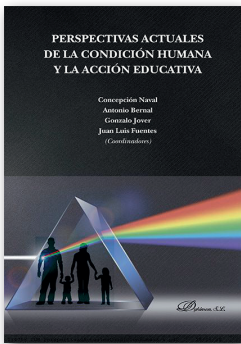


La complejidad de humanizar la educación. Cinco visiones

The Complexity of Humanizing Education. Five Visions



Naval, C., Bernal, A., Jover, G., y Fuentes, J. L. (Coords.) (2020). *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. Madrid: Dykinson, pp. 117-190. ISSN 0210-5934

Miguel Bazdresch Parada
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE OCCIDENTE, MÉXICO
mbazdres@iteso.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2603-4957>

Renovar la educación desde una visión humanista actualizada es tarea urgente para los cinco autores participantes en la segunda parte del libro de referencia. Cada uno propone su visión del humanismo mediante un texto, con los cuales tenemos la oportunidad de una lectura de cinco voces, no siempre coincidentes y siempre con miradas fuertes, claras y prometedoras, sobre todo para una renovación de la universidad. Ofrecen, por sí mismas, cinco caminos no excluyentes, sí diferentes para renovar la educación con base en las ideas y principios del humanismo, tal como cada uno lo conoce e interpreta basados en los autores seleccionados para fundamentar los aportes propuestos. La reseña se organiza texto a texto de cada uno de los cinco incluidos en esa segunda parte, con cuidado por el orden establecido por los coordinadores del libro.

1. El primer texto es de Juan Martín López Calva, titulado *La educación de la libertad como desarrollo de la inteligencia: una visión humanista compleja de la educación en valores*.

La libertad y la educación para alcanzarla es el empeño de López Calva. Desarrolla el tema inspirado en los trabajos de Bernard Lonergan, jesuita, filósofo, canadiense. Argumenta y muestra cómo la libertad está asociada a la inteligencia y ésta a esa educación cuyos supuestos han superado los ideales de la Ilustración y el positivismo, y se propone la formación de sujetos, personas humanas conscientes.

El texto anuncia el punto de partida y los pasos a dar para expresar su pensamiento y propuesta. El punto de partida es la concepción del ser humano desarrollada por Lonergan: “concebir al sujeto como una unidad compleja constituida por una estructura dinámica de operaciones que es la conciencia intencional humana” (Naval *et al.*, 2020, p. 119).

López Calva contempla tres transiciones en la concepción del ser humano. La primera busca precisar una esencia humana: la razón, el “animal racional”. Esta esencia contempla un ser abstracto, humano sólo en potencia. ¿Quién es racional? ¿Cuándo opera la razón? No resultó fácil responder tales cuestiones, necesarias para distinguir a los humanos realmente existentes.

La segunda transición o viraje, según Lonergan, utiliza la psicología de las facultades humanas. Sobresalen dos facultades: inteligencia y voluntad. Inteligencia para pensar y voluntad para actuar. Surge un sujeto consciente capaz de hablar de sí mismo y con los otros sujetos. Finalmente, la tercera transición considera a ese sujeto consciente, operante y dinámico, capaz de configurar un flujo de conciencia desde el interior subjetivo a lo exterior subjetivado y, a la vez, de lo interior al sí mismo. La conciencia dinámica le ofrece la capacidad de caer en la cuenta de sí mismo y del mundo; y al estar presente ante sí, puede construir su propia historia.

Fuerte desafío: ¿cómo se autoconstruye ese ser consciente? Para López Calva el medio es, precisamente, el dinamismo de la conciencia. La explicación con detalle contiene el meollo filosófico de la propuesta de López Calva, y conviene recomendar al lector acercarse al texto, pues la reseña puede hacer injusticia al rico y complejo texto de nuestro autor. Aquí se ofrece una guía mínima con las siguientes aseveraciones:

- La visión del ser humano defendida por Lonergan asume el deseo de vivir en la humanidad y se dinamiza a partir del deseo de conocer y elegir bien.
- La conciencia humana es heurística. Tal característica implica la libre vivencia de experiencias, ideas, conocimientos, valores y decisiones.
- La conciencia trabaja en cuatro niveles de operaciones inteligentes para forjar la ruta de la experiencia hacia la decisión libre.

Los grupos son: el empírico, el cual aporta datos y experiencias; el intelectual, el cual da comprensión de la relación entre los datos y construye ideas y conceptos; el racional y reflexivo, ofrece conocimiento a partir de juicios de hecho verificados y sustentables, y el existencial, para aprehender el valor de las reflexiones y juicios para tomar decisiones personales.

En la cuarta parte del texto el autor explica el dinamismo del acto de intelección, según lo propone Lonergan. Se ubica en tres niveles de conciencia: intelectual, racional y existencial. Lonergan le denomina *Insight*, el punto culminante de la inteligencia humana. Cada nivel de la conciencia produce un diferente *Insight*. El nivel intelectual construye conceptos. En el racional, el *Insight* reflexivo llega a juicios de hecho para afirmar o negar la verdad de un fenómeno o una explicación. En el existencial se producen *Insights* afectivos con los cuales valoran y hacen juicios de valor para tomar acción y decisión humana.

Vista la estructura del dinamismo del ser humano, ¿cómo saber hacer decisiones libres? López Calva responde: con una libertad educada, una educación de la libertad. Los detalles ocupan la quinta parte del texto de Juan Martín. Anotamos una síntesis. Se parte de aceptar el supuesto de un ser humano libre que no nace libre, sino que ha de hacerse libre. Es tarea mundana acceder a la libertad. Conviene distinguir libertad esencial de la libertad efectiva. La esencial es una cualidad genérica y abstracta y la segunda es una condición real y concreta de un sujeto o un grupo humano en determinadas circunstancias. La libertad esencial es parte de la estructura dinámica de la conciencia. La libertad efectiva es la libertad construida

y ganada por nuestras propias decisiones y acciones en el contexto vivido. Y ahora, ¿es educable tal libertad?

Sí, afirma nuestro autor. La educación de la libertad forma para distinguir las condiciones y circunstancias del contexto, para autoconocerse y desarrollarse en los cuatro niveles de intelección y descubrir lo que se quiere. López Calva desarrolla con detalle los elementos concretos y constitutivos del proceso educativo. Se recuperan aquí los siguientes: transversalidad o integralidad; deliberación centrada en preguntas; afectividad, la aprehensión del valor que se da en los sentimientos; la responsabilidad basada en la autenticidad y la aceptación de las consecuencias de las acciones; la historicidad y la complejidad del mundo en el cual vivimos.

La parte final del texto, la sexta, explica cómo es que la libertad se desarrolla asociada a la inteligencia en todos sus niveles, en especial el existencial. La toma de decisiones debe ser libre, y para serlo se requiere usar inteligencia, y cultivarla para disponer de mayor intelección de las realidades involucradas en las decisiones. Así, la tarea educativa debe basarse en propiciar el flujo de conciencia constructivo del bien humano, pues “no nacemos sabiendo lo que es correcto o bueno... nacemos con la capacidad de resolverlo por nosotros mismos” (Cronin, 2006, p. 189) en situación y contexto.

López Calva, en concreto, nos ofrece aquí un denso y didáctico texto, con afirmaciones fundadas y comprensibles; complejas y propias para interiorizarlas. La fuerza de la reflexión plasmada en el escrito está dirigida a un lector interesado en educarse en la libertad.

2. En segundo lugar, se encuentra el texto titulado *Dignidad humana y educación emprendedora*, de G. A. Bernal. Inicia con un petición de principio: “Anclada en la naturaleza humana, la dignidad reclama reconocimiento” (Naval *et al.*, 2020, p. 133). Ésa es la demanda formulada por Bernal al comienzo de su texto. De inmediato relaciona el reclamo con la educación: “Una genuina educación emprendedora, fundada en la formación de la iniciativa y edificada sobre la dignidad moral, puede a coadyuvar al reconocimiento de las identidades en proyectos socialmente compartidos” (Naval *et al.*, 2020, p. 133).

El autor utiliza cuatro apartados para desplegar los detalles de su propuesta. “Dignidad humana e identidad” es el primero. Discurre

acerca del imperativo moral de incluir la identidad personal, ese ser interior que todos tenemos y reclama el respeto como parte constitutiva de la dignidad humana. Recurre a Sócrates, ilustre espíritu, para mostrar cómo además del deseo y la razón, partes del alma, es necesaria una tercera parte de la misma, fundamento de los juicios de valor. Esa parte es el *thymós*.¹

Bernal propone: junto al deseo y la razón, el *thymós* es la parte del alma que pretende el reconocimiento. La dignidad alberga a la identidad, cuya realidad es verificable al sentir y expresar, o sólo sentir interiormente un reclamo de respeto ante una infravaloración de otros. No obstante, Bernal advierte que el reclamo de reconocimiento de la dignidad y su manifestación pública es relativamente reciente. La demanda de reconocimiento por parte de las personas se hace pública hasta en la modernidad. Antes era despreciada.

“Anclaje de la identidad, más allá de las preferencias y de la razón” es el tema del segundo apartado de su texto. El autor hace un recorrido detallado por la filosofía del pensamiento de Rousseau, Hobbes, Kant y otros pensadores, a propósito de la identidad y su “real existencia”. Bernal lo describe así: “Rousseau, aun con sus contradicciones explícitas, desplegó una nueva vertiente que ha llegado hasta nosotros, como ha señalado Charles Taylor (2006, p. 141): el acceso a los sentimientos y experiencias personales se convirtió en un imperativo moral, de modo que la dignidad incluye la recuperación de ese ser interior, de la autenticidad, y su reconocimiento por parte de la sociedad”. La sociedad liberal empezó a ser entendida no como un orden político que protegía ciertos derechos individuales fundamentales, sino más bien como un orden alentador de la realización plena del yo interior.

Esa novedad no fue fácil, incluso hoy mismo, pues produce tensión entre una sociedad ordenada y con principios de respeto a la dignidad humana y a la identidad personal. Estamos ante un reto aún no resuelto. Por una parte, el reconocimiento del mundo emocional y personal el cual proporciona identidad humana a las personas y respeta la diversidad, y por otra, un mundo necesitado de

¹ En la tradición épica, las partes principales del alma del ego eran el *thymós*, el *noos* y el *menos*. El modelo del alma en el texto homérico es el *thymós*. Puede impulsar a las personas a realizar una actividad determinada. El *thymós* se destaca, principalmente, por ser la fuente de las emociones y de los sentimientos (Capua, 2019).

orden a fin de conseguir la realización de los bienes comunes para lo cual es necesaria una cierta unidad de destino que lo haga posible.

Con esa tensión, Bernal aborda el tema de la educación. En el cuarto apartado de la nota revisa la “Educación emprendedora: ¿Un enfoque reivindicativo de la dignidad?” Afirma la tendencia de los países a impulsar una cultura emprendedora frente a las exigencias económicas derivadas de la sociedad del conocimiento. Observa cómo hay una asociación entre la educación y la preocupación por fomentar un espíritu emprendedor y así generar un nuevo modelo económico capaz de crear tejido empresarial y al mismo tiempo autoempleo.

Esta situación, dice Bernal, necesita vías fecundas de productividad capaz de incrementar la calidad de vida y las oportunidades de desarrollo, lo cual siempre, según el autor, requiere una reformulación del mercado y del humanismo. Así aparece una tensión: la educación emprendedora implica el desarrollo de una identidad emprendedora, y a la vez fortalecer la propia identidad personal. Esto pide resolver la disyuntiva entre realismo y humanismo, entre experiencia y cultura, entre lo material y espiritual.

Ante esta contradicción, el autor termina el texto con una descripción de la educación emprendedora como un modelo capaz de combinar ambas tendencias contradictorias. Afirma, sin ofrecer detalles, la educación emprendedora como modelo que persigue el bien común más allá del bienestar material, procura atender tanto la dimensión individual como la social de un modo integrado proyectado en la sociedad, al tiempo de buscar el reconocimiento de la identidad personal y, por ende, de la dignidad humana.

Esta última cuestión obliga a una salvedad, la cual queda como deuda del autor a sus lectores: emprender en una sociedad liberal y capitalista no deja margen para respetar y reconocer dignidades a la hora de operar con las reglas del mercado. Le queda pendiente al autor la crítica del mercado y de las posibilidades reales de una educación emprendedora tal que reivindique la identidad personal y su dignidad, procurados por las personas, en el contexto de libre mercado.

3. El tercer texto se titula *El cultivo del ser universitario, obsequio de un momento*, propuesto por F. E. Bara y J. L. Fuentes. De entrada se afirma que cultivar el ser, en este caso el ser universitario, abre una

expectativa de gran interés para contemplar cómo se construye y des-
 envuelve la metáfora del cultivo de un ser humano con carácter de
 universitario, en alguna medida, universal. No menos interés suscita
 la estimación de los autores mediante la caracterización de ese culti-
 vo a modo de obsequio de un momento.

Dejan de lado la idea común del significado de “obsequio” como
 algo que se da, se entrega, sin esperar nada a cambio. Se apartan
 de esa moción y se acercan a la definición de Derrida (1995), cuya
 idea de un “don” es aquello que no participa en la lógica de un in-
 tercambio economicista, a diferencia de quien compra un pan, que
 recibe la hogaza y paga lo correspondiente. Con esa base proponen
 descubrir algo propio y singular en el obsequio en el cual, dicen,
 pretende convertirse el ser universitario, en específico, el profesor. El
 autor va a referirse a tres dimensiones del obsequio: el tipo de regalo,
 el momento en el que se realiza y la persona que lo da.

Conviene, antes de detallar lo singular del obsequio, recuperar
 de manera breve la idea central, la cual motiva a los autores a pro-
 poner esa lectura del ser universitario como obsequio. Para ellos la
 universidad ha perdido la dedicación al cultivo de la vida buena,
 aquello que va inscrito en la *Paideía* y la *Bilddung*.

Breve paréntesis para recordar al lector el significado de estas
 ideas. La *Paideía* en la antigua Grecia se centraba en la formación
 de la persona para ejercer sus deberes cívicos; para el conocimien-
 to y cuidado sobre sí mismo y sus expresiones. Las técnicas y ac-
 tividades rutinarias no estaban incluidas. En algún momento esta
 formación tomó el nombre de *humánitas*, en la misma Grecia. En
 Alemania, Humboldt contribuyó a dar un sentido a la educación y
 convertirla en un proceso permanente de desarrollo. En lugar de la
 mera instrucción y la obtención de cierto conocimiento externo o
 habilidades, se definió como un proceso en el que las sensibilidades
 espirituales y culturales de un individuo, así como la vida, las habi-
 lidades personales y sociales, se encuentran en proceso de continua
 expansión y crecimiento. Así, *Bildung* es una manera de ser más libre
 debido a la reflexión con un “uno mismo”.

Ahora, ¿cuál es el tipo de regalo constituido por el ser universi-
 tario propuesto por nuestros autores? En primer lugar, es una expe-
 riencia que surge como una oportunidad original que nos enfrenta
 a realidades desconocidas con una perspectiva nueva, crítica, com-

pleja, innovadora, profunda. Y algo más: una dimensión ética, de apertura a la pluralidad y preocupación por los problemas sociales y humanos, lo cual hace del ser universitario un obsequio capaz de generar confianza en la sociedad y promover acciones encaminadas al bien común.

Y bien, ¿cuál ha de ser el momento del obsequio? Tiene lugar en un instante frecuentemente efímero por su duración. En un encuentro casual en los pasillos, o en una conferencia o en un seminario sin créditos. Para el universitario es un reto permanente ofrecer un obsequio significativo a los estudiantes y colegas en el escaso tiempo que pasan juntos. Es posible, y más frecuente de lo que pudiera parecer pues, si el estudiante universitario busca aprender a ser autónomo en su pensar y hacer, el profesor ofrece la posibilidad de contrastar las propias posturas, abiertos a la aceptación o el rechazo en un ambiente que discurre conscientemente, dicen Bara y Fuentes, sobre lo que merece la pena y lo que no. Un obsequio que se entrega en medio de la configuración de la propia identidad ética en conversación con interlocutores válidos y conscientes de esa tarea.

¿Cuál es la relevancia de quien da el regalo? Un regalo tan especial como el descrito antes, lleva a nuestros autores a reconocer el carácter singular de un profesor universitario capaz de despertar una doble admiración. La primera por causa de ser docente universitario, profesión cuyo hacer cotidiano es bregar entre la autonomía de los estudiantes y las certezas de la ciencia cuyas aportaciones toca al docente mostrar, hacerlas comprensibles y facilitar su uso aplicativo y reflexión; y, quizá, observar al final el desdén de algunos estudiantes interesados en otros temas. Y, no obstante, siempre agradecidos.

La segunda admiración viene después, “cuándo a la imagen le sucede un quehacer consecuente que no se manifiesta únicamente en la experiencia científica, obviamente necesaria, sino también en la ética” (Naval *et al.*, 2020, p. 157). Esta materia implica una formación del docente en la cual se ha incluido la reflexión ética y su importancia en el ejercicio de la profesión educativa, la cual ha de reflejarse en el ejercicio profesional universitario, sobre todo en momentos vitales de la relación pedagógica.

Así, la metáfora del obsequio nos pone frente al cultivo del ser universitario, el cual se construye con todos los elementos de la hu-

manidad de profesores, estudiantes y autoridades en momentos impredecibles, los cuales retan a la relevancia ética de los involucrados y cuyo resultado será, sin duda, un ladrillo más en la edificación de la universidad y de los universitarios. Sin duda, una concepción cuyos modos aún se requiere explorar.

4. Ahora consideramos el texto titulado *Educación y humanidades en el siglo XXI: a propósito del aprendizaje integrado*, escrito por María Dolores Conesa Lareo.

Comienza a tambor batiente con una pregunta inquietante: ¿qué es la cultura en la sociedad del conocimiento? Inquieta por los supuestos de donde parte. Estamos en crisis cultural, afirma la autora, porque no se sabe muy bien qué es la cultura. El término se usa de manera profusa y para nombrar realidades tan diferentes que cualquier cosa es cultura. ¿La causa? Según nuestra autora, en la sociedad del conocimiento la cultura se ha reducido a su aspecto objetivo, pues la expansión del conocimiento ha reducido la cultura a la acumulación de saber. Inabarcables disciplinas separadas se ocupan de estudiar sobre el hombre (de medicina a bioquímica) con las cuales sabemos de muchas áreas, tantas, que resulta imposible articularlas.

Según Conesa, la profunda crisis de identidad por la cual atravesamos en el mundo contemporáneo al no disponer de unidad en los saberes sobre el hombre resulta en no hacer justicia a la realidad. Esta justicia implica comprender la complejidad de la realidad, pluridimensional o poliédrica. Las múltiples dimensiones de la realidad no siempre compiten entre sí y, si se complementaran, se podría inaugurar un modo de pensar integrador. Mantener cada parcela de conocimiento aislada de las demás no produce el saber de todo el hombre. De ahí la necesidad de integrar los conocimientos objetivos y subjetivos sobre lo humano.

Integrar no es acumular el saber. Es descubrir el sentido de lo humano en la pluridimensionalidad de los conocimientos. De ahí la idea del pensar integrador. Se integra, propone Conesa, en torno al significado humano que aporta cada materia, disciplina o campo del saber, por lo cual, reunidas, son capaces de articularse, pues no son antagónicas para comprender la complejidad de la realidad, y al tiempo, reincorporar al conocer la dimensión subjetiva de la cultura.

Nuestra autora dedica el apartado tres del texto a responder por qué las humanidades tienen una labor propia en el sentido o significado de lo humano. En apretada síntesis, el recorrido inicia en la barbarie de los primitivos, avanza hacia la razón, la cual el ser humano llega a dominar y a dejar de moverse sólo por impulsos. Es una larga etapa que desemboca en la civilización, pues la agresividad es útil a los seres humanos para usar la fuerza en resguardar lo que considera suyo, y también le permite enfrentar las dificultades y perseverar hasta conseguir sus objetivos. Desde entonces se comparte la agresividad y la organización de su mundo social. Finalmente, el ser humano reconoce y recupera la fuerza del espíritu para construir el sentido de la amistad, la benevolencia, la colaboración y la convivencia. ¿Cómo fue este paso?

El despertar del espíritu humano, según Conesa, implica un tipo específico de crecimiento que necesita del concurso del otro. Hablar y pensar, afirma la autora, no es una consecuencia necesaria del puro crecimiento físico; necesitamos que otro nos hable para empezar a hablar. Así, llegamos a la educación. La educación, afirma Conesa, consiste en la adecuada articulación entre una capacidad natural innata y un estímulo cultural externo que dé forma y despierte esa capacidad. Recoge una descripción de educación o *Paideía* de Alejandro Llano (2016, p. 24): “la inmersión en un ambiente fértil, a través de una convivencia culta” y, afirma la autora, así “se llega al mundo de la inteligencia gracias a la comunicación con los demás, y se cultiva ese mundo profundizando en esa comunicación” (Naval *et al.*, 2020, p. 165).

El texto desarrolla con detalle y claridad la relación entre cultura, conocimiento y comunicación. Define la cultura en su significado humanista. Contiene los saberes teóricos y prácticos con los cuales las personas se humanizan. Este contenido permite responderse tres cuestiones, ¿qué es un ser humano?, ¿cuál es su perfección? y ¿cómo se cultiva? Las respuestas son ofrecidas con los conocimientos de las ciencias comunicados por quienes comparten el sentido humanista y han elaborado en su vida significados para dar cuenta sobre cómo han intentado responder tales cuestiones. Por cierto, Conesa señala tres cuestiones cuyo conocimiento no puede ser proporcionado por la información de ciencia y tecnología.

En este apartado tres, la autora propone las cuestiones comunes a todas las ciencias con las cuales contribuyen al sentido de la vida. Primero, responder las preguntas existenciales: ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?, ¿dónde encontramos la felicidad?, ¿cómo afrontar el sufrimiento? Segundo, conocer los criterios éticos necesarios para actuar como es propio de la persona humana. Tercero, estar al tanto del mundo afectivo y motivacional humano para poder relacionarnos bien con los demás.

El cuarto apartado se llama “Oportunidad del aprendizaje integrado”. Aquí se nos propone una tarea y un modo de resolver el problema de la falta de integración del conocimiento. Plantea Conesa: “el aprendizaje integrado puede ser una rehabilitación indirecta, y no tan indirecta, del cultivo de las humanidades, porque puede ser algo más que un diseño curricular; es un modo de ver la vida y la persona” (Naval *et al.*, 2020, p. 167). Enseguida, la autora nos ofrece varias aseveraciones de autores que escriben y hablan del aprendizaje integrado como una oportunidad de repensar y rediseñar la educación liberal y humanística en las universidades del siglo XXI. “Se trata de trabajar, escribe Conesa, para superar la segmentación entre disciplinas y contextos de aprendizaje que la lógica institucional fomenta en lugar de conjurar, y de paso cambiar esa lógica institucional” (Naval *et al.*, 2020, p. 168). Conviene indicar al lector la referencia de nuestra autora a la universidad cuando se habla de ese aprendizaje integrado.

“Cómo surge el aprendizaje integrado”, es el título del apartado cinco del texto de Conesa. Lo extenso del mismo obliga a una síntesis apretada y, a la vez, a hacer la recomendación al lector de acudir al texto original. Surge este aprendizaje, dice Conesa, al percibir la fragmentación de la cual ha hecho múltiples referencias antes. Incluye dos subapartados. En el primero, reseña el trabajo del educador estadounidense Ernest L. Boyer (1928-1995) quien desde la presidencia de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* publicó un informe (*Priorities of the Professoriate*) que, dice la autora “podríamos calificar como los orígenes remotos del aprendizaje integrado” (Naval *et al.*, 2020, p. 169). Boyer (2003) se pregunta en qué consiste un académico y su respuesta se aparta de la trilogía investigación, docencia y servicio. Propone una labor

que consiste en la articulación de cuatro funciones: descubrimiento, aplicación, integración y enseñanza. La novedad de la propuesta de Boyer no está en la nomenclatura, sino en el esfuerzo de articular conocimientos distantes que hace aparecer contextos más amplios y significados nuevos con los cuales la comprensión de la realidad se amplía y complejiza.

En la segunda parte del apartado, la autora sintetiza tres proyectos, los cuales considera son representativos del inicio de la aplicación del aprendizaje integrado en Estados Unidos. Se anotan sólo los nombres de tales proyectos pioneros: Uno, *Integrating Learning Project*. Dos, *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning* (CASTL). Tres, *Learning education and America's promise* (LEAP).

Finalmente, el apartado seis concluye con una propuesta de definición. Anuncia que no hay propiamente una definición y quizá nunca la habrá, pues no es un método ni un modo rígido de plantear la educación ni los programas educativos. Se podría decir, apunta Conesa, que es una filosofía o, si se quiere, una actitud o disposición ante la realidad compleja, cambiante y multifactorial en la que nos movemos, para educar y formar con apertura a superar fronteras de todos los segmentos de conocimiento, actitudes, disciplinas, títulos, instituciones... para establecer vínculos y así, aspirar a enseñar al hombre que es humano y cómo comportarse para serlo en plenitud. En fin, “revitalizar la formación humanística”, concluye María Dolores Conesa Lareo.

5. El quinto y último texto lo escribió Teresa Yurén, y se titula *La formación ético-política en la educación superior de cara al presente y al futuro*. Pretende ofrecer razones a las instituciones de educación superior para desarrollar estrategias de formación ético-política de los futuros profesionales.

Tres premisas fundamentan la propuesta. Una, las condiciones de violencia directa y estructural de la sociedad y la crisis ambiental piden reactivar la conciencia de la totalidad humana, base indispensable para una ética y una agencia ciudadana orientada a asegurar instituciones y comportamientos justos y equitativos. Dos, el antropocentrismo exacerbado y autorreferencial actual pide cambios de mentalidad y de prácticas cotidianas para preservar la condición

humana y la vida en el planeta, cambios posibles si se transforman las instituciones y la cultura. Tres, la formación de profesionales como sujetos ético-políticos pide una estrategia de transversalidad en las instituciones educativas.

Yurén desarrolla su propuesta en cuatro partes. Primero aborda la crisis planetaria, a la cual califica “de pavor”. Entre los argumentos conocidos para calificar de crisis planetaria la situación del medio ambiente, la autora recoge datos de diversas agencias internacionales. Uno de ellos muestra que la humanidad creció cuatro veces más en el siglo XX. ¿Somos muchos?, cabe preguntarnos. Por otra parte, en 2018, la ONU certificó que las necesidades básicas de 1 300 millones de personas no están satisfechas. También certificó el crecimiento de las violencias tales como la violación de derechos humanos, la concentración de las riquezas en muy pocas manos y la fuerte desigualdad entre la población, situaciones que evidencian esa crisis planetaria, más allá de la cuestión medioambiental.

La situación de crisis obliga a buscar una ética en favor de la vida. Un sencillo y profundo diagnóstico ofrece las bases de esa búsqueda. El excesivo individualismo, prohijado por las políticas neoliberales que conllevan competitividad y egoísmo y enaltecen formas de vida depredadoras y derrochadoras. Lo justo, lo bueno, lo recto y lo equitativo, afirma Yurén, han sido avasallados por varias décadas de neoliberalismo.

Con estas conclusiones de la autora, se plantea en el apartado tres “una urgencia impostergable de preservar la condición humana” (Naval *et al.*, 2020, p. 182). Define esta condición humana con ayuda de Agnes Heller (1991), para quien la persona es un sistema “creado y autocreante”. Lo creado surge del *a priori* genético que se ajusta con el *a priori* social. Con ese ajuste la persona es un sujeto dotado de libertad para tomar decisiones y actuar en relación consigo mismo y su mundo sociocultural. Al actuar en el ámbito de la cultura se reconoce como ser total, capaz de criticar y problematizar la vida cotidiana, la vida cultural, las instituciones y a sí mismo. Y desde esa crítica puede ir más allá de su particularidad y considerar el desarrollo de la vida humana como finalidad de su acción.

En la segunda parte del apartado tres Yurén discute con detalle “la modernidad líquida y sus efectos en la condición humana” (Naval *et al.*, 2020, p. 183). La autora refiere a Zygmunt Bauman

(2002, 2003) para precisar cómo la modernidad líquida permea la vida cotidiana de incertidumbre acerca de las relaciones formales e informales de las personas y aun al imaginario del futuro de los grupos sociales. La eticidad, es decir, el conjunto de valores y normas que establecen los límites entre la vida buena y la que no lo es, dice Yurén, se ha privatizado. No es producto de la comunidad originaria o de la acción que vela por el bien de la comunidad. Es el resultado de deseos, ideas, opiniones, experiencias de los particulares convertidos en celebridades. La política se encuentra con muchos obstáculos y el descentramiento ético se considera un anacronismo; en esta modernidad cada individuo vela por sí mismo. La política se banaliza y la condición humana está en peligro.

¿Qué y cómo hacer para enfrentar los efectos, y su normalización, de la modernidad líquida? Yurén propone la formación ético-política en las instituciones de educación superior. En cuatro subapartados desarrolla su propuesta. En el primero describe la estrategia formativa de transversalidad. En síntesis, se trata de incorporar los aspectos éticos en el estudio de las diversas asignaturas de un currículo para construir temas con aspectos de diversas disciplinas e incluir los aspectos éticos. Por ejemplo, al considerar los temas del agua, el aire, el clima, la naturaleza y otros, al articularse en una discusión transversal, sin duda se prestan para incluir aspectos éticos de primera importancia, tales como la propiedad, el control, la disposición y resguardo de estos bienes comunes, bienes de la comunidad, hoy controlados por gobiernos, grupos de poder y concesionarios particulares. El aprendizaje transversal hará evidente el aporte de la ética en las discusiones sobre las prácticas, normas y realidades sobre el tratamiento técnico, científico, normativo y realmente operado en las aplicaciones de esos conocimientos.

El segundo subapartado propone la crítica y transformación de la eticidad existente. La eticidad se compone de las creencias, valores y prácticas aceptadas en una sociedad concreta. Se traducen, y así se aprenden, en normas sociales, jurídicas y de uso común. Conforman, asimismo, los derechos y obligaciones aceptadas por el conjunto social. Se consideran normas aceptadas, se reproducen de generación en generación y en muchos aspectos se vuelven incuestionables. Sin embargo, en una sociedad en desarrollo se dificulta cumplir o

acatar tales normas frente a necesidades y situaciones emergentes de desarrollo económico, cultural, político y aun familiar. Ahí surgen las oportunidades de revisión y crítica de la eticidad aceptada, para renovarla en vista a contener las prácticas de dominación, de violencia y aun de ejercicio privado de la función pública que resultan inadecuadas a una sociedad dinámica. La universidad, afirma la autora, puede ser un actor sapiencial en el proceso de revisión crítica de la eticidad aceptada y la reforma de ésta para atender nuevas situaciones y ofrecer la formación coherente con la nueva eticidad.

En el tercer subapartado Yurén propone el conocimiento y cuidado de sí y del otro. La autora declara su seguridad en la capacidad de las instituciones de educación superior para gestionar con sus estudiantes herramientas de autoconocimiento y autovigilancia, pues hacer cambios en las prácticas aceptadas implica la modificación de los propios esquemas de acción y sus motivos. Lograr lo anterior pide una formación universitaria en la dimensión cognitiva, la afectiva y la conativa. El sentimiento de indignación sobre la pobre atención de gobiernos ante situaciones claramente inaceptables, legal, ética y humanamente, es un motor para trabajar por el cambio de criterios de justicia. Yurén propone el estudio y comprensión de la hermenéutica de sí, basada en las reflexiones y propuestas de Paul Ricoeur; y añade el reconocimiento de Honneth basado en la solidaridad y la construcción de relaciones entre sujetos que se atribuyen mutuamente una calidad moral. Estos procesos son parte importante de una formación ético-política.

En el cuarto y último subapartado la autora propone la “Agencia colectiva y responsabilidad por la humanidad futura”. Con base en Bauman, define la agencia colectiva como “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el sentido del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado” (Bauman, 2003, p. 116). Construir esta clase de agencia no es fácil. Por eso Yurén llama a la contribución amplia de las universidades para funcionar como ágora en la cual se discuten problemas teóricos y prácticos en relación con el ejercicio de derechos humanos tanto en la institución como en las comunidades relacionadas con la operación universitaria. Discutir, por ejemplo, sobre la crisis ambiental puede ayudar a comprender la dialéctica

entre eticidad, moralidad y prudencia. Ejercicios como el sugerido llevan a evidenciar la obligación de maximizar el conocimiento de las consecuencias de nuestras prácticas y determinar de qué manera pueden poner en peligro a la humanidad, y al tiempo, cuales prácticas pueden evitarlo o minimizarlo.

Concluye la autora con una esperanza: si al ágora se suman la investigación y la docencia transversal, la universidad puede ser un lugar para aprender, pensar y actuar de acuerdo con la demanda de un futuro mejor, pues ahí mismo está el territorio para una formación ético-política capaz de hacer posible el descentramiento ético radical propio de una agencia colectiva, responsable y precavida. El futuro, por cierto, demanda tal agencia.

EPÍLOGO

Los capítulos reseñados dejan clara la necesidad de renovar la concepción de la universidad y la educación superior ofrecida por ésta. Lo afirman cinco plataformas diferentes y, a la vez, con más de una coincidencia cuando ponen al día la renovación del humanismo, el cual ahora se conjuga en plural, ante las nuevas situaciones y fenómenos mundiales, cuya aparición ha movido a renovar el pensamiento humanista y, en consecuencia, el modo de educar a partir de tal renovación radical.

Educación para la libertad y la inteligencia; la educación emprendedora para reunir identidad y dignidad humana; la dimensión ética a modo de obsequio; aprendizaje integrado para evitar escaparse de la complejidad humana; la formación ético-política para encarar presente y futuro. Cinco miradas, cinco pensamientos humanistas, cinco propuestas concretas para renovar nuestras ideas acerca de la condición humana y la acción educativa.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Boyer, E., (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Capua, A. (2019). Thymos, Noos y Menos. *Animasmundi*. <https://animasmundi.wordpress.com/2019/03/02/thymos-noos-y-menos/>
- Cronin, (2006). *Value Ethics. A Lonergan perspective*. Nairobi: Consolata Institute of Philosophy.
- Derrida, J. (1996). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península. Barcelona.
- Llano, A. (2016). *Otro modo de pensar*. Pamplona: EUNSA.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Camino del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.