

21

Martín López Calva

**Ambientes, presencias
y encuentros**

**Educación humanista ignaciana
para el cambio de época**

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
Dirección de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación

López Calva, Juan Martín
Ambientes, presencias y encuentros : educación humanista
ignaciana para el cambio de época
1. Jesuitas - Educación. 2. Humanismo. 3. Educación
superior. I. t.
LC 493 L66.2006

Norma Patiño Domínguez
Diseño de la colección

José Rafael de Regil Vélez / Tanya Arellano Gómez
Coordinación editorial de la colección

Dirección de Difusión Universitaria, UIA Puebla
Cuidado de edición y composición tipográfica

1ª edición, Puebla, 2006

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores de Occidente, AC

DR © Universidad Iberoamericana Ciudad de México
(Universidad Iberoamericana, AC)

DR © Universidad Iberoamericana Torreón
(Formación Universitaria y Humanista de la Laguna, AC)

DR © Universidad Iberoamericana León
(Promoción de la Cultura y la Educación Superior del Bajío, AC)

DR © Universidad Iberoamericana Tijuana
(Promoción y Docencia, AC)

DR © Universidad Iberoamericana Puebla
(Comunidad Universitaria Golfo-Centro, AC)
Blvd. Niño Poblano 2901, U. Territorial Atlixcáyotl
Puebla, México.

DR © Fideicomiso Fernando Bustos Barrena SJ

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ÍNDICE

1. EL SUJETO COMO FUNDAMENTO DINÁMICO DE LA EDUCACIÓN HUMANISTA	7
1.1 La búsqueda de fundamentos: un continuo reto	7
1.2. Nuestro deseo de vivir: la fuente	9
1.3. El deber de ser humano: la humanización como proyecto individual y colectivo posible	10
1.4. Educación personalizante: la educación es un desconocido conocido	14
1.5. Los campos problemáticos para la búsqueda humana en el cambio de época	15
1.6. La revaloración de la educación y la búsqueda permanente de fundamentos	21
2. SER UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI	23
2.1 Algunos retos desde nuestro horizonte, el sujeto y la educación del futuro	23
2.2. El sujeto: algunos rasgos dialécticos	25
2.3. La Educación: los cuatro pilares	27
2.4. La Educación del futuro: siete saberes	28
2.5. Educación jesuita: las cuatro C's	29
2.6. Ser universitario en el siglo xxi: la disyuntiva	30
3. CONTEMPLACIÓN Y ACCIÓN O ¿CÓMO CONCILIAR MISIÓN Y MICROCHIP?	33
3.1. Introducción: la propuesta fundamental	33
3.2. El aporte ignaciano: misión	34
3.3. La aldea global: microchip	39
3.4. Contemplación y acción: para hacer compatible misión y microchip	40
3.5. Conciliar misión y microchip: un desafío en medio de dos riesgos	42

4. LA EDUCACIÓN HUMANISTA COMO CONJUNCIÓN
DE AMBIENTES, PRESENCIAS Y ENCUENTROS45

1. EL SUJETO COMO FUNDAMENTO DINÁMICO DE LA EDUCACIÓN HUMANISTA

1.1 La búsqueda de fundamentos: un continuo reto

Ser humano es algo que si lo somos,
lo somos sólo precariamente.
Es un continuo reto.

B. LONERGAN

Un mundo desorientado, un mundo en crisis, un mundo en cambio es, naturalmente, un mundo que reclama por fundamentos. Cuando el rumbo no es claro y el piso que nos sostiene empieza a desmoronarse, es comprensible que busquemos desesperadamente una base que nos sustente, que nos dé certeza, que nos haga sentir menos inseguros. Un mundo desorientado, en crisis y en cambio, es un mundo que explicablemente tiene una educación que busca fundamentos, bases sólidas, estructuras de sustentación que hagan más fácil descubrir el camino hacia adelante. Nuestra educación está hoy ávida de reencontrar fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos... fundamentos que le den certeza para enfrentar la incertidumbre del presente y la oscuridad del futuro, la complejidad del presente y la aparente ausencia de futuro.

Lamentablemente las grandes utopías se tambalean y ya no pueden ser ese fundamento, y las teorías que parecen inundar el mundo de la educación están generando mayor confusión, dispersión, desintegración de los esfuerzos de búsqueda de cambio. ¿Por dónde buscar entonces esos fundamentos? ¿Deberá la educación entregarse o confiar ciegamente en el modelo geoeconómico dominante y adoptar como fundamentos la competitividad, la calidad, el éxito, la eficiencia y la eficacia? ¿Se tratará simplemente de estar en contra de este modelo aferrándose a alguna teoría crítica?

Venturosamente, o quizá infortunadamente según los ojos que miren, la educación –y sobre todo la educación humanista– tiene que ver con los procesos intencionales, sistemáticos y planificados de promoción de la construcción o el desarrollo del ser humano personal y social; y como ser humano es un continuo reto, la educación tiene que ser mirada también como un continuo reto.

Es por esto que más que buscar fundamentos o apelar a teorías generales, la educación, y sobre todo la educación humanista, tendría más bien que asumir al sujeto humano concreto, al sujeto humanidad en proceso de realización en la historia, como el fundamento dinámico y siempre misterioso y retador de este proceso de promoción del desarrollo de lo humano en los seres humanos, al que llamamos “educar”.

En este primer apartado, se plantea la hipótesis o punto de partida básico para aproximarnos a la comprensión de una educación humanista “a la altura de nuestros tiempos”. Esta hipótesis que podría parecer paradójica, contradictoria o incluso imposible, puede formularse sintéticamente como sigue:

Si bien no existen fundamentos teóricos definitivos y cerrados para una educación humanista, podemos determinar, en la estructura consciente intencional del sujeto humano, algunos criterios que nos permitan delinear las pautas para el descubrimiento progresivo siempre parcial y limitado de elementos fundamentales para comprender el fenómeno educativo desde una visión humanista actual.

Esta estructura dinámica de la conciencia humana tiene toda una serie de exigencias que se van descubriendo y que son permanentes, transculturales y transhistóricas, y son los únicos fundamentos o los únicos criterios básicos del hecho educativo y todo lo demás –teorías pedagógicas o psicológicas, filosofías, métodos y metodologías–, son cambiantes, relativos, históricos y mediados culturalmente.

De manera que, dicho sintéticamente, se puede afirmar que el fundamento real y concreto de la educación es el sujeto humano

individual y colectivo en proceso de desarrollo en la historia. (Lonergan, 1997).

1.2. Nuestro deseo de vivir: la fuente

El mar que es agua pura ante los peces
jamás ha de saciar la sed del hombre.

JOSÉ EMILIO PACHECO

Aceptar que el fundamento dinámico real y concreto de la educación humanista es el sujeto humano individual y colectivo en proceso de desarrollo, implica una continua búsqueda, un continuo aproximarse pero nunca llegar del todo, un continuo “ya y todavía no”. La fuente de este fundamento concreto de lo educativo es el deseo de vivir que soy, que eres, que somos, que hemos sido, que estamos siendo y que seremos mientras dure este instante que llamamos “la historia”.

El deseo de vivir nos impulsa a adaptarnos al mundo buscando estrategias, mecanismos, comportamientos, decisiones que impliquen una cada vez mayor y más humana integración al medio en el que nos desenvolvemos. El deseo de vivir nos lleva al mismo tiempo a la necesidad de adaptar al mundo para hacerlo a la proporción humana, para construir en él las condiciones más adecuadas para que este deseo de vivir humano, para que este querer vivir humanamente, tenga más probabilidades de ser realidad. (Velasco, 1997).

Pero este proceso de adaptarnos al mundo y de adaptar al mundo es tan complejo que no se acaba de descubrir; es un proceso permanente de búsqueda donde se encuentran avances y retrocesos que configuran la historia humana. Porque no toda forma de adaptarnos al mundo nos humaniza, nos lleva a que nuestro deseo de vivir sea más humano, y no toda forma de adaptar al mundo hace al mundo más humano o más escenario promotor de humanización. Este es un proceso dialéctico, de progreso y declinación, de descubrimiento y oscuridades, pero allí está la fuente de los fundamentos de lo educativo.

Porque la educación es el espacio y el tiempo estructurados y planeados sistemáticamente para que las nuevas generaciones vayan descubriendo y explorando su querer vivir y aprendan estrategias, conocimientos, métodos y valores que los hagan adaptarse al mundo de una manera humana, y adaptar al mundo para transformarlo en un hogar humano y humanizante para todos sus habitantes. En el proceso educativo, que desde luego tiene un porcentaje altísimo de informalidad (la educación de la familia, del ambiente, de la vida cotidiana, incluso del “currículum oculto”), pero que tiene también una buena dosis de estructura formal y de intervención planificada (lo que llamamos escolarizado), el alumno va descubriendo los elementos que lo hacen ir adaptándose al mundo y adaptando al mundo hasta que promueve formas de desarrollo y existencia que llegan a ser familiares, naturales, incluso no cuestionadas –“como si fuera natural vivir”, escribió Gabriel Zaid.

1.3. El deber de ser humano: la humanización como proyecto individual y colectivo posible

Ser humano es también un deber.

GRAHAM GREENE

Pero aunque aprendamos en la familia y en la escuela cosas que nos llevan a tener la sensación de que es natural vivir, el vivir humanamente no es tan natural o tan espontáneo. Ser humano es también un deber porque la paradoja de los seres humanos es que nacemos inacabados (Fullat, 1992), que somos “animales no fijados” (Nietzsche en Fullat, 1992), que tenemos que ir construyendo nuestra esencia a través de nuestra existencia (Sastre, en Fullat, 1992). Por esto, el asunto de la vida es el que “siendo humanos nos vayamos haciendo humanos”, y la educación tiene mucho que ver porque mediante ella vamos cayendo en la cuenta de esta necesidad de autoconstruirnos y, aun sin caer en la cuenta, vamos aprendiendo modos, modalidades, modelos, métodos de autoconstrucción humana más o menos auténticos.

Pero, ¿todas las formas en que vamos viviendo son humanizantes? ¿Todos los modos concretos de ser humano nos hacen humanos? ¿Habrán criterios para saber qué es más humano? ¿Dónde encontrarlos?

Es evidente que si todas las formas en que se va concretando el ser humano fueran igualmente humanizantes, la educación no tendría ningún sentido; bastaría con dejar que cada hombre o mujer fueran creciendo en contacto con otros y ya estarían educados. Pero, ¿no tenemos un sistema y unas instituciones educativas precisamente para “enseñarnos unos a otros en qué consiste ser hombre”? (Savater, 1996) ¿No tenemos toda una historia de pensadores del hecho educativo en la que se han ido configurando ciertos rasgos de lo que es realmente humano?

La educación es un proceso que tiene una intencionalidad, y unos supuestos histórica y culturalmente cambiantes sobre lo que es ser humano y cómo lograrlo, cómo cumplir con ese deber o vivir ese reto. Eso no está en duda, lo que está hoy en cuestión es si esta intencionalidad y estos supuestos son totalmente relativos y arbitrarios o responden a ciertos fundamentos. La respuesta que ya se ha planteado en la hipótesis básica puede sintetizarse en la frase: “La línea es que no hay línea”; sin embargo, se plantea en la misma hipótesis que existen criterios fundantes independientes de culturas, momentos históricos o teorías. ¿Cómo es eso?

“La línea es que no hay línea” quiere decir que los fundamentos de lo educativo no están en lo que la sociedad ha establecido como fundamentos ni en lo que una u otra teoría afirman, ni siquiera como se afirma hoy, en el consenso de los expertos en el campo, que dialogan entre sí en una comunidad ideal de comunicación.

Existen unos criterios fundantes que son permanentes, transculturales y transhistóricos, pero éstos se encuentran de manera dinámica inmanentes en la estructura heurística de este deseo de vivir que se ha planteado como la fuente de la humanización. Son criterios fundamentales de lo educativo y toman la forma de exigencias de autenticidad inherentes a la estructura de ese deseo

de vivir que todos experimentamos, y son comunes a todos los que lo experimentamos o somos parte de esa experiencia.

Porque somos sujetos empíricos, sujetos necesitados de experiencias sensibles que nos aporten datos de la realidad y de nuestra propia conciencia, y en este ser empíricos se encuentra la exigencia de ser atentos para poder ser auténticos sujetos empíricos. Porque además somos sujetos potencialmente capaces de comprender, tendemos a buscar la comprensión de las cosas que experimentamos y por ello nos preguntamos, imaginamos, comprendemos, concebimos ideas, las podemos formular en diversos lenguajes, y en este operar está implícita la exigencia de ser inteligentes para poder ser auténticos y llegar a la comprensión de las cosas.

Somos además buscadores de conocimiento verdadero, nos cuestionamos para la reflexión (¿de verdad esto es así?, ¿en realidad es como lo entendí o es de otro modo?), buscamos pruebas, las ponderamos, llegamos a establecer juicios de hecho: seguros o probables, y en este nivel está implícita la exigencia de ser razonables.

Somos además sujetos existenciales, tomadores de decisiones y para ello nos preguntamos cuestiones para la deliberación (¿me conviene?, ¿humaniza o deshumaniza?, ¿es constructivo?), valoramos, decidimos y somos capaces de irnos autodeterminando en medio de todas las determinaciones del medio. Y para ello tenemos la exigencia de ser responsablemente libres.

Estas exigencias de autenticidad de las diversas modalidades de ser humanos y buscar la humanización, son los fundamentos concretos y dinámicos –no como conceptos sino como exigencias operando en nuestro deseo de vivir– de la educación, siempre en descubrimiento, y de los cuales se van derivando diferentes conceptualizaciones, concreciones teóricas o prácticas, exigencias culturales o históricas que se plantean a la educación y que se toman a veces como los fundamentos, cuando no son más que expresiones o aproximaciones derivadas y relativas a estas exigencias permanentes de desarrollo de los seres humanos, de todos los seres humanos.

El ser humano se desarrolla. Como quiera que uno es en el momento presente, no siempre ha sido así y, en términos generales, no tiene por qué continuar siendo así... El desarrollo orgánico, psíquico e intelectual no son procesos independientes. Están vinculados... un ser humano en cualquier etapa de su desarrollo es una unidad individual existente, diferenciada por sus conjugados físicos, químicos, orgánicos, psíquicos e intelectuales...

B. LONERGAN

Pero este deseo de vivir con sus criterios o exigencias fundantes que son los elementos básicos concretos de la educación, es una unidad compleja que se puede analizar en sus conjugados orgánicos, psíquicos, intelectuales. De allí que de estos fundamentos básicos y dinámicos se deriven aproximaciones sucesivas que pretenden ir descubriendo, construyendo y definiendo los fundamentos orgánicos (de allí la investigación en el campo de la medicina o la biología), los fundamentos psíquicos (de allí la necesidad de la investigación en psicología) y los fundamentos intelectuales (de allí la investigación o reflexión epistemológica) y los fundamentos de esa unidad compleja que la filosofía en sus diversos campos pretende ir descubriendo y explicitando.

Se trata entonces de una construcción de fundamentos relativos y cambiantes en las diferentes modalidades del desarrollo humano, pero todas ellas derivadas de los fundamentos concretos universales, transculturales y transhistóricos que hemos tratado de formular, dejando claro que esos fundamentos básicos no son la formulación que se ha hecho aquí sino las exigencias concretas operantes y siempre por explorar y descubrir a las que nos referimos cuando decimos: atención, inteligencia, razonabilidad y libertad responsable.

Ahora bien, ¿cómo entender la educación desde esta perspectiva?

1.4. Educación personalizante: la educación es un desconocido conocido

Es el lugar de las computadoras
y de las ciencias infalibles.
Pero de pronto te evaporas
y creo en las cosas invisibles.

JOSÉ EMILIO PACHECO

En el lugar de las computadoras y de las ciencias infalibles, la educación como proceso humano y humanizante de pronto se evapora, y sentimos que por más avances en teorías del aprendizaje, métodos didácticos, formas de planear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, programas de formación de profesores, computadoras, bibliotecas, internet y otros frutos de las “Ciencias infalibles”, no alcanzamos a explicar del todo qué es eso de educar.

Si nos situamos más allá del paradigma pragmático y tecnocrático dominante en nuestra educación, y asumimos reflexivamente que “la línea es que no hay línea”, y que existen criterios fundantes dinámicos de lo educativo que no nos dan respuestas hechas y conceptos acabados sobre lo que es educación y cómo educar, sino que nos plantean solamente cierta estructura de operaciones y ciertas condiciones para avanzar de manera indefinida en su búsqueda, no nos será tan complicado comprender la noción de educación personalizante que se pretende ahora presentar.

La educación personalizante es una noción heurística, no es un concepto ni una teoría ni un modelo pedagógico, es una noción preconceptual no acabada ni cerrada que pretende abrirnos un horizonte de búsqueda dinámica y compartida. Educación personalizante es la imagen o el nombre simbólico que quiere comunicarnos que la educación concreta es en realidad un “desconocido conocido”, un desconocido que conocemos que desconocemos y al cual nos vamos aproximando de manera acumulativa y progresiva en la historia. Todas las teorías, las didácticas, los métodos y las filosofías nos dicen algo de ese desconocido, pero ninguna teoría o filosofía

puede abarcarlo del todo porque educación es el proceso organizado socialmente y vivido entre seres humanos por el cual se va comunicando ese querer vivir humano y humanamente a las nuevas generaciones, y se van tratando de descubrir los mejores modos de adaptarnos al mundo y adaptar al mundo para que ese deseo-deber de humanización se vaya haciendo más probable, siempre en proceso, siempre de manera limitada.

Los fundamentos de esta educación personalizante están en esta especie de “brújula” que son las exigencias de nuestro querer vivir y a las que permanentemente tenemos que hacer referencia y explorar.

Entender la educación de este modo nos llevaría a una visión dinámica y abierta que no adoptara ciegamente las modas teóricas y metodológicas y las convirtiera en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos o económicos de la educación sino que las dimensionara, las reflexionara críticamente, adoptara lo que es genuinamente humanizante de ellas y desechara los elementos no auténticamente educativos, siempre en búsqueda del desarrollo humano auténtico de los educandos que son la finalidad de la educación y de la humanización de la sociedad que es la meta colectiva de todo sistema educativo.

1.5. Los campos problemáticos para la búsqueda humana en el cambio de época

Nada altera el desastre; llena el mundo
la caudal pesadumbre de la sangre...

JOSÉ EMILIO PACHECO

A partir de esta visión, se plantean no los fundamentos conceptuales desde la Psicología o la Filosofía para la Educación, sino los problemas que los nuevos aportes en ambos campos están planteando a la educación.

Campos problemáticos por demás complejos dada la situación de crisis generalizada que vivimos en la que pareciera que nada altera el desastre, pero en la que la educación está replanteándose como una posibilidad de esperanza hacia un futuro posible en medio del futuro impuesto y del futuro azaroso.

1.5.1. *Los campos problemáticos en lo psicológico*

Un día un hombre olvida
...olvida el amor la revelación la muerte
el espejo que no devuelve ya su imagen
Un día un hombre se olvidará a sí mismo
Olvidará que olvida.

HOMERO ARIDJIS

El fundamento psicológico de la educación desde la perspectiva planteada aquí es el sujeto en desarrollo desde sus conjugados psíquicos.

Según Lonergan (1999), el desarrollo psíquico es una integración superior en movimiento de estos componentes y esta integración tiene dos movimientos: un movimiento lateral que consiste en la creciente diferenciación de los eventos psíquicos, y un movimiento vertical en el que se da un perfeccionamiento creciente en la percepción integrada y en la respuesta adecuada y coordinada a estos eventos psíquicos.

La problemática de este desarrollo ha sido tradicionalmente tratada en la educación en el ámbito de las teorías del aprendizaje, y en lo que las teorías del coeficiente intelectual y su medición han venido aportando para la selección y evaluación de los estudiantes, así como en los estudios que sobre las habilidades intelectuales han aportado. El aspecto emocional había sido tratado marginalmente para los casos de alumnos “problema” o las cuestiones de disciplina o de orientación educativa, pero muy lejos de lo que sucede en las aulas. Tal vez el único enfoque que revaloró la dimensión afectiva en el aula, fue el “enfoque centrado en la persona”, propuesto por Carl R. Rogers (1980; 1992) y sus seguidores; enfoque que, sin embargo, tuvo poca

aceptación en nuestro sistema educativo nacional, cargado de racionalismo, fruto de la herencia positivista que le dio origen y, por otro lado, cayó en excesos que le acarrearón críticas de algunas personas o grupos por ser excesivamente emotivista y por presentar en ocasiones la imagen de un profesor paternalista y tolerante, excesos que no fueron planteados por Rogers sino que se dieron por una inadecuada interpretación y aplicación de sus planteamientos.

En general, hasta ahora los enfoques psicológicos más difundidos en educación habían aportado desde una perspectiva bastante unidimensional de la inteligencia (IQ) y desde una perspectiva bastante mecanicista del comportamiento (conductismo). (Hernández, 1998).

Sin embargo, un importante giro estamos viviendo a partir de la revaloración de la dimensión afectiva y emocional que parte de la desilusión de la razón engendrada en la posmodernidad. El tema –aún por explorar pedagógicamente con mayor profundidad y amplitud– de la “Inteligencia emocional” de Goleman (1996), abre toda una veta de investigación y experimentación en el campo educativo que tiene relación estrecha con la preocupación actual en la formación en valores y que va a replantear los fundamentos psicológicos aceptados hasta ahora en la educación, que plantean predominantemente el asunto en términos de generar los estímulos adecuados para promover las conductas observables y medibles que aún se piden en programas de cursos y cartas descriptivas en muchas instituciones.

El planteamiento de Goleman con respecto a la importancia del mundo afectivo para la construcción del conocimiento y de toma de decisiones, partiendo de la idea de que los sentimientos pueden y deben volverse inteligentes, en contra de la visión tradicional que plantea el “dominio” de las emociones por la inteligencia, es un planteamiento que, si se toma en serio, debe revolucionar las concepciones de lo educativo desde la perspectiva psicológica y tiene mucho que aportar a la comprensión de la educación desde la perspectiva humanista.

Una revolución quizá aún más profunda de los fundamentos

psicológicos de la educación se nos plantea a partir del descubrimiento de las “Inteligencias múltiples” de Gardner (1993). La educación, o más correctamente, la promoción de aprendizaje, es concebida en nuestras instituciones desde una noción unidimensional de la inteligencia. El enfoque del IQ sigue siendo muy importante como sustento de la enseñanza y el aprendizaje, y el privilegio de la inteligencia lógico-matemática y de la inteligencia lingüística es notorio en la estructura escolar desde sus fundamentos.

Sin embargo, la teoría de Gardner –si se asume en toda su dimensión– lleva implícita una noción de enseñanza aprendizaje mucho más flexible, multidimensional, creativa y polimórfica. Porque no existe *la* inteligencia sino inteligencias: intrapersonal, interpersonal, ambiental, musical, espacial, corporal, lógico-matemática y lingüística, por tanto, se tiene que modificar todo lo que se entiende por aprendizaje, aprovechamiento escolar, etc. Y los modos y estrategias concretas para evaluar este aprendizaje. Parece que la Psicología empieza a intuir la complejidad y la riqueza de lo humano más allá de lo que sostiene la escuela hasta hoy. Sin embargo, esto plantea un reto enorme para nuestra organización escolar sustentada aún en la noción aristotélica de ser humano como animal racional en la que, como bien decía el doctor Luis Benavides en una conferencia reciente, se pretende que la escuela vaya “quitándonos lo animal y desarrollándonos lo racional”.

¿Cómo estructurar una escuela distinta en la que se desarrollen armónicamente las inteligencias musical, espacial, corporal, intrapersonal e interpersonal, al mismo tiempo que las ya privilegiadas (lógico-matemática y lingüística)? Esto implicaría grandes cambios de concepción y organización e incluso de formación de los docentes, pero daría una educación más integral y promovería el desarrollo de estudiantes que hasta hoy consideramos problema por no tener predominantemente las inteligencias privilegiadas en nuestro sistema actual.

El desarrollo e incorporación de las visiones constructivistas plantean otros retos importantes para la educación que implicarían un cambio muy profundo en la forma en que se concibe la enseñanza.

No se trata de adoptar esquemas o discursos o de enseñar con base en “mapas conceptuales”. Lo que plantea el constructivismo (con todas sus limitaciones también, cfr. López Calva, 1999) implica una revolución en la manera en que concebimos el aprendizaje y la enseñanza, que no es fácil de asimilar por los profesores y menos si se les plantea en los términos academicistas epistemológicos en que la mayoría de los expertos lo hacen.

Es necesario, por otro lado, explorar la compatibilidad entre el constructivismo y lo que plantean las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. La relación no es automática y da la impresión de que los constructivistas tienen todavía una tendencia a privilegiar lo lógico-matemático y lo lingüístico, y a desdeñar las otras inteligencias y muy notoriamente la emocional.

1.5.2. Los campos problemáticos en lo filosófico

Me empiezan a desbordar los acontecimientos
(Quizá es eso)
y necesito tiempo para reflexionar
(Quizá es eso)...

GABRIEL ZAID

Por el lado de la filosofía, la situación está igualmente complicada para la educación. Esta sensación de que los acontecimientos nos desbordan porque el ritmo de vida actual, que es el ritmo en el que funcionan y reaccionan nuestros estudiantes, es un ritmo vertiginoso poco reflexivo, muy ruidoso y poco dado a interiorizar, muy pragmático y dado a despreciar lo que “no sirve para algo práctico”. Todo esto nos plantea un mundo muy distinto al de la educación que es un mundo más lento, reflexivo, silencioso, valorante del conocimiento por el conocimiento y de lo humano no práctico.

Por otra parte, el problema de que la institución educativa ha sido ya rebasada por los acontecimientos es un problema serio que debemos abordar. Tradicionalmente los alumnos asistían a la escuela para aprender cosas, y un gran porcentaje de lo que sabían era

producto de su paso por la institución educativa. Hoy es evidente que aprenden mucho más cosas *fuera* que dentro de la escuela y que el papel del docente como enseñante de contenidos ha pasado a la historia. ¿Qué hacer ante esto? ¿Resignarnos a cumplir la función de guardería, de guardiana de las generaciones jóvenes para evitar los riesgos de tenerlos en las calles, pero sin aportarles mayor cosa a su desarrollo?

Los fundamentos de lo educativo se encuentran cuestionados desde su raíz por estos dos factores. Va a ser necesaria una profunda reforma que no solamente pasará por los planes de estudio, los libros o las computadoras sino que nos tendrá que llevar a una noción distinta de institución escolar o universitaria.

El problema de lo que Vattimo denomina el “debilitamiento de la verdad” es otro asunto que erosiona seriamente los supuestos de la institución escolar. Vivimos en una época en la que ya no hay verdades fuertes, la verdad no existe más, y se llega incluso al extremo de dudar o negar que podemos afirmar o conocer verdades.

La escuela está fundada sobre la base de que el maestro transmite la verdad a sus estudiantes. La universidad se define como comunidad en búsqueda de la verdad. En una época de verdades débiles habría que cuestionar seriamente los pilares sobre los que estamos parados. Porque si el asunto ahora es, como parece ser, ir a comentar sobre diferentes perspectivas y modos de ver las cosas –todos igualmente respetables y válidos– y si cada alumno tendrá derecho a sacar su verdad de la clase: ¿para qué asistir al aula?, ¿cuál es el sentido del diálogo?, ¿cómo va a evaluarse lo que se aprende?

El ámbito de los valores está en una situación similar. Estamos en una época de relativismo moral casi absoluto. La escuela está fundada sobre ciertos valores que se asumían como universales y que se tenían que transmitir a los estudiantes para integrarlos a la sociedad. ¿Cómo tratar ahora el asunto en una época de pluralidad y tolerancia, pero además de relativismo e indiferencia? ¿Cómo trabajar los valores en la escuela ahora que han vuelto a ser preocupación prioritaria?

No se trata por supuesto de buscar las verdades fuertes y los valores universales en el pasado y volver a enseñarlos. La materia de la educación es el tiempo presente y el hombre presente, y por esto es necesario replantear los fundamentos de la escuela no desde la verdad absoluta y los valores universales, pero tampoco cayendo en el mundo sin verdades y sin valores, sino desde la exploración de los fundamentos dinámicos que aquí se han planteado y sus implicaciones para la enseñanza.

Trabajar conocimientos no puede ser ya la transmisión de verdades incuestionables sino la búsqueda atenta, inteligente y razonable de afirmaciones verdaderas (certera o probablemente) acerca de campos de la realidad que aborden las materias. Sí hay juicios verdaderos aunque dependan de cierta perspectiva y de ciertas condiciones. (No tener acceso a LA VERDAD no nos impide conocer verdades que nos aproximen a ella.) No tener acceso a LA VERDAD ABSOLUTA no implica que los seres humanos no podamos generar conocimiento verdadero—con certeza o probabilidad— y afirmar juicios verdaderos, aunque estos sean relativos e históricos.

Trabajar lo valoral en el aula ya no puede ser enseñar valores sino plantearse la dimensión ética de lo que se estudia, y desarrollar la dimensión deliberativa y valorativa de los estudiantes para promover su crecimiento como sujetos existenciales cada vez más auténticos. Más que una educación en valores, se necesita hoy una auténtica educación de la libertad de los estudiantes. Estos elementos plantean una seria revaloración y refundación de las prácticas educativas y de todo el sistema educativo.

1.6. La revaloración de la educación y la búsqueda permanente de fundamentos

Nadie ama dos veces con los mismos ojos
contemplar, confluír.

GABRIEL ZAID

La educación es un acto de amor—como decía Edmundo O’Gorman—

y si no lo es, es pura pedantería. La educación es un acto de amor y nadie ama dos veces con los mismos ojos y por ello, es necesario que tengamos claro que para buscar el desarrollo y la praxis de la educación humanista no podemos poner los fundamentos o las normas en formulaciones teóricas en modelos, en filosofías, en métodos, o en formas de entender la educación que son siempre relativas y cambiantes, sino que tenemos que asumir al sujeto humano como único fundamento, pero como un fundamento dinámico y misterioso e ir explorando los fundamentos criterios fundantes permanentes, transculturales y transhistóricos que se encuentran en las exigencias trascendentales de nuestro deseo de vivir; sólo a partir de su ejercicio y apropiación seremos capaces de distinguir, discernir e integrar los avances y valores de cada formulación y descubrimiento progresivo y limitado para hacer que la operación de nuestro sistema educativo se vuelva cooperación: contemplar (las exigencias de autenticidad), confluir (en nuestros esfuerzos de actualización de lo que se descubre como fundamento en cada momento histórico).

2. SER UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI

2.1 Algunos retos desde nuestro horizonte, el sujeto y la educación del futuro

No es posible hablar o escribir sobre la educación humanista en abstracto. Así como no existe una definición permanente, transhistórica y transcultural de ser humano, no puede existir una definición acabada e independiente de la época y el contexto de una educación humanista.

Toda educación, sobre todo si se define como humanista, debe tomar en cuenta, para redefinir sus metas: contenidos, objetivos y métodos, y los rasgos predominantes en la sociedad para la que se busca esa educación. Porque estos rasgos económicos, ecológicos, sociales, políticos, culturales, espirituales, psicológicos, van a influir en la noción de ser humano y en los elementos que facilitarán u obstaculizarán esta búsqueda de desarrollo humanizante a través de la intervención educativa.

¿Cuáles son los rasgos de la sociedad del siglo XXI en la que pretendemos enfrentar el reto de una educación humanista? ¿Cómo es el ser humano de esta época? ¿En qué contexto le toca vivir y a qué retos se tiene que enfrentar? ¿Hacia dónde debe mirar para intentar una humanización de ese contexto? ¿Qué significa ser universitario o ser un educando en general, en este siglo XXI que inicia?

2.1. El vaso “medio vacío o medio lleno”: El horizonte: dos puntos de vista

Crisis de futuro o cambio de época. Estas dos frases parecen sintetizar dos maneras opuestas o al menos distintas de ver el horizonte en que nos ha tocado vivir en este cambio de siglo y milenio. Por una parte,

las visiones pesimistas o aun catastrofistas afirman que estamos en una tremenda crisis civilizatoria que amenaza la existencia misma de la humanidad, por otro lado, visiones más esperanzadas afirman que estamos en una transición entre dos etapas históricas distintas y que esta crisis es precisamente el reflejo de dicha transición.

El hecho es que nos encontramos en un momento especialmente complicado de la historia de la humanidad donde podemos ser testigos de una crisis económica mundial, fruto de un modelo excluyente, que nos muestra cada vez más millones de personas empobrecidas y sin oportunidad de una vida digna, una crisis política que amenaza con la pérdida de las libertades y la democracia en un mundo en el que algunos países apenas estaban accediendo al disfrute de esas libertades; una crisis cultural que se manifiesta en una carencia de sentido de la vida y en una confusión sobre lo que vale la pena como base para construir una existencia humana.

Sin embargo, al mismo tiempo que se viven estas crisis profundas, nos encontramos en un mundo en el que emergen nuevos tipos de conciencia hasta ahora inexistentes. La conciencia sobre el respeto a los derechos humanos y las acciones personales y estructurales para garantizar su vigencia nacional e internacional es una muestra de esta dimensión emergente. La conciencia ecológica y la organización y educación de las nuevas generaciones, en la visión de un mundo natural que está interrelacionado con el mundo humano y que necesita ser respetado y articulado a la vida humana, es una creciente demanda en nuestras sociedades. La perspectiva de género muestra una nueva conciencia en la que se percibe a hombres y mujeres como iguales y colaboradores en una construcción común, es otro elemento de dimensiones inexistentes en el pasado. Nos encontramos en serias crisis pero, al mismo tiempo, en tiempos de nuevas búsquedas de sentido para la vida de la humanidad.

Un mundo globalizado y plural, multicultural y diverso, un mundo marcado al mismo tiempo por la exigencia de competitividad y eficiencia y por la exigencia de justicia social, un horizonte en el que la tecnología y especialmente la informática tiene un papel relevante

pero al mismo tiempo, la búsqueda humana cobra cada vez más fuerza. Un mundo en el que el conocimiento se vuelve crucial y genera poder. Un mundo en el que este poder, derivado del saber y generador de “tener”, se concentra en muy pocas manos.

En este escenario que nos ha tocado vivir, la pregunta por el tipo de formación universitaria que se necesita para responder a estas crisis y a estas nuevas búsquedas, cobra especial relevancia.

2.2. El sujeto: algunos rasgos dialécticos

Para saber el tipo de formación universitaria que se requiere hoy, es necesario pensar en la situación del sujeto en nuestros días. Nuevamente vemos que existen rasgos encontrados que nos muestran un proceso dialéctico en esta concepción actual del sujeto humano.

Por una parte, nos encontramos en un horizonte donde el sujeto, más que un ciudadano, es un consumidor. El sujeto pasa a ser un número de tarjeta de crédito, un potencial comprador del mercado, un demandante de satisfactores. Un sujeto que para poder consumir todo lo que el mercado le crea como necesidad, tiene que alienarse en el trabajo vertiginoso y marcado por la competencia feroz que hace que la persona se autoexplote, ante la amenaza de muchas personas aspirando a ocupar su empleo.

La dinámica de nuestra sociedad llena de satisfactores y comodidades, marcan también a un sujeto que prolonga su adolescencia y que no puede asumir compromisos duraderos, al menos hasta pasados los treinta años. Pero, paradójicamente, este sujeto tardíamente adolescente, es un sujeto prematuramente viejo para el mercado laboral donde las personas tienen una vida útil cada vez menos duradera y una persona de treinta y cinco o cuarenta años resulta ser muy vieja para encontrar trabajo a pesar de su experiencia.

Este sujeto es también un producto de la masificación y el debilitamiento de las identidades y carece, por tanto, de una identidad

sólida y de modelos de referencia que lo guíen, de parámetros o valores orientadores para su vida.

Sin embargo, al mismo tiempo, nos encontramos con un sujeto en búsqueda, libre de ataduras del pasado y de dogmatismos paralizantes, un sujeto que revalora cada vez más lo humano y que busca afanosamente gozar de la vida sin culpabilidades morales de la sociedad del pasado. Un sujeto que precisamente por no tener identidad fuerte y valores absolutos, es capaz de entender la pluralidad y de dialogar de igual a igual con los diferentes, un sujeto con mayor libertad de búsqueda y con una visión dinámica de la vida y de la historia humanas.

Esta visión dialéctica del sujeto de nuestro tiempo presenta algunos retos que enlisto brevemente:

–La búsqueda de su ser personal en un mundo inevitablemente de mercado y consumo, la búsqueda de ser humano además de consumidor o productor.

–El reto de poder establecer compromisos sólidos sin partir de normas o valores inflexibles sino de una visión dinámica y cambiante del propio compromiso.

–El reto de disfrutar el presente pero ser capaz de planear el futuro con una esperanza razonable.

–El compromiso de emprender más que de depender. Es cada vez más urgente la necesidad de personas que generen sus propias alternativas de vida y trabajo en vez de esperar a emplearse en un mundo de escasez de empleos.

–La tarea ardua de ser uno mismo en un mundo que tiende a estandarizar y homogeneizar a las personas.

–El reto de construir comunidades de significados y valores respetando la pluralidad y las diferencias.

–El reto de construir la existencia en una búsqueda permanente que no parte de modelos preestablecidos.

2.3. La Educación: los cuatro pilares

La comisión Delors de la UNESCO, en su informe publicado bajo el título: “La educación encierra un tesoro” (1999), plantea cuatro grandes pilares para la educación del siglo XXI que considero vigentes para dar respuesta a estos grandes retos del sujeto de nuestro tiempo.

El primer pilar que es “Aprender a conocer”, implica que la educación universitaria del presente siglo no puede ser una educación transmisora de conocimientos como la ha venido siendo hasta hoy. Los procesos de formación, y más de formación universitaria, tienen que capacitar al estudiante para construir conocimiento y adaptarse de manera continua a los cambios del proceso cognoscitivo.

El segundo pilar que es “Aprender a hacer”, implica una educación universitaria que además de brindar teorías sólidas, enfrente al alumno con la necesidad de aplicar lo aprendido, de resolver problemas, de insertarse en el mundo laboral, social, público o privado, con capacidad para responder a los retos que se le presenten. No se trata de un saber hacer mecánico sino de un estar capacitado para responder, para “hacerse cargo” de la realidad que le toca vivir.

“Aprender a convivir” es el cuarto pilar, que desde luego tiene que ver con la capacidad de construir en equipo, de relacionarse y dialogar con los diferentes y de resolver las diferencias, de abrirse al otro y tratar de entenderlo y de valorarlo. Esto implica no solamente una educación para la tolerancia fría o distante sino para la comprensión y la construcción de comunidades.

El cuarto pilar, finalmente, es el de “Aprender a ser”. Este pilar nos enfrenta a la necesidad de formar universitarios que sean personas capaces de autoconstruirse. La nueva estructura curricular de la UIA plantea como una de las competencias genéricas la del “manejo de sí”. Esta competencia es clave en los universitarios de hoy, que deben ser capaces de plantear de manera dinámica un proyecto de vida y carrera acorde con el contexto social, las aspiraciones y valores personales.

Una educación de este cambio de época que no contemple seriamente el trabajo en estos cuatro pilares, será una educación caduca, que no responda a la sociedad en la que nos ha tocado vivir.

2.4. La Educación del futuro: siete saberes

Edgar Morin (s/f) propone en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, saberes que, sin duda, se requieren también para la educación del presente.

–Aprender el error y la ilusión del conocimiento: no solamente debe la universidad capacitar al alumno en el conocimiento de frontera, sino también en la conciencia de los grandes o pequeños errores e ilusiones que nos plantea a veces ese mismo conocimiento.

–Aprender los principios de un conocimiento pertinente, interdisciplinar y complejo.

–Aprender la condición humana es algo urgente en la universidad de hoy que es arrastrada por la corriente pragmática hacia la tecnologización y el olvido de lo humano.

–Aprender la identidad terrenal, que tiene que ver con una visión más humana e integral de la globalización que vivimos, que no nos lleva a entender solamente la dimensión económica global sino a desarrollar la conciencia operante de que somos parte del mundo.

–Aprender a enfrentar la incertidumbre. La universidad del pasado enseñaba certezas y verdades absolutas, la universidad del futuro debe formar para vivir en la incertidumbre que es el sello de nuestra época.

–Aprender la comprensión para generar un mundo en el que el deseo de entender lo otro y al otro sean los dinamismos que muevan a los universitarios, más que los conceptos hechos o los valores cerrados.

–Aprender la ética planetaria: una universidad que a partir de esa identidad terrenal y ese compromiso con el planeta, no enseñe al universitario una ética global capaz de construir los principios mínimos sobre los cuales hay que erigir un mundo más humano y más justo, será una universidad condenada al fracaso en el cambio de época.

2.5. Educación jesuita: las cuatro C's

En una universidad como la Ibero, es necesario también entender la perspectiva del modelo educativo jesuita, no solamente por ser el fundamento de nuestra universidad sino porque resulta vigente y necesario en el mundo actual. Muchos son los documentos existentes que marcan las características de la educación en una universidad de la Compañía de Jesús, y muchos también los que hablan de cómo se entiende esta formación en la Universidad Iberoamericana o el ITESO, como instituciones que conforman el Sistema Universitario Jesuita en México o en las universidades jesuitas de América Latina, agrupadas en AUSJAL. Sin embargo, señalo en este momento solamente una expresión que sintetiza, en cuatro grandes C's, los rasgos de un profesional egresado de una institución como la nuestra.

–Profesionales competentes: más que formar gente competitiva, lo que una universidad jesuita busca es formar personas que sean competentes en el ejercicio de una profesión. Competencia es capacidad para pensar, para resolver problemas, para construir conocimiento, para cuestionar lo dado, para crear nuevas alternativas. Profesionales competentes son los que no se conforman con una práctica mecánica y rutinaria sino que asumen como un reto su tarea profesional.

–Profesionales conscientes: pero la pura competencia no basta. Los profesionales muy competentes pero carentes de conciencia pueden ser muy dañinos para la sociedad humana. Lo que la UIA busca es crear profesionales competentes pero conscientes del entorno social y ambiental, conscientes de la necesidad de incorporar al ser humano como criterio de su actuación, conscientes de que la vida tiene un misterio que nos hace preguntarnos por lo trascendente.

–Profesionales comprometidos: competencia y conciencia llevan unidas al compromiso. Una universidad jesuita aporta al universitario del siglo XXI espacios para crecer en el compromiso humano y social, en el compromiso con los rostros concretos de aquellos que menos tienen o que más necesitan de nuestro apoyo. Compromiso con los valores, con la profesión, con el equipo, con el país, con el mundo.

–Profesionales compasivos: además de los tres rasgos anteriores, la universidad jesuita forma profesionales compasivos, seres humanos capaces de padecer con el otro, de ponerse en los zapatos de los demás y de sentir sus sufrimientos y sus problemas para comprenderlos y poder vivir un compromiso eficiente para resolverlos. La compasión auténtica nace del amor al prójimo y tiene entonces un sustrato trascendente que la universidad trata de presentar y poner en diálogo con la perspectiva de los universitarios y con todas las visiones profesionales o disciplinares.

2.6. Ser universitario en el siglo XXI: la disyuntiva

Ante este horizonte, con este sujeto, frente a estas perspectivas educativas del cambio de época, se presenta una disyuntiva para cada universitario concreto que pasa por las aulas: la alternativa que va entre elegir la formación universitaria solamente como capacitación para un empleo remunerado, y la que lleva a una visión completa y compleja del ser universitario. Esta es una decisión permanente para cada estudiante y es un reto que tiene que asumir cada uno al enfrentarse con las visiones que la universidad le presenta.

La primera opción lleva a ver la universidad como un espacio para aprender conocimientos y técnicas con el fin de encontrar un buen trabajo y de allí escalar o mantener una posición económica holgada y estable, una familia tradicional, cierto éxito y poder desde una visión de simplicidad.

Esto implica trabajar para uno mismo, adaptarse pasivamente al

mundo y quizá, como lo afirma el padre Gorostiaga en una frase dura pero realista: “formarse como profesionales exitosos para sociedades fracasadas”.

La segunda opción es mucho más compleja y demandante pero también mucho más rica y llena de sentido. Se trata de ver la universidad como un espacio de búsqueda de la verdad para la realización del bien humano concreto. Un espacio para encontrar y construir conocimiento y valor que aporte a la humanización del mundo, lo cual implica una acción comprometida de trabajar por el bienestar personal y social, pero desde una visión de la profesión como compromiso con los demás.

Un universitario que ve de este modo la universidad, lejos de adaptarse pasivamente a su mundo, trabaja por una adaptación crítica al mundo que le toca vivir, y por un trabajo creativo que adapte también el mundo para hacerlo un lugar más humanamente habitable.

De manera que la invitación a ser plenamente universitario en el siglo XXI, es la invitación a vivir comprometidamente la universidad como una aventura, a abrirse al conocimiento y al mundo, pero también a los otros como referencia de lo humano en una actitud permanente de construcción de un proyecto profesional que busque la legítima superación y bienestar personal, pero también el aporte al cambio social.

Esta búsqueda implica una progresiva profundidad y equilibrio en la relación consigo mismo, con los demás, con el mundo y con la trascendencia, que hacen que el sujeto universitario se forme integralmente, holísticamente, no como sumando partes o dimensiones sino como un desarrollo armónico de esa unidad compleja, dinámica y relacional que es cada ser humano.

El resultado de este trabajo formativo y autoformativo, tiene que ser, en un contexto desigual como el de México, un profesional capaz de integrarse “hacia arriba” y “hacia abajo”, es decir, hacia el mundo globalizado de la gran empresa, de la tecnología de punta, del mundo

gubernamental de alto nivel, pero al mismo tiempo, como en una labor de “puente” hacia las comunidades y grupos más desfavorecidos de la sociedad para buscar su promoción autónoma. Lo anterior implica lo que Gorostiaga llama una visión “gloncal”, es decir, una perspectiva que es al mismo tiempo global, nacional y local para entender y tratar de resolver los problemas del desarrollo.

Estos son algunos elementos de la formación del universitario auténtico del siglo XXI. Esta es la invitación planteada, tanto a cada universitario para asumir este compromiso complejo, como a cada profesor de la universidad y a la universidad misma como institución, para que seamos capaces de responder a los retos de este nuevo siglo y ser parte de la solución y no parte del problema de nuestras sociedades pobres y subdesarrolladas. El reto está planteado y exige respuestas cotidianas, concretas y existencialmente vividas para poder hacer realidad la pretensión de construir una educación humanista adecuada al cambio de época.

3. CONTEMPLACIÓN Y ACCIÓN O ¿CÓMO CONCILIAR MISIÓN Y MICROCHIP?

3.1. Introducción: la propuesta fundamental

Esta yuxtaposición de misión y microchip es emblemática de todos los centros educativos de la compañía.

PETER HANS KOLVENBACH SJ

Discurso en la Universidad de Santa Clara, California

Cualquier propuesta de educación humanista desde la perspectiva ignaciana, debe sin duda enmarcarse en la propuesta fundamental que responde a la misión de la Compañía de Jesús en el mundo contemporáneo y que se formula sintéticamente en el decreto IV de la congregación general 32 como: “El servicio de la fe y la promoción de la justicia”. (SEUIA-ITESO, 2001).

En este sentido, puede decirse que el valor fundamental de las propuestas educativas de las instituciones encomendadas o dirigidas por la Compañía de Jesús, tiene que ver con el reto de buscar una educación que concilie la plena y rigurosa inserción en la realidad concreta del cambio de época –planteada sintéticamente en el apartado anterior– con la visión humanista, social y cristiana que implica este servicio de la fe y esta promoción de la justicia.

Una educación humanista, sobre todo tratándose del nivel superior, que aproveche las enormes ventajas de la globalización y los avances científicos, tecnológicos y culturales del siglo XXI, pero que afronte y se comprometa a revertir, progresivamente, sus enormes contradicciones y desafíos humanos, sociales y espirituales. En síntesis, una educación superior que trate de conciliar, metafóricamente hablando, como lo afirma Kolvenbach en su discurso de la Universidad de Santa Clara, la misión con el microchip.

3.2. El aporte ignaciano: misión

Uno de los aportes centrales de la visión ignaciana traducida a la educación, consiste en la visión unitaria, compleja e integradora del ser humano como sujeto social, como sujeto histórico y como sujeto trascendente.

Esta visión del ser humano conlleva la finalidad de toda educación en instituciones jesuitas, de buscar una formación integral de todos los educandos que pasan por sus aulas. En este contexto, educación humanista significa formación de un sujeto integral que es cada educando en lo individual y todos los educandos en lo colectivo.

3.2.1. *Sujeto integral*

Le pidieron sus labios
resecos y cuarteados para afirmar,
para erigir, con cada afirmación, un sueño
(el alto sueño)...

HEBERTO PADILLA

Durante 450 años, la educación jesuita ha buscado educar a toda la persona, a “la persona completa”, tanto intelectual y profesionalmente, como psicológica, moral y espiritualmente. Pero en un mundo globalizado emergente, con sus inmensas posibilidades y sus profundas contradicciones, la “persona completa” se entiende de modo diferente a como se entendía en la revolución industrial o en el siglo XX.

P. H. Kolvenbach SJ

La primera dimensión de la formación integral que plantea la educación jesuita es la formación de “la persona completa”, es decir, de la persona en todas sus dimensiones, tanto intelectuales como afectivas, morales, sociales, espirituales, etc. Una visión holística del ser humano que implica un trabajo educativo multidimensional e interdisciplinar que trate de estimular o facilitar procesos de desarrollo de todas las potencialidades o capacidades humanas, formuladas por ejemplo en

la Filosofía Educativa de la UIA (1985) como: creatividad, criticidad, solidaridad, libertad, integración afectiva y apertura a lo ilimitado, o como perfil general del egresado en la nueva propuesta curricular mediante seis “competencias genéricas”: comunicación, liderazgo intelectual, innovación y cambio, organización de personas y ejecución de tareas, perspectiva global humanista y manejo de sí.

Una educación integral, una educación de “la persona completa”, si se mira desde una perspectiva histórica y dinámica como debe mirarse hoy el proceso educativo, implica la clara convicción de que el ser humano es siempre cambiante y sus características están fuertemente influidas por su contexto histórico, social y cultural concreto. De esta manera, el ser humano completo del siglo XXI no puede ser igual al ser humano completo del siglo XX. Es por ello que una propuesta fundamental de la educación superior de la Compañía está en la línea de explorar e ir construyendo una comprensión cada vez más clara y cercana a la realidad, de los rasgos del ser humano de esta época globalizada. El estudio de la cultura de los jóvenes es un reto básico para poder hacer frente al reto de una formación humanista que esté a “la altura de nuestros tiempos” (Ortega y Gasset). Se trata, como dice Lonergan, de “educar al ser humano de esta época, no al de la Edad media o al del siglo XIX” (*op. cit.*).

Algunos de los rasgos que parecerían ser pertinentes en el mundo actual son: la formación de una conciencia instruida de la sociedad y la construcción de una solidaridad bien informada en los educandos, según plantea Kolvenbach (en SEUIA-ITESO, 2001), ambos rasgos a partir de una educación que primero “toque el corazón” para poder después transformar la inteligencia de los profesionistas del futuro, de una educación que parta del contacto más que de las nociones.

Una educación que trate de integrar, valorando, las dimensiones lúdica, estética, emocional, moral y espiritual de los educandos dentro de su formación intelectual rigurosa, en lugar de centrarse en una visión racionalista que privilegia la “inteligencia lógico-matemática” (Gardner, 2000) y descarta o menosprecia todas las demás.

Lo anterior implica una visión de la educación humanista que más que centrarse en la enseñanza de las humanidades, a la manera clásica, se centre en la apertura de espacios de reflexión sobre el misterio de lo humano, a partir de una didáctica problematizadora y vivencial.

3.2.2. *Sujeto social*

Le pidieron las piernas,
duras y nudosas
(sus viejas piernas andariegas)
porque en tiempos difíciles
¿algo hay mejor que un par de piernas
para la construcción de una trinchera?

HEBERTO PADILLA

Los estudiantes a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo, de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él en forma constructiva...

P. H. KOLVENBACH SJ

La propuesta educativa humanista ignaciana tiene como elemento central la formación de la dimensión social de los educandos, la formación de profesionales comprometidos con el ejercicio de una profesión al servicio de los demás y en el compromiso con la búsqueda de la justicia.

En un mundo globalizado y centrado en el mercado y el consumo, en un mundo en el que el sistema económico excluye del desarrollo y margina en la pobreza a millones de seres humanos, no se puede concebir una educación superior en una institución de la Compañía de Jesús que no tenga como objetivo central este compromiso social de los educandos.

Una educación que haga presente en la vida de todos los educandos la “realidad perturbadora” de este mundo para que aprendan a sentirlo, pensarlo críticamente y a comprometerse para responder

y transformar las estructuras que producen sufrimiento y desigualdad en otras que puedan ir progresivamente aportando elementos de equidad y respeto a todos los seres humanos, es una clave para entender la educación jesuita hoy.

La formación de profesionistas que se comprometan responsablemente con la transformación social en vez de insertarse responsivamente o reactivamente al mercado laboral, es una de las claves de una educación superior inserta en la realidad concreta y orientada a la construcción de esa solidaridad bien informada que puede aportar elementos eficientes para la transformación social.

Nunca como ahora está vigente el lema de Pedro Arrupe: “Formar hombres y mujeres para los demás”, que en el mundo global y competitivo implica la formación de seres humanos capaces y eficientes con y para sus semejantes.

3.2.3. *Sujeto histórico*

A aquel hombre le pidieron su tiempo
para que lo juntara al tiempo de la historia.
Le pidieron las manos
porque para una época difícil
nada hay mejor que un par de buenas manos...

HEBERTO PADILLA

Las instituciones que ustedes representan tienen la oportunidad –y ello constituye un desafío!– de introducirse en el mundo intelectual e influenciarlo; trabajando por un mundo mejor a través del modelo de estudiantes que ustedes forman y la formación que les den, mediante las investigaciones que realizan, mediante el testimonio que dan...

P. H. KOLVENBACH SJ

La propuesta jesuita para la educación superior, parte de la visión ignaciana del ser humano como agente activo y potencialmente transformador de la historia. No puede haber educación apegada al modelo

que propone la Compañía de Jesús, para las universidades que no tenga como punto de partida esta visión activa del ser humano en la historia desde una perspectiva de esperanza.

Es por esto que la educación en una universidad jesuita tiene como fundamento una clara y operante conciencia histórica del proceso educativo y de los educandos en general. Una visión que por tanto propone un análisis permanente de la historia humana para poder comprender el presente y proyectar el futuro.

La formación de profesionistas (agentes de cambio de la historia humana y con visión de futuro) que supera los inmediatismos o los fatalismos con la visión de la realidad presente como el criterio último de lo humano, es un reto permanente en este cambio de época para las instituciones jesuitas.

3.2.4. *Sujeto trascendente*

Le pidieron los ojos
que alguna vez tuvieron lágrimas
para que contemplara el lado claro
(especialmente claro de la vida)
porque para el horror basta un ojo de asombro...

HEBERTO PADILLA

Pertenece a la realidad misma del hombre su transfiguración en Cristo por la potencia del espíritu. Es esta transfiguración la que hace de la tarea universitaria una tarea humana y divina y la que anuncia que, a través de la diversidad prodigiosa de las técnicas y de la ultra-centrifugación de los saberes, la idea de la universidad, que es la realización integral del hombre, se nos revele como posible.

P. H. KOLVENBACH SJ

Un elemento fundamental del modelo educativo jesuita es el diálogo fe-cultura, que debe ser un eje transversal en el currículum universitario y en la vida de toda la universidad: una educación universitaria

que busca la iluminación del conocimiento científico y tecnológico por medio de la fe, así como la progresiva resignificación y reinterpretación crítica de la fe a partir de la incorporación del conocimiento científico y tecnológico y los avances culturales.

Una educación que afirma al ser humano como sujeto trascendente es, además, una educación superior que forma en la esperanza; una educación universitaria que se concibe a sí misma como organizadora de la esperanza para la construcción de un mundo más humano, justo y fraterno, y que promueve espacios para renovar la esperanza fundada en reflexión e investigación de la realidad con visión trascendente.

Este tipo de educación forma en la visión del ser humano como limitado e imperfecto, y en la necesidad de experimentar y vivir la compasión hacia todos los seres humanos y la aceptación de los errores y limitaciones humanas.

Esta formación universitaria va construyendo una sana visión y vivencia religiosa en los universitarios que los libera de fanatismos y fundamentalismos, pero les da elementos sólidos de fe para descubrir un sentido para la vida humana que fortalece su compromiso social.

3.3. La aldea global: microchip

Esta propuesta educativa que parte de una visión compleja del ser humano está, como ya se ha dicho, firmemente enraizada en la realidad concreta. Una realidad de cambio de época que se caracteriza por la incertidumbre, la pluralidad y la complejidad. Una realidad concreta que enfrenta al ser humano con el reto de resolver las desigualdades crecientes entre seres humanos frente a un modelo económico agotado e ineficiente para construir la justicia, pero que no presenta alternativas. Una realidad concreta en la que los seres humanos están buscando sentido para la vida y sentido para la historia humana, en un contexto de retos cada vez más acuciantes que se sustentan en una sociedad en la que el poder lo da la posesión del

conocimiento, y el cambio no lo hacen ya las personas que trabajan sino la tecnología, especialmente la tecnología informática.

3.4. Contemplación y acción: para hacer compatible misión y microchip

La educación humanista al estilo ignaciano, puede sintetizarse en términos de la meta formativa en los egresados, con dos ejes fundamentales que definen la formación de los propios jesuitas: contemplación y acción. Dichos ejes traducidos a una propuesta de educación humanista a nivel universitario, tienen que resignificarse y, al mismo tiempo, verse desde dos perspectivas de interrelación, distintas y complementarias, que se describen a continuación.

3.4.1. Contemplativos en la acción: competencias para una acción eficiente, reflexiva y con sentido

Integrar contemplación y acción en dos sentidos distintos pero complementarios es, en síntesis, el reto formativo que hará operativas las propuestas de una educación humanista en la realidad universitaria de esta época.

En primer lugar, integrar ambos conceptos en el sentido de formar profesionistas reflexivos en la acción, es decir, que actúen eficientemente pero siempre con un sentido inteligente, razonable y responsable de su actuación y con una visión trascendente de la misma.

En este sentido, formar a los universitarios en competencias genéricas implica de fondo formar personas que actúen para transformar la realidad (desempeños concretos) con una visión clara del sentido, alcances y límites de su actuación (reflexivos, “contemplativos”) y con la convicción y la esperanza de que son parte de un proyecto que los trasciende.

Desde esta perspectiva, el reto universitario consiste en formar personas capaces de:

- Comunicarse de manera significativa.
- Pensar críticamente construyendo corrientes de pensamiento alternativo para evitar las visiones superficiales.
- Proponer innovaciones y cambios que vayan haciendo posible un mundo distinto, más humano, más justo.
- Trabajar en equipo y ser líderes de procesos en los que se vayan construyendo comunidades humanas participativas y propositivas frente a la realidad compleja e incierta.
- Construir una visión “gloncal” (según Xabier Gorostiaga, simultáneamente global, nacional y local) entrada en el ser humano y con miras a la humanización progresiva de todos los seres humanos, preferentemente de los más pobres, excluidos o marginados.
- Elaborar y revisar continuamente un proyecto de vida profesional y personal reflexivo y autónomo.

3.4.2. Activos en la contemplación: dimensiones para una visión activa y transformadora de la realidad

En otro sentido, articular contemplación y acción es importante hacia la formación de profesionales “activos en la contemplación”, es decir, con una visión y sentido dinámico y transformador de sus procesos reflexivos y de construcción teórica y no con una comprensión estática y cosificante de los procesos de revisión y discusión teórica. Profesionales que valoren altamente la teoría como medio para conocer transformando y transformar conociendo la realidad, en vez de despreciarla o ser indiferentes ante ella por su falta de “aplicabilidad práctica” inmediata.

El reto consiste en formar “tridimensionalmente” a los estudiantes universitarios (en una dimensión profesional-humana integral-social), lo cual implica:

- Darles una visión activa de la reflexión académica.
- Ayudarlos a comprender la realidad con visión transformadora.
- Compartir el estudio de la teoría con una mirada transformadora y resignificadora.

3.5. Conciliar misión y microchip: un desafío en medio de dos riesgos

Conciliar misión y microchip brindando una formación profesional que consiga la contemplación en la acción y la acción en la contemplación, es un desafío que implica el esfuerzo cooperativo, inteligente y crítico de toda la universidad. Este desafío podría desglosarse en algunos elementos generales que deberán caracterizar la formación de un egresado de una universidad jesuita en el futuro, tales como:

–Una formación de excelencia que entienda el humanismo como un reto para la calidad educativa o en constante mejora en el sentido del *Magis* ignaciano, es decir, no con la simple búsqueda de una calidad pragmáticamente entendida sino como el esfuerzo constante y trascendente por buscar la “mayor gloria de Dios” a través del camino hacia el continuo desarrollo.

–Profesional-humano-social simultáneamente, es decir, una formación que tenga en todos los espacios y experiencias una triple mirada desde la profesión, desde el sentido humano de la profesión y desde las demandas sociales a las que esta profesión debe responder.

–Eficiente-consciente: con una clara búsqueda de eficiencia para el servicio a los demás y con los demás.

–Personal-grupal-social: que mira al educando en lo individual, al grupo de educandos como proyecto o ejercicio de comunidad humana y entrenamiento en el diálogo, la tolerancia y el respeto, y a la sociedad como el referente de todo lo que se hace educativamente en la universidad tanto en lo formativo como en la investigación y la vinculación.

–Espiritual-encarnada: con una visión espiritual y trascendente pero muy encarnada en los procesos humanos concretos que son siempre limitados y llenos de errores y desviaciones, pero sujetos de redención.

–Inserta en la realidad actual pero con visión de futuro: bien asentada en el presente a partir de un sólido análisis histórico del pasado y con una visión esperanzada y comprometida hacia el futuro.

Los riesgos que hay que enfrentar son particularmente los derivados de la parcialización o simplificación de este desafío, es decir, del ver solamente una de las tres dimensiones de la formación y

absolutizarla como la única demanda para la educación de los universitarios, es decir, el riesgo de:

–Una formación “humanista” con “valores”, pero sin calidad y sin visión social: formar buenas personas, con valores personales y cristianos sólidos, pero poco eficientes y sin un claro compromiso social.

–Una formación “social”, pero sin calidad profesional ni visión humana trascendente: formar “activistas sociales” muy sensibles al compromiso con el pobre, pero sin herramientas profesionales sólidas y sin una visión humana y cristiana que le imprima un sentido trascendente a su compromiso.

–Una formación “de excelencia y competitiva”, pero sin visión humanista-social-cristiana: formar excelentes profesionistas, muy competitivos en su campo, pero sin una visión humanista y cristiana de la realidad y sin un compromiso de servicio a la sociedad.

4. LA EDUCACIÓN HUMANISTA COMO CONJUNCIÓN DE AMBIENTES, PRESENCIAS Y ENCUENTROS

Si el ser humano no es un problema que tiene solución, sino un misterio que nos enfrenta progresivamente a nuevas preguntas como afirma Marcel, la educación humanista, entendida como intervención sistemática y planificada que busca la humanización de las nuevas generaciones a través de la comunicación de la herencia cultural y de la facilitación del descubrimiento por parte de las generaciones presentes, tiene que concebirse como un proceso misterioso en el que más que enseñar respuestas, se tienen que suscitar preguntas que promuevan este desarrollo que es simultáneamente individual y colectivo, biológico-psicológico-ecológico-social-intelectual-moral y espiritual.

Si el ser humano es misterio, la educación que es una de las actividades más profundamente humanas (porque como dice Savater: “La principal asignatura que se enseñan los seres humanos es en qué consiste ser humano”), tiene sin duda mucho de saber científico y de sabiduría práctica, pero también, indudablemente, una fuerte dosis de misterio.

Porque como dice Fullat (2003), cuando la educación se concibe desde una antropología que ve al ser humano simplemente como una combinación de procesos de maduración psico-biológica (Physis) y de socialización e inculturación (Polis), tendremos como resultado pedagogías que pueden tener un alto grado de científicidad y eficiencia en la formación técnica de profesionales, pero que, sin lugar a dudas, dejan fuera la parte más distintiva de lo humano que es la que lo hace misterio.

Es necesario, en palabras del mismo autor, concebir al ser humano como la integración armónica de esa Physis y esa Polis que dan

como resultado procesos de maduración y de incorporación a una civilización determinada –una adaptación al mundo, un hacerse cargo de sí mismos en la realidad–, pero también de una Ruah o desmesura del espíritu, que le da a ese ser humano la capacidad de potenciar su desarrollo orgánico y su adaptación civilizatoria hasta límites creativos que siempre están rompiendo las barreras de lo imaginado –una adaptación creativa del mundo, un hacerse cargo de la realidad que le toca vivir para hacerla más humana–. Este tercer elemento combinado con los otros dos, es lo que le da a la educación su dimensión plenamente humana y su talante de proceso creativo: la educación es un proceso creativo porque persigue la creación y recreación continua del mundo y del ser humano en el mundo. En ese sentido de liberación desmesurada, podemos entender la afirmación de Freire de que el educador “renombra el mundo, recanta el mundo, repinta el mundo, redanza el mundo”.

La Ruah o desmesura del espíritu humano que se despliega, o a veces se bloquea en las instituciones y sistemas educativos, es seguramente lo menos “científicamente explicable” del proceso educativo, pero, sin duda, es lo esencial en este proceso, lo que le da su sentido profundo.

¿Cómo desarrollar esta Ruah que potencie armónicamente el desarrollo psico-biológico y del desarrollo socio-cultural de los educandos?

En una educación humanista, este desarrollo tiene que darse en la combinación de tres aspectos clave en todo proceso educativo: ambientes, presencias y encuentros.¹

¹ En estos tres elementos que formulo a manera de conclusión, y ya sin citar a los autores que los fundamentan por ser una síntesis personal, encuentro clara influencia de elementos del “enfoque centrado en la Persona” de Rogers con respecto a la importancia del encuentro interpersonal en la educación, pero también de pedagogías de inspiración cristiana como la “pedagogía preventiva” de San Juan Bosco y la misma “Pedagogía Ignaciana”, en cuanto a la importancia de los ambientes propicios, el acompañamiento de los educandos y la relación con autores y teorías relevantes para poder desarrollar un pensamiento autónomo.

No hay posibilidades de educar si no existe un ambiente propicio que haga que los educandos y los educadores estén motivados al compromiso y abiertos a la confianza mutua. No hay posibilidades de educar, si no se dan encuentros significativos entre educadores y educandos, entre grandes saberes o tradiciones o enfoques y educandos deseosos de saber, entre educandos y educandos en búsqueda común. No puede haber educación si no hay presencias que sean en sí mismas, educadoras de las generaciones futuras, testigos de la humanidad que facilitan el aprendizaje de lo que es ser humano y vivir humanamente en una realidad concreta.

Estos tres elementos se alimentan mutuamente. Son como un sistema articulado en el que se forma un todo que no es nada sin las partes, en el que cada parte es imprescindible, pero no tiene sentido si no es en el todo.

Los ambientes propicios generan sin duda mayores probabilidades de que las presencias significativas se actualicen y desarrollen hasta ser reconocidas. Las presencias auténticas originan –al interrelacionarse– ambientes positivos y generadores de crecimiento. Las presencias educadoras promueven o facilitan de maneras muy pertinentes y adecuadas para cada educando, los encuentros necesarios con el pensamiento, la ciencia, la cultura y la historia humanas. Los encuentros significativos con los grandes testimonios de humanidad, propician el crecimiento y el despliegue de presencias que testifican lo humano en la realidad actual. Los encuentros profundos y transformadores generan también ambientes de búsqueda, de valoración y de diálogo crítico y creativo que alimentan una mejor educación.

La educación como proceso humano depende en mayor medida más que de los contenidos, las instalaciones, el presupuesto, las bibliotecas o los grados académicos, de la combinación adecuada e integrada de ambientes de crecimiento, presencias auténticas y encuentros significativos.

Un ambiente educativo tiene que cumplir con algunas condiciones tales como: aceptación incondicional de las personas, valoración de

los afectos y las ideas de los protagonistas, reconocimiento de las historias personales, ánimo de crecimiento, fomento de la cooperación y la solidaridad.

Aunque la investigación educativa, sobre todo de corte psicológico o sociológico, ha documentado la importancia y algunos rasgos del clima, atmósfera o ambiente propicio para que suceda el misterio de la educación, este proceso sigue teniendo muchos rasgos ocultos para la ciencia o las ciencias de la educación y es un proceso que, aunque tiene muchos rasgos empíricamente observables, solamente puede ser explorado y comprendido cabalmente, aunque nunca del todo, desde una investigación reflexiva o filosófica.

Una presencia educadora tiene como rasgo fundamental la autenticidad humana, que no es otra cosa que el diario esfuerzo y la capacidad en desarrollo de ser cada día más uno mismo, más allá de máscaras, imitaciones o intereses. Por eso no importan los distintos temperamentos o los métodos diversos y aun los contenidos o campos temáticos. Una presencia educadora comunica humanidad, no importando los modos y los medios. Una presencia educadora deja huella más allá de que se olvide lo que enseñó.

A pesar de que existen muchos estudios sobre los perfiles de los docentes, sus procesos de conocimiento y de toma de decisiones, sus historias de vida, los métodos predominantes o el tipo de relaciones que establecen con sus educandos, el análisis comparativo de las docencias exitosas no dará nunca información suficiente para comprender este fenómeno misterioso de la empatía, la comunicación profunda, el amor mutuo y el compromiso fraterno que se da entre un docente y su grupo de estudiantes. Este es un fenómeno, en palabras de Fullat, “metaempírico”, que tiene que ser estudiado y reflexionado filosóficamente.

Un encuentro educativo es, sobre todo, un momento o un proceso simbólico que transforman el modo de ver el mundo. No importa la duración del encuentro sino la profundidad de su huella, esto es lo que nos marca y alimenta búsquedas que nos van construyendo como

sujetos humanos. En un encuentro intervienen de manera igualmente importante, el sentido y la profundidad de aquella persona o búsqueda con la que nos encontramos, y el momento que estemos viviendo al suceder ese encuentro.

No obstante que existen muchos estudios teóricos, metodológicos, didácticos, científicos, que progresivamente han aportado elementos para la selección, dosificación y presentación de los contenidos que hay que incluir en la educación de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, es aún un misterio por desvelar el proceso por el cual un contenido, un tema, un enfoque teórico, un autor o escuela de pensamiento, se convierten en verdaderos encuentros que transforman la perspectiva y la vida de los educandos. Este es un fenómeno más que manifiesta esa *Ruah* o desmesura del espíritu humano, un proceso paulatino de liberación de lo humano a través de la educación que debe ser estudiado desde una perspectiva filosófica.

En algún artículo,² el gran maestro del pensamiento educativo y padre de la investigación educativa en México, Pablo Latapí Sarre, dice que en la Secretaría de Educación Pública más que políticos o administradores que se ocupen de organizar, controlar, planear y evaluar o aun inspeccionar lo que sucede en las instituciones educativas del país, debería haber filósofos que se ocupen de pensar continuamente y de manera sistemática, holística y normativa sobre el ser y las finalidades de la educación y de construir creativamente la visión de futuro que queremos para nuestro país.

Esta relevancia de la filosofía en la educación, hasta ahora poco reconocida en México, debe ser un motor de lo que muchos académicos del campo educativo, puedan ir trabajando para mejorar los procesos educativos en el país, que a pesar de que las pruebas internacionales parezcan decir que la solución está en la capacitación práctica, requieren de reflexión permanente y de largo plazo más que

² Cfr. La serie que compila sus artículos publicados en *Proceso: Tiempo educativo mexicano*. Publicada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

de soluciones pragmáticas e inmediatistas; necesitan lo que Lonergan afirma: “Ser supremamente prácticos, renunciando a lo que se piensa que es lo práctico”.

¿Cómo propiciar ambientes auténticamente educativos en el aula y fuera de ella, en toda la institución educativa y en sus relaciones con el entorno? ¿Cómo formar a los profesores y directivos para que se conviertan progresivamente en presencias educadoras? ¿Cómo hacer para convertirse uno mismo en una presencia que eduque? ¿Cómo convertir las teorías, los enfoques, las disciplinas, los problemas a estudiar, en verdaderos encuentros educativos para los estudiantes? ¿Cómo facilitar esos encuentros? ¿Qué factores se deben tener en cuenta para ir promoviendo los ambientes, las presencias y los encuentros que educan y las adecuadas interacciones entre estas tres dimensiones?

Estas son las preguntas que deben irse respondiendo de manera reflexiva, progresiva y permanente, si se quiere lograr una verdadera educación humanista que esté –citando a Ortega y Gasset– “a la altura de nuestros tiempos”.

Referencias

- APPLE, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York Teachers College: Columbia University Press.
- DELORS, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. París: Ed. UNESCO.
- FULLAT, O. (1992). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Paideia.
- FULLAT, O. (2003). *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*. Puebla: UIA Puebla.
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind*. New York: Harper Collins.
- GARDNER, H. (1993a). *Frames of mind*. New York: Basic books, Harper Collins ed.
- GARDNER, H. (1993b). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic books, Harper Collins ed.

GOLEMAN, D. (1997). *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara.

GOROSTIAGA, X. (1995). "La universidad preparando el siglo XXI". En *Magistralis* núm. 8. Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo Centro.

HERNÁNDEZ, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.

KOLVENBACH, P. H. (1990). "Educación y valores". En *Cuadernos del sistema UIA: Peter Hans Kolvenbach SJ en México*. México: Sistema Educativo Universidad Iberoamericana.

LONERGAN, B. (1998). *Filosofía de la Educación*. México: UIA Santa Fe.

LONERGAN, B. (1999). *Insight, Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Ed. Sígueme.

LÓPEZ CALVA, M. (2003). "Lo demás es pura teoría. Exigencias de transformación universitaria para hacer realidad un cambio curricular". En *DIDAC* núm. 42. México: UIA ciudad de México.

LÓPEZ CALVA, M. (1999). "De la moda lo que te acomoda. El constructivismo en la educación. La luz y el túnel desde la perspectiva de una educación personalizante". En *Magistralis* núm. 16. Puebla: UIA Golfo Centro.

LOREDO, J. (2003). "El currículo como objeto de estudio. Una aproximación a la evolución histórica, la conceptualización y los fundamentos". En *DIDAC* núm. 42. México: UIA ciudad de México.

MORIN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.

MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral.

MORIN, E. (2003). *El Método: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.

MORIN, E. (s/f). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Mimeo.

ORTEGA, J. (1987). *Antología de poesía hispanoamericana actual*. México: Siglo XXI.

ROGERS, C. (1980). *El poder de la persona*. México: El manual moderno.

ROGERS, C. (1992). *Libertad y creatividad en la educación*. México: Paidós.

- SAVATER, F. (1996). *El valor de educar*. México: Ariel.
- SEUIA-ITESO. (2001). *La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano*. México:³ ed. Autor.
- SEUIA-ITESO. (2004). *Marco conceptual para la nueva estructura curricular*. En Comunicación oficial del SEUIA-ITESO. México.
- UIA. (1985). *Filosofía educativa*. México.
- VATTIMO, G. (1997). *Crear que se cree*. México: Taurus.
- VELASCO, P. DE. (1997). *Apuntes de un curso de ética*. Mimeo. Puebla: UIA Golfo Centro.
- WILSON, C. (1979). *El currículo abierto*. Buenos Aires: El Ateneo.
- ZAID, G. (1972). *Ómnibus de poesía mexicana*. México:⁴ Siglo XXI.

³ Consultar la parte de: “Cinco mensajes universitarios” para mayor información sobre el pensamiento y las citas que se hacen de Peter Hans Kolvenbach SJ.

⁴ De esta antología fueron tomadas las citas poéticas que sirven como epígrafes de algunos apartados del texto.

Títulos de la colección:

1. José María Mardones,
¿Hacia dónde va la religión? Postmodernidad y postsecularización
2. Gerardo Anaya Duarte, SJ,
Religión y ciencia: ¿Todavía en conflicto?
3. Mauricio Beuchot Puente, OP,
Los derechos humanos y su fundamentación filosófica
4. José Rafael de Regil Vélez,
*Sin Dios y sin el hombre. Aproximación
a la indiferencia religiosa*
5. José Francisco Gómez Hinojosa,
*La dimensión social de la religión.
Notas para su recuperación en México*
6. Antonio Blanch, SJ,
Lo estético y lo religioso: cotejo de experiencias y expresiones
7. Eduardo López Azpitarte, SJ,
*La ética cristiana: ¿fe o razón?
Discusiones en torno a su fundamento*
8. Juan Plazaola Artola, SJ,
Estética y vida cristiana
9. Miguel Ángel Sánchez Carrión,
*La nueva era. ¿Sacralización de lo profano o profanación de
lo sagrado?*
10. Fernando Menéndez González,
*En la Grieta de la Roca
Problemas éticos contemporáneos en
la gestión de las organizaciones*

11. José María Mardones,
*Nueva Espiritualidad,
Sociedad Moderna y Cristianismo*
12. Benito Balam,
Hacia una Conciencia Pluricultural de la Ética
13. Eduardo López Azpitarte, SJ,
Hacia un Nuevo Rostro de la Moral Cristiana
14. Cristianisme i Justícia,
El Tercer Milenio como Desafío para la Iglesia
15. Sergio Inestrosa,
La religión como mediadora del sentido de la vida
16. Gonzalo Balderas, OP,
*Filosofía y religión. Una hermenéutica desde la crisis
de la racionalidad moderna*
17. David Fernández Dávalos, SJ,
Educación y Derechos Humanos
18. Fernando Fernández Font, SJ,
*Persona y realidad,
Notas sobre la antropología de Zubiri*
19. Andrés Bucio-Galindo
Desarrollo sostenible en cuatro pasos
20. Benjamín Forcano
Liberación contra represión sexual
21. Martín López Calva
*Ambientes, presencias y encuentros
Educación humanista ignaciana para el cambio de época*

Ambientes, presencias y encuentros. Educación humanista ignaciana para el cambio de época, de Martín López Calva, se terminó de imprimir en Impresos Angelópolis, SA de CV, Av. Independencia núm. 5709, col. Los Ángeles Mayorazgo, Puebla, Pue. En su composición tipográfica se utilizaron tipos de la familia Times New Roman de 9, 10, 11 y 12 puntos. La edición consta de 2 000 ejemplares más sobrantes para reposición.

