

PROSPECTIVA, SISTÉMICA Y NUEVOS MARCOS REFERENCIALES DE CONOCIMIENTO

**Cristina Marín Palacios
Daniel Navas Carrillo
Sergio Andrés Cabello**

Coordinadores

tirant humanidades

Valencia, 2021

Copyright © 2021



- © FÓRUM XXI, 2020
Editor: David Caldevilla Domínguez
Primera edición, 2020, Madrid
- © TIRANT LO BLANCH
Calle Artes Gráficas nº 14
46010 Valencia (España)
TELEF.: 96/361 00 48 - 50
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento de difusión y copia, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, para su uso comercial. Dichas leyes contemplan penas de prisión, multas e indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o publicaren el contenido de este libro, o alguna parte del mismo, sin permiso explícito del titular de los derechos de reproducción (Fórum XXI).

Fórum XXI no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores en los textos recogidos en el presente libro ni éstas representan la postura oficial de Fórum XXI sobre los temas tratados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los autores las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar.

Maqueta:
Disset Ediciones

ISBN: 978-84-1853-469-0
Depósito legal: V-2708-2020

Impreso en España
Printed in Spain

X.5. LOS PLAZOS ADMINISTRATIVOS A RAIZ DEL ESTADO DE ALARMA.....	432
X.6. CONCLUSIÓN.....	433
X.7. BIBLIOGRAFÍA.....	433

VII. PREVENTIVE SUPERVISION OF THE HEALTH SECTOR THROUGH IOT TECHNOLOGIES: PANDEMIC SITUATIONS

ALBERTO VILLARINO^{1*}, ALBERTO BENITO², JAVIER CARIDAD^{3,4}, ROBERTO GARCIA-MARTIN⁵

INTRODUCTION.....	435
MATERIALS AND METHODS.....	437
RESULTS.....	440
DISCUSSION.....	443
CONCLUSIONS.....	444
REFERENCES.....	445

UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO PARA ABORDAR UNA NUEVA ÉPOCA

FERNANDO VIÑADO OTEO Y PILAR GIMÉNEZ ARMENTIA

1. INTRODUCCIÓN.....	449
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	449
3. UN NUEVO PARADIGMA PARA UNA NUEVA ÉPOCA.....	452
4. SALIR AL ENCUENTRO DE LA REALIDAD ACTUAL.....	454
4.1. Relativismo, subjetivismo y escepticismo: acompañar de la doxa a la episteme.....	454
4.2. Del pragmatismo y la exigencia de utilidad a la apuesta por la formación integral que traspasa el tiempo.....	456
4.3. De la sola ciencia y especialización a la amplitud de conocimientos, el diálogo y la síntesis.....	457
5. A MODO DE CONCLUSIÓN: AMPLIAR LA RAZON, BUSCAR EL SENTIDO Y TRANSFORMAR EL MUNDO.....	457
BIBLIOGRAFÍA.....	458

COSTOS NO ASEGURADOS QUE GENERAN LOS ACCIDENTES DE TRABAJO EN UNA EMPRESA AUTOMOTRIZ EN LA CIUDAD DE YUMBO VALLE EN COLOMBIA

JAVIER FERNANDO ZAPATA GUERRERO

X.1. INTRODUCCIÓN.....	461
X.2.OBJETIVOS.....	463
X.2.1. Objetivo General.....	463
X.2.2. Objetivos Especificos.....	463

UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO PARA ABORDAR UNA NUEVA ÉPOCA

FERNANDO VIÑADO OTEO¹⁰¹ Y PILAR GIMÉNEZ ARMENTIA¹⁰²

Esta investigación forma parte del proyecto Metodologías Dialógicas para la Formación Integral financiado por la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

Desde el departamento de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria, venimos investigando el diferencial de una universidad que atienda a la formación integral de la persona por parte de todos los que interactúan en el proceso formativo; por supuesto, estudiantes y docentes, pero también del resto de la comunidad universitaria. Con el paso de los años los modos de aprender del alumnado y de procesar la información han variado y por ende la universidad debe actualizar su pedagogía y modo de la enseñanza sin dejar de lado las esencias que le dan sentido y razón de ser.

Por otra parte, este tiempo de la pandemia de Covid-19 nos ha obligado a plantear nuevos modos de desarrollar nuestra docencia ante la imposibilidad de la presencialidad física. Este escenario, ha sido un acicate tanto para repensar nuestro modelo pedagógico y nuestras propuestas didácticas y de evaluación, como para replantear la formación y acompañamiento del profesorado.

En el presente capítulo, abordaremos la situación actual de la universidad desde la mirada de los nuevos contextos educativos de conocimiento e interacción para plantear aspectos de mejora, analizar sus riesgos, oportunidades y señalar los puntos esenciales que debieran fundamentar este nuevo modelo formativo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La historia nos muestra el constante estado de crisis de la educación unido a la crisis social. El binomio sociedad y educación no puede separarse y una categoría influye en la otra. Son muchos los autores que señalan la crisis de la educación y reclaman una mayor reflexión sobre los fundamentos últimos en un mundo caracterizado por la eficacia y el pragmatismo (Brezinka & Quintana Cabanas, 1990; Camps & Castillejo Brull, 2008; Dawson, 1962; Duch, 1997; París, 1976; Quintana Cabanas, 2004; Sanches Rossini, 2008).

¹⁰¹ . Fernando Viñado Oteo, Doctor en Educación, profesor de Antropología y Vicerrector de Formación Integral en la Universidad Francisco de Vitoria

¹⁰² . Pilar Giménez Armentia, Doctora en Periodismo, profesora de Antropología y Responsabilidad Social y Vicedecana de Formación Integral en la Universidad Francisco de Vitoria

Por otra parte, la historia también nos enseña que el arte de educar siempre tiene un nuevo horizonte. Kant, en su tratado *Sobre pedagogía*, afirmaba que la educación es el arte de transmitir experiencias y conocimientos a las próximas generaciones, y en este camino los pasos siempre son breves (2008, pp. 35-36).

El siglo pasado quizás fue la época de la historia donde más se han debatido los temas de educación y donde han afluído más planteamientos e investigaciones intentando buscar el mejor modo para el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, pero a la par, poniendo en cuestión una educación que no tome en cuenta a la persona. Numerosos autores han dado lugar a diferentes escuelas que hoy siguen influyendo y a la par, poniendo en tela de juicio nuestro formato de enseñanza en las universidades. Sin querer hacer una etiqueta sesgada, mencionamos algunos de estos autores y sus aportaciones. Skinner (1965) incorporó la importancia del refuerzo y la evaluación y medición descriptiva de las conductas. Piaget (Piaget, 2015a, 2015b) nos introdujo en las teorías constructivistas del aprendizaje, y si bien sus estudios estaban centrados fundamentalmente en la educación primera, hoy la universidad en algunos saberes -psicología, pedagogía, etc.- ha tomado buena nota de ello así como de las nociones de acomodación y asimilación (Cologni, 2010). Su discípulo Feuerstein puso en el centro la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje y definió la inteligencia no como algo estático sino maleable (Feuerstein & Spire, 2006). Vigotsky, especialmente a través de su obra *Pensamiento y lenguaje* (2005) definió que además de la experiencia, el aprendizaje debía ser significativo para el sujeto de tal modo que llevase a desarrollar a la persona en todo su potencial personal y social. Hoy tiene una gran aceptación en muchos centros educativos y está presente en muchos de los fundamentos del aprendizaje a través del juego o procesos de *gamificación* (Dubrovsky, 2009; Siguán et al., 1987). Bruner (1977) dio un nuevo giro a la experiencia y aportó el aprendizaje por descubrimiento hoy muy apreciado en las escuelas de pedagogía.

Desde el último tercio del s. XX venimos asistiendo a un acelerado cambio estructural que abarca todas las realidades: cultural, social económica, política y religiosa. Ya ninguna realidad es similar a la que vivieron nuestros padres y menos nuestros abuelos. El fin de la Modernidad se ha abierto a una especie de nihilismo que es difícil enmarcar (Vattimo, 1994). El mismo lenguaje cobra un cariz significativo. Buscamos palabras que lo puedan definir y hablamos de Postmodernidad; e incluso algunos autores perciben que el término es insuficiente pues ha quedado atrás y hablan de *post-postmodernidad* (Bueno, 2011, pp. 92-138).

Los grandes relatos del pasado han pasado a ser los viejos mitos, sin embargo, el nuevo *logos* de la ciencia y la técnica no alcanza a poblar de sentido al hombre de hoy (Viñado Oteo et al., 2020). La esperanza puesta en el progreso hoy se torna un espejismo que no llena el vacío existencial (Lipovetsky, 1998). La vida antes teñida de religiosidad y de potestad externa ha cedido ante el nuevo estatus antropológico donde el "*homo faber*" es dueño absoluto. No hay fundamentos comunes sino percepciones particulares que se vuelven verdaderas desde el más profundo relativismo (Kreeft, 1999).

La educación superior también se ha visto afectada por esta realidad donde la verdad ha dejado paso a las múltiples verdades, donde el fundamento ya no es sólido sino líquido y efímero (Bauman, 2007). Desde muy diferentes lugares se denuncia la necesidad de un replanteamiento de la institución académica (Derrick, 2011; Enkvist, 2006, 2010; Harris, 2007; Marco Furrasola, 2009; Quintana Cabanas, 2004; Wilshire, 1990).

Los profesores Gil Cantero y Reyero hacen una sucinta y dolorosa descripción de la crisis actual de la universidad:

- «la proliferación desproporcionada de Universidades;
- la necesidad de reclutar numerosos profesores (en muchos casos con baja formación y vocación docente e investigadora);
- la confusión que se produce al mezclar en un mismo espacio institucional lo que son escuelas profesionales con estudios realmente universitarios;
- la escasa selección del alumnado universitario y su diferente perfil con respecto a otras épocas;
- la creciente politización y mercantilización de la gestión universitaria;
- la progresiva sustitución del papel del profesor como investigador y estudioso por una figura dinamizadora y gestora;
- la galopante «secundarización» de las aulas universitarias en los contenidos que se imparten y en las relaciones docentes que se establecen;
- la aceptación acrítica de modas (la profesionalización exclusiva, las innovaciones huecas, las competencias sin contenido, la creatividad sin pensamiento, las nuevas tecnologías para las mismas ideas, un sentido crítico sin criterio...);
- el escepticismo reinante sobre la posibilidad del conocimiento, especialmente en las áreas sociales y humanísticas y, sobre todo, una vertiginosa despreocupación por situar la formación de nuestros estudiantes en una perspectiva humanizadora que les proporcione una actitud de respeto y admiración por el conocimiento centrado en las grandes preguntas sobre la realidad» (2015, pp. 7-8).

En palabras de Agejas podemos resumir en cuatro bloques diferenciales, las grandes cuestiones que han provocado la situación actual de la universidad:

1. La autoridad que hemos dado al mercado y sus exigencias laborales y de productividad, dando una primacía al aprendizaje científico-técnico
2. La separación y falta de diálogo entre la ciencia y las humanidades
3. Una organización deficiente, con alta burocratización e intervención constante de elementos externos (gobiernos, ideologías políticas y sindicatos) que ha dejado poco espacio para la investigación y la preparación docente y ha descuidado la selección del profesorado.

4. El abandono de la búsqueda de la Verdad y de la auténtica formación general como misión primera y razón de ser de la Universidad (Agejas Esteban, 2015, pp. 136-137).

3. UN NUEVO PARADIGMA PARA UNA NUEVA ÉPOCA

El diagnóstico anterior acentúa los puntos críticos de este nuevo tiempo; sin embargo, la realidad también nos presenta nuevas oportunidades. Hoy el modo de aprender también dista mucho del de ayer obligándonos a replantearnos nuestros modelos pedagógicos y didácticos. Brevemente señalamos aquellos cambios que nos parecen más significativos y ante los cuales debemos plantear el nuevo paradigma educativo.

De un conocimiento estático a un conocimiento dinámico. Antes el emisor de conocimiento era el docente y los diferentes argumentos de autoridad que este aportaba, hoy el estudiante necesita hacer suyo el conocimiento. Las fuentes son múltiples. Mientras el profesor imparte la clase el alumnado contrasta lo dicho en mil búsquedas simultáneas. Enseñar a discernir lo superficial y lo profundo, la opinión desde la creencia y la verdad contrastada, son nuevos cauces de búsqueda de la verdad que pueden aportarnos una gran riqueza y, sobre todo, renovar el diálogo docente-discente, esto es, el ayuntamiento de estudiantes y profesores sobre el que nació la universidad.

De saberes separados en compartimentos al diálogo de los saberes y el camino hacia la unidad. Ciertamente estamos inmersos en una mentalidad científico-técnica y además el desarrollo de las ciencias exige una mayor especialización. A su vez, el hombre de hoy tiene una creciente necesidad y apertura a otros universos. Cultivar el diálogo entre ciencias y humanidades desde una razón ampliada enriquece a las ciencias y a las humanidades, pues les muestra su especificidad y a la par su limitación. La verdad solo la alcanzamos a través del encuentro discursivo cultivando la humanidad en toda su extensión: *artes ad humanitatem*. Este planteamiento requiere poner en el centro a la persona en toda su realidad. Creer que la universidad es solo -o fundamentalmente- un espacio para capacitarse en tal o cual habilidad o especialización es reducir los sueños y anhelos de nuestros estudiantes y es ignorar y dar la espalda a las necesidades de nuestra sociedad de la que somos deudores para su cambio y mejora.

El gran aporte de la universidad es ensanchar los horizontes de la razón, lo cual exige recuperar ese *ethos* discursivo propio de la universidad. Solo es posible acercarse a la verdad juntos y cooperativamente, y para ello es preciso superar el subjetivismo dominante y apostar por el diálogo constante entre las distintas disciplinas y ciencias. No se trata ni de dejar al ser humano afuera, ni de ponerlo como centro de interpretación de la realidad, sino de ampliar su comprensión integralmente, superando los reduccionismos que sesgan su enorme potencial creativo y su dimensión trascendente (Sánchez-Palencia Martí, 2014). El foco está en la realidad, en la verdad y en la persona, lo cual implica escucha, confianza, cordialidad y tolerancia entre los académicos y que todo ello se traduzca en una docencia ampliada de cada uno de los

saberes. Huir de la fragmentación del conocimiento, de los compartimentos estancos entre las diferentes ciencias y apostar por la interdisciplinariedad en la enseñanza y en el aprendizaje es uno de los grandes retos de la universidad actual.

De los límites a la globalización. Las nuevas tecnologías han roto las barreras locales del conocimiento. Podemos acceder a un sinfín de bibliotecas de universidades de todo el mundo y de documentos de investigación especializada. Sin embargo, aunque el acceso a la universidad se ha ampliado, sigue siendo privilegio de un reducido porcentaje de personas cursar unos estudios superiores. En los países más pobres el acceso a la universidad y a medios adecuados es muy reducido. A todo ello, se suma la llamada brecha digital, también presente en los propios países desarrollados. Durante la pandemia hemos podido comprobar como muchos universitarios tenían grandes dificultades para tener un dispositivo adecuado o una buena conexión a la red. En España casi el 10 % de los hogares situados en el tercer cuartil de renta (con ingresos entre 1.600€ y 2.500€) no tienen un ordenador. Si tomamos los datos del cuartil anterior (entre 900€ y 1.600€) este dato se amplía a uno de cada cuatro (Instituto Nacional de Estadística, 2020). La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas emitió un estudio donde estimaba que el 3% del alumnado (aproximadamente 36.000 estudiantes) tenían problemas técnicos para seguir las clases (Silió, 2020).

De unos espacios educativos conocidos y tradicionales a nuevos contextos pedagógicos que ponen en juego las inteligencias múltiples y unas didácticas adaptativas, con un creciente énfasis en lo emocional, lo compartido y lo vivido. El acceso a la realidad y al conocimiento no viene dado por un tercero, sino que se descubre. Los modelos de enseñanza-aprendizaje deductivos han cedido frente a la mirada inductiva del estudiante que necesita de lo concreto para abrirse a la teoría. Junto a ello, el influjo anteriormente citado del aprendizaje significativo y por descubrimiento, ha conformado un universo nuevo en la docencia y en los elementos curriculares. Especialmente esto ha afectado a la enseñanza de la filosofía y las humanidades debiendo trocar su método y partir de la persona, como "singular concreto", como ser-de-realidades, de la experiencia vivida o simulada, y como trampolín para alcanzar un fundamento más universal.

De un universo de conocimiento acotado a nuevos contextos de conocimiento. El avance sin igual de la ciencia y la tecnología provocan no solo nuevos conocimientos sino un acceso a la realidad antes imposible y ni siquiera imaginado. Son los contextos de la neurociencia, la inteligencia artificial, la síntesis comprensiva de cantidades ingentes de datos (*big data*), las nuevas realidades donde interactúan el hombre y la máquina, etc. La universidad debe dialogar con todas estos nuevos contextos y desde la reflexión y la investigación encontrar caminos para que todas estas herramientas sean acordes al desarrollo armonioso del hombre en particular y de la humanidad en su conjunto.

De un escenario laboral conocido y estable a un escenario donde los puestos de trabajo aún no se han inventado. Esto es un cambio revolucionario para la universidad. Hace escasas décadas los estudiantes que accedía a una carrera superior conocían en qué iban a trabajar. Hoy los estudios sobre las tendencias del mercado laboral nos muestran un contexto de cambio profundo y sistémico (Schwab, 2017) lo cual

implica la necesidad de educar para una gran adaptabilidad. Si antes con lo que estudiabas en la universidad ya prácticamente podías ejercer tu profesión sin variaciones, hoy es al revés, la universidad debe preparar para adaptarse a nuevas realidades y entornos, sobre los cuales toda la vida la persona deberá estar en constante actualización y aprendizaje. Por ello hoy en los procesos de selección (RPO, *recruitment process outsourcing*) la cualidad más apreciada es el talento y su versatilidad (Randstad, 2020). Dicho de otro modo, el valor más solicitado es el valor humano. En un mundo donde las máquinas van a llegar a desplazar una gran mayoría de los trabajos actuales la paradójica demanda son personas que marquen la diferencia, humanicen las organizaciones y aporten un valor social (Deloitte Insights contributors, 2020; Susskind & Susskind, 2015). Sobre esta realidad la universidad debe recomponer sus modelos didácticos y curriculares. Ya no se trata de adquirir competencias sino de formar personas con un fondo bien forjado que les permita dar respuestas adecuadas a esta nueva biosfera del mercado laboral y de nuestro mundo interconectado.

Finalmente, de unos valores establecidos a una nueva conciencia sobre la sostenibilidad, la ecología y el cuidado ambiental, el compromiso social, la libertad y la tolerancia. Ciertamente no son valores nuevos, pero a su vez la generación actual los vive como propios y reclama respuestas. Avanzamos a paso lento pero irreversible. Los compromisos de desarrollo sostenible son una agenda que no se puede obviar y sobre la cual la universidad debe aportar reflexión, fundamento y criterio. Por otra parte, esta nueva sensibilidad de los estudiantes que hoy acceden a nuestras aulas es un punto de partida amable para profundizar los grandes temas y cuestiones existenciales de ellos mismos y de nuestra sociedad. Se trata de formar personas, lo cual es mucho más ambicioso que cumplir programas.

4. SALIR AL ENCUENTRO DE LA REALIDAD ACTUAL

En el epígrafe anterior analizábamos los cambios y nuevos contextos que llevan a plantearnos un nuevo paradigma de la educación. Sin embargo, podríamos caer en la trampa de hacer un proceso de adaptación sociocultural y perder de vista la vocación originaria de la universidad como comunidad de buscadores de la verdad y el bien y portadores de un doble desafío: formar integralmente a sus estudiantes para poder transformar el mundo. Desde esta clave de misión hay que salir al encuentro de la realidad actual al menos frente a tres riesgos dominantes: 1, el relativismo, su soporte desde el subjetivismo y su deriva en el escepticismo; 2, el pragmatismo y exigencia de utilidad; y 3, la omnipresencia de la ciencia y la exigencia totalizadora de especialización

4.1. *Relativismo, subjetivismo y escepticismo: acompañar de la doxa a la episteme*

El giro antropológico de la postmodernidad ha colocado al hombre en el centro. Más aún, la realidad es verdadera si es percibida por el sujeto como tal. De este modo una misma realidad puede ser vista desde concepciones antagónicas por sujetos di-

ferentes y ambos percibirla y afirmarla como verdadera. Todo es relativo a la mirada particular. En el fondo, la verdad queda desdibujada o al menos sometida al arbitrio de cada uno y por ende la razón también pasa a depender del sujeto. Esto conlleva la pérdida de fundamentos y puntos de referencia. Nada es absoluto, no hay verdades inamovibles, todo depende de la arbitrariedad del sujeto. Las convicciones que sirvieron y sostuvieron a las generaciones anteriores hoy ni siquiera son consideradas. Cada persona puede crear sus propios criterios y verdades vitales. El paso al escepticismo está servido (Derrick, 2011).

«El escepticismo es la muerte del pensamiento. Si se toma en serio, el escepticismo hace inútil toda tentativa de educar, pues no cabe transmitir educativamente nada si no es desde la convicción, evidentemente no escéptica, de que algo merece ser transmitido porque es mejor, más verdadero, que su contrario. Si educar no consiste en habilitar la libertad de las personas para que sean capaces de abrirse a lo valioso, a lo que efectivamente nos ayuda a crecer como seres humanos, la educación no sería algo esencialmente distinto del amaestramiento o la doma de un bruto; su influjo se limitaría a los aspectos más periféricos de lo que somos» (Barrio Maestre, 2011, pp. 5-6).

Ciertamente solo podemos conocer una verdad relativa en un contexto parcial (Gastaldi, 1995, p. 22), pero eso no opaca ni un ápice la existencia de tal verdad y el afán de su búsqueda, tarea propia y originaria de la educación superior. La universidad sigue siendo un espacio ideal para invitar a los estudiantes a “desaprender” y poner en cuestión sus creencias. Invitar a la búsqueda de la verdad desnudando los preconceptos es profundamente universitario y tal camino siempre debe hacerse en diálogo mancomunado de profesores y de estos con sus alumnos. Abandonar en esa búsqueda al educando es dejarle suspendido en el aire sin alas para volar. El camino es personal e intransferible, pero debe realizarse acompañados de aquellos que ya han hecho un tramo mayor en la búsqueda y descubrimiento de lo realmente valioso, de lo que nos ayuda a desarrollarnos plenamente como personas.

Platón definía toda esa serie de creencias heredadas o asumidas de manera acrítica como *doxa* (δόξα) y al verdadero conocimiento lo denominaba *episteme* (ἐπιστήμη). Aristóteles avanza sobre este último concepto incluyendo el proceso de intuición intelectual capaz de establecer universales a partir de las realidades empíricas. Hoy el acceso rápido a la información y al dato, y su repetición exponencial en las redes provocan, por un lado, imágenes de la realidad que no responden a la misma, y por otro, el espejismo de que podemos conocer la verdad con un destello de la misma. La universidad es el espacio idóneo para detenernos y generar la duda (Deresiewicz, 2015, p. 93 ss.), para replantearnos si el criterio que tenemos sobre algo es nuestro o simplemente repetido, si el conocimiento es *doxa* o *episteme*, y darnos el sosiego para descubrir desde la duda otros matices, otros vértices, lo cual siempre va de la mano de la escucha, el estudio y el encuentro de libertades.

No se trata de adoctrinar sino de abonar el terreno fértil de la pregunta y el pensamiento propio sin ocultar el testimonio del retazo de verdad ya encontrado por el docente. Apropiándonos del aforismo atribuido a Bernardo de Chartres, nos encara-

mamos a hombros de gigantes y a su vez invitamos a los educandos a encaramarse a los nuestros. De este modo, es de justicia explicitar donde queremos invitar a llegar a nuestros estudiantes. Todo conocimiento tiene una intencionalidad y su transparencia es una obligación debida en la formación. No hay neutralidad epistemológica. La asepsia no existe. La misma pretensión de “enseñar solo una ciencia” conlleva una manera de mirar y asomarse al mundo.

«Los conocimientos parecen neutrales solo cuando se les mira acrítica y superficialmente. Pero el conocimiento presupone el sentido y el sentido es el motor del actuar del hombre. Nadie se mueve a sabiendas en pos de una idea falsa. Las ciencias, si se mira en profundidad, apuntan al sentido de las cosas; porque en el querer demostrar hay una seguridad o confianza previa —de hecho, presupuesta y necesaria— de no absurdidad. Si la verdad no existe, ningún conocimiento científico es verdadero, y cualquier cosa puede ser el “sentido” de nuestro quehacer universitario. Pero no puede ser verdad que nada sea verdad ni que la vida sea tan poco que cualquier respuesta le valga» (Universidad Francisco de Vitoria, 2016, p. 3).

4.2. Del pragmatismo y la exigencia de utilidad a la apuesta por la formación integral que traspasa el tiempo

A mediados del pasado siglo, Maritain señalaba la «impropiedad de un excesivo énfasis pragmático y utilitarista en el quehacer educativo» (1954, p. 23 ss.). En las últimas décadas hemos apreciado como ante el crecimiento de los nuevos saberes y en especial de la ciencia y de la técnica, y ante las demandas del mercado laboral, se le ha exigido a la universidad ser más eficiente en el empleo de sus tiempos e incrementar los tiempos y recursos para desarrollar competencias que satisfagan la respuesta esperada. Pasamos de ser un centro de formación integral, universal, a un centro de formación profesional o para el empleo (García Amilburu, 2010, p. 284 ss.). Y todo ello como consecuencia de haber acentuado el modelo neoliberal en la implantación y construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Harris, 2007).

Los estudiantes también acceden con esta mentalidad. Quieren un título y esperan que las asignaturas “sirvan para algo” y casi podríamos añadir, “en el corto plazo”. Sin embargo, la formación integral, así como la madurez de la persona, requieren tiempo y sobre todo, la constancia en el empeño para ver crecer sus frutos a lo largo de la vida. Ayudar a gestar criterio propio y no sobrevenido, afinar el olfato de una sana crítica, acompañar procesos de madurez que conduzcan a decisiones libres y justas, es un compromiso de la universidad desde su razón de ser y misión primera. Precisamente en un contexto como el expresado arriba, de un mundo en constante cambio necesitamos forjar una formación integral que traspase lo efímero y dote de razón de ser a los estudiantes como personas llamadas a construir un mundo mejor.

4.3. De la sola ciencia y especialización a la amplitud de conocimientos, el diálogo y la síntesis

El increíble avance de los nuevos saberes en estas últimas décadas ha llevado consigo una exigencia de especialización que aislada puede dificultar la mirada global y la comprensión del todo. Ni las personas, ni la realidad se pueden comprender desde el análisis de una de sus teselas, por importante que esta sea. En el mosaico de la existencia personal y comunitaria es preciso un esfuerzo especial que nos conduzca a la síntesis de saberes. Lo contrario es un esperpento de la realidad en favor de modas e intereses unilaterales.

Hoy, con un mayor interés, conviene dotar a las personas, y en especial a la juventud, de claves para hallar el sentido. Es un ejercicio de honradez delimitar el estatuto epistemológico de cada disciplina y conocer y explicitar qué es lo que mi ciencia puede responder y dónde debe dejar paso a otros saberes. Las grandes cuestiones de la existencia, o los grandes interrogantes acerca del sentido, de los valores últimos, del sufrimiento, del amor y del perdón no se pueden resolver mediante una determinada ecuación, al igual que las cuestiones técnicas no se solventan desde la filosofía. La misma naturaleza escapa al análisis cerrado o a una estructura replicable mecánicamente. Puede haber patrones que nos ayuden a estudiarla, pero la vida siempre sorprende con su novedad. En octubre de 2019 nadie podía imaginar que cuatro meses después un virus paralizaría a toda la humanidad causando centenares de miles de muertes y millones de contagiados. Es preciso formar a nuestros estudiantes en los contenidos propios de su ciencia elegida, y a la par, de la humanidad en la que están insertos. El estudio de las humanidades y el diálogo constructivo entre ciencia y filosofía, entre razón y fe, no solo es netamente universitario sino imprescindible (van der Wende, 2014). Denostar la filosofía e incluso la teología, o contraponerla a la ciencia es no entender que «el conjunto forma una unidad y que, precisamente en la base, hay un interrogante común, una tarea común, una finalidad común» (Benedicto XVI, 2007).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: AMPLIAR LA RAZON, BUSCAR EL SENTIDO Y TRANSFORMAR EL MUNDO

Plantear un nuevo paradigma educativo para abordar una nueva época es recuperar la vocación originaria de la universidad, esto es, de una comunidad educativa de buscadores de la verdad, la bondad y la belleza y de una educación cuya pretensión es ampliar la razón, buscar el sentido de la vida y transformar el mundo. Por ende, no es solo una cuestión de contenidos o métodos, sino de identidad y autonomía puesta al servicio de la persona y la sociedad. Es necesario repensar el modelo formativo integral que incluya todos los aspectos de la universidad, en especial: los pilares fundamentales sobre los que se asienta, el modelo pedagógico y didáctico, la metodología de enseñanza-aprendizaje-servicio y la reflexión sobre el modelo basado *en* competencias, el contenido esencial de cada materia, su distribución en el tiempo y su relación armoniosa con el resto de las asignaturas y del plan de estudios, la

adaptación organizativa en sus diferentes procesos de funcionamiento (en especial de selección del profesorado, atracción y retención del talento y carrera académica), la gestación de comunidades docentes y la formación de los mismos, y, la adecuación de los espacios físicos y digitales.

A modo de conclusión del presente capítulo queremos resaltar también algunos puntos que nos parecen esenciales para poder abordar esta renovación de la universidad.

No basta el diagnóstico de la queja o la denuncia sobre la situación actual. Se trata de encontrar en los nuevos tiempos nuevas oportunidades para replantear cómo la universidad debe ser significativa y fiel a su misión. Ciertamente “a odres nuevos, vino nuevo”, lo cual no quiere decir perder la tradición o los grandes valores que dan soporte a nuestra identidad y que siguiendo la analogía son “el vino”. Por supuesto que debemos abrazar los nuevos modos y herramientas, pero siempre al servicio de la pretensión última.

Formar para transformar. El anhelo no es que nuestros estudiantes formen parte del ranking de las mejores empresas emitido por la revista *Fortune* sino formar personas capaces de cambiar el mundo, líderes de servicio que construyan una sociedad mejor, responsable con los más débiles y con su entorno. La gran cuestión es formar desde el sentido y los valores de tal modo que cada persona acuñe, en lo más profundo, un sello indeleble sobre el respeto inviolable de la dignidad humana y la responsabilidad con su entorno, promoviendo así un desarrollo sostenible y cuidado de la casa común y de los que en ella habitan.

Para el propósito anterior, dos elementos son diferenciales e imprescindibles: volver a incorporar las humanidades junto con los espacios de debate desde la libertad de pensamiento y acompañar a cada uno de los estudiantes en su proceso de desarrollo integral y de incorporación a su lugar en el mundo, esto es, en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y espirituales.

En el fondo y para finalizar, parafraseando al ex decano de Harvard College, Harry R. Lewis (2007), una universidad *con alma* que bate el influjo de los tiempos y sigue siendo repuesta necesaria y eficaz para el rumbo de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Agejas Esteban, J. Á. (2015). Tradición e innovación en la formación universitaria. En L. Jiménez (Ed.), *Innovación educativa y tradición* (pp. 129-154). Fundación Universitaria Española.
- Barrio Maestre, J. M. (2011). Introducción. En *Huid del escepticismo: Una educación liberal como si la verdad contara para algo* (3.a ed.). Ediciones Encuentro.
- Bauman, Z. (2007). *Los Retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Benedicto XVI. (2007, marzo 21). *Benedicto XVI, Discurso a una delegación de la facultad teológica de la Universidad de Tubinga*.
- Brezinka, W., & Quintana Cabanas, J. M. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Narcea.

- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bueno, F. (2011). *Sobre experiencia estética: Fundamentos y actualidad*. Universidad Francisco de Vitoria.
- Camps, V., & Castillejo Brull, J. L. (2008). *Creer en la educación: La asignatura pendiente*. Península.
- Cologni, F. (2010). *Piaget*. Assouline.
- Dawson, C. H. (1962). *La crisis de la educación occidental* (E. Pujals, Trad.). Ediciones Rialp.
- Deloitte Insights contributors. (2020). *2020 Deloitte Global Human Capital Trends. The social enterprise at work: Paradox as a path forward*. <https://tinyurl.com/y6mmwza2>
- Deresiewicz, W. (2015). *Excellent sheep: The miseducation of the American elite and the way to a meaningful life*. Free Press.
- Derrick, C. (2011). *Huid del escepticismo: Una educación liberal como si la verdad contara para algo* (3.a ed.). Ediciones Encuentro.
- Dubrovsky, S. (2009). *Vigotski su proyección en el pensamiento actual*. CEP.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. EUNSA.
- Feuerstein, R., & Spire, A. (2006). *La pédagogie à visage humain: La méthode Feuerstein*. Bord de l'eau.
- García Amilburu, M. (2010). La misión de la universidad en y para el siglo XXI en los textos recientes de Benedicto XVI. *Estudios Sobre Educación*, 18, 277-293.
- Gastaldi, I. F. (1995). *Educación y evangelizar en la posmodernidad*. Ediciones UPS.
- Gil Cantero, F., & Reyero, D. (Eds.). (2015). *Educación en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Ediciones Encuentro.
- Harris, S. (2007). *The governance of education: How neo-liberalism is transforming policy and practice*. Continuum International Pub. Group.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2019*. INE. <https://tinyurl.com/y4afhwo>
- Kant, I. (2008). *Sobre pedagogía* (O. Caeiro, Trad.; Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)-Encuentro Grupo Editor).
- Kreeft, P. (1999). *A refutation of moral relativism: Interviews with an absolutist*. Ignatius Press.
- Lewis, H. (2007). *Excellence Without a Soul: Does Liberal Education Have a Future?* PublicAffairs. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=904030>
- Lipovetsky, G. (1998). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama.
- Marco Furrasola, Á. (2009). *El silencio en la enseñanza: Las hieles de un sistema educativo delirante*. PPU.
- Maritain, J. (1954). *La educación en este momento crucial* (2.a ed.). Desclée de Brouwer.
- París, C. (1976). *La educación en crisis*. Cáritas Española.
- Piaget, J. (2015a). *Language and thought of the child*. Routledge.
- Piaget, J. (2015b). *The child's conception of the world* (J. Tomlinson & A. Tomlinson, Eds.).
- Quintana Cabanas, J. M. (2004). *La educación está enferma: Informe pedagógico sobre la educación actual*. NAU Libres.

- Randstad. (2020, septiembre 4). Reskilling: Apuesta por la versatilidad del talento en la nueva normalidad. *Tendencias 360*. <https://tinyurl.com/y52q2nac>
- Sanches Rossini, M. A. (2008). *Educación es creer en la persona*. Narcea.
- Sánchez-Palencia Martí, Á. (2014). Hacia una antropología integral. En V. Lozano Díaz, C. López González, & Á. Barahona (Eds.), *Hacia una razón ampliada: Fundamentos de investigación* (pp. 61-87). Universidad Francisco de Vitoria.
- Schwab, K. (2017). *La cuarta revolución industrial*. Debate-Penguin Random House Grupo Editorial.
- Siguán, M., Blanck, J. G., & Sociedad Española de Psicología (Eds.). (1987). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Anthropos, Editorial del Hombre.
- Silió, E. (2020, abril 23). Los rectores estiman que 36.000 universitarios tienen trabas técnicas para seguir las clases o examinarse. *EL PAÍS*. <https://tinyurl.com/y5ge4d2q>
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (First Free Press Paperback edition). The Free Press.
- Susskind, R. E., & Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts* (First edition). Oxford University Press.
- Universidad Francisco de Vitoria. (2016). *Nuestra misión hoy*. Universidad Francisco de Vitoria.
- van der Wende, M. (2014). Trends towards Global Excellence in Undergraduate Education: Taking the Liberal Arts Experience into the 21st Century. *International Journal of Chinese Education*, 2(2), 289-307. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340025>
- Vattimo, G. (1994). *El fin de la modernidad: Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Editorial Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (2005). *Pensamiento y lenguaje* (A. Kozulin, Trad.). Paidós.
- Viñado Oteo, F., De la Calle Maldonado, M., & Giménez Armentia, P. (2020). Hijos de nuestro tiempo: Una mirada crítica hacia la modernidad y la postmodernidad. *Annals of the University of Craiova – Philosophy series*, 45, 121-145.
- Wilshire, B. W. (1990). *The moral collapse of the university: Professionalism, purity, and alienation*. State University of New York Press.