

Componente socio-humanístico en la educación superior. Caso Universidad La Gran Colombia

Socio-humanistic component in higher education. Case study: La Gran Colombia University

Néstor Hugo Torres-Torres¹  

¹ MSc. en educación. Universidad La Gran Colombia, Colombia. nestor.torres.torres@gmail.com.

Recibido: 28 de febrero de 2024

Aceptado: 21 de marzo de 2024

Publicado en línea: 25 de julio de 2024

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Torres-Torres, N. (2024). Componente socio-humanístico en la educación superior. Caso Universidad La Gran Colombia. *Praxis*, 20 (2), 436-448.

RESUMEN

La educación superior en Colombia considera relevante el aspecto sociohumanístico de la formación académica, dado que es un componente fundamental del desarrollo humano que permite que los individuos trabajen en función de la sociedad. Sin embargo, a este tipo de formación no se le otorga la importancia que debería, sobre todo en lo que concierne a la utilidad y la aplicabilidad profesional. Este artículo de reflexión tiene como objetivo analizar el papel y la percepción del componente de formación socio-humanística en el ámbito universitario colombiano, para determinar la relevancia que podría llegar a tener en el proceso de formación de los estudiantes. Este texto se centra en el caso de la Universidad La Gran Colombia, institución que ha hecho de este componente su bandera insigne mediante el modelo de Educación Ético-Liberadora. Finalmente, se hace explícita la importancia académica de este componente de la formación como esencial y en extremo significativo para acometer procesos de reconstrucción y reestructuración enfocados al mejoramiento y el desarrollo social.

Palabras clave: formación integral; educación superior; educación ético-liberadora.

ABSTRACT

Higher education in Colombia considers the socio-humanistic aspect of academic training to be relevant, as it is a fundamental component of human development that enables individuals to work for the benefit of society. However, this type of education is not given the importance it deserves, especially concerning its utility and professional applicability. This reflection article aims to analyze the role and perception of the socio-humanistic training component in the Colombian university context to determine its potential relevance in the student training process. The focus is on the case of Universidad La Gran Colombia, an institution that has made this component its flagship through the Ethical-Liberating Education model. Finally, the academic importance of this training component is made explicit as essential and extremely significant for undertaking processes focused aimed at social improvement and development.

Keywords: socio-humanistic training; higher education; ethical-liberating education.

INTRODUCCIÓN

La educación superior colombiana se orienta a la formación técnica y profesional, según la Ley 30 de 1992, “sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel” (art. 17). Por otra parte, la Ley 115 de 1994 plantea que la educación es un proceso de formación permanente que se fundamenta en una concepción integral del ser humano, que se considera un miembro vital para la construcción social. Esta definición permite inferir que, en Colombia, la educación es un proceso y una estructura social con componente humanístico, que cumplen una función social orientada a la satisfacción de necesidades e intereses “de las personas, de la familia y de la sociedad” (Ley 115, 1994, art. 1).

Según la normativa establecida, las humanidades son un eje articulador de la educación colombiana; sin embargo, la realidad es completamente disímil. Las humanidades comúnmente se consideran inoficiosas porque no aportan un beneficio tangible, de acuerdo con la tendencia mundial hacia el neoliberalismo económico, en la cual las dinámicas del mercado orientan todas las acciones sociales. Esta tendencia influye en el contexto educativo en lo que respecta al aprendizaje por competencias y la instrumentalización del conocimiento, que corresponden claramente con la norma social establecida (Cáceres, 2016). Además, la teoría neoliberal propone un concepto humanístico en el que la persona es parte del capital, es un recurso, un activo más en el contexto empresarial, lo cual posibilita que quienes se forman profesionalmente busquen capacidades y competencias que aumenten su valor en el mercado laboral, de acuerdo con la tendencia al aumento de cargas de trabajo y con el manejo del consecuente agotamiento por estrés. En este sentido, la productividad se convierte en la razón de ser del entorno universitario actual (Perisic, 2021).

Lo anterior coincide con la tendencia globalmente aceptada por el enfoque formativo hacia las ciencias experimentales (STEM, acrónimo en inglés de science, technology, engineering, mathematics) en los currículos académicos de las últimas décadas, pues dejan de lado las ciencias sociales, las artes y las humanidades en espacios secundarios para atender a los modelos económicos actuales

(Mayorga-Fernández, 2018). Por tal motivo, se puede ver que el concepto de “mercado” ha permeado los discursos y las prácticas educativas en el proceso de formación académica (Gómez-Barrera, 2021).

Aunque hay un modelo educativo que busca satisfacer las necesidades del mercado, también existen empresarios, académicos, exponentes de la cultura y otros actores sociales que reiteran la relevancia de la formación humana a nivel profesional. Señalan que la sensibilidad, la calidad y la bondad humana son necesarias antes de la profesionalización y del trabajo. “Es aquí donde las instituciones de educación superior han promulgado el componente humanístico crucial en la formación de los jóvenes, que en repetidas ocasiones llegan a la academia con un sin número de vacíos y retos por asumir” (El Diario, 2020, párr. 4). Muchos de estos vacíos provienen de la tradición educativa del país que busca la acumulación lineal de conocimientos por parte de los estudiantes, quienes intentarán aplicarlos e insertarse en el mercado laboral sin cultivar a profundidad la cualidad humana y la sabiduría, dado que no representan ningún valor añadido en la educación (Osorio, 2015).

Otro problema relacionado con la formación humanística en Colombia es el sesgo marcado hacia la ética. Gran parte de los conocimientos humanísticos y de las ciencias sociales se equiparán a lo que el currículo colombiano denomina formación ética. Esta equivalencia genera confusión e indeterminación respecto de estas áreas del conocimiento y de la finalidad de este tipo de formación. Todo lo anterior conlleva, inevitablemente, una marcada despreocupación sistemática al momento de aplicar este componente educativo (Pérez et al., 2023).

La asimilación entre los conceptos de ética y humanidades ha llegado al punto de considerarlos equivalentes. En este sentido, al referirse al componente sociohumanístico de la educación colombiana, se alude al desarrollo teórico tendiente a las cuestiones éticas. No obstante, si se analiza a fondo, superando el prejuicio de ser un simple relleno en los currículos académicos, la formación socio-humanística debería abordar la reflexión filosófica sobre la aceptación social de conductas

como la corrupción y el desfalco del erario público, el engaño, la infravaloración del factor humano, la consecuente explotación y usufructo de las personas (quienes son cosificadas e instrumentalizadas en beneficio de intereses particulares), el racismo, las injusticias sociales, los atropellos a la dignidad, así como todos los derechos humanos fundamentales (Vanegas et al., 2020).

Bajo este contexto, se infiere que la educación superior ha buscado la forma de atender el componente de formación humana dentro de sus programas académicos propiciando la formación integral del profesional, pero hay un dominio evidente de la formación técnico-científica, debido a que, aunque se busca integrar lo sociohumanístico, se hace de una manera subvalorada y relegada (Méndez, 2008).

Para el caso de la Universidad La Gran Colombia, objeto de análisis de este artículo, el componente de formación socio-humanística se implementó mediante el modelo de educación ético-liberadora, con el cual se pretende hacer una contribución a “la formación integral de los alumnos y a su integración en la comunidad universitaria” (1980, p. 2). Este modelo entiende la formación integral como el proceso por el cual la persona obtiene los conocimientos básicos de su quehacer profesional, a la par que adquiere habilidades sociales que denotan un sentido humano profuso, que lleva a la conciencia de corresponsabilidad en lo que se refiere a la construcción de la vida social (Giedelmann y Bohórquez, 2010). La implementación institucional de un modelo educativo propio y distintivo, enfocado a brindar formación integral de acuerdo con lo mencionado, fundamentado en un argumento sociohumanístico, precedente al académico propiamente dicho, es la decisión grancolombiana frente al componente de formación humana y social, tan necesaria en el ámbito universitario.

El componente sociohumanístico en las universidades colombianas

La realidad colombiana está inmersa en una serie de problemáticas sociales de carácter eminentemente ético, relacionadas con los patrones de comportamiento social aceptados y aplicados en la cotidianidad. Si se asume que la ética y el componente sociohumanístico de la educación son

equiparables, es claro que los asuntos sociales a los que se hace referencia están relacionados directamente con este tipo de educación. Al hacer una indagación simple sobre los problemas que aquejan a Colombia, hay una coincidencia significativa en lo que se refiere a la corrupción como el problema más acuciante. No es extraño encontrar que, desde los altos funcionarios del Estado hasta los colectivos más vulnerables de la sociedad, haya personas involucradas en graves escándalos: el carrusel de la contratación, el caso de la multinacional Odebrecht, los carteles de drogas y de los más diversos productos y mercaderías como azúcar, papel, alimentación en el sistema educativo, cuadernos, por mencionar solo algunos. Es evidente el estado de decadencia moral que afecta a toda la sociedad colombiana (Vanegas et al., 2020).

No obstante, en la conciencia social sobre la corrupción no hay claridad sobre cómo afrontarla y darle alguna solución. En este punto es cuando el ámbito educativo-académico se siente llamado a contribuir. Vanegas et al. (2020) sostienen que “la educación humanística en general y la ética pública en particular deben contribuir al desarrollo moral del individuo, de tal modo que le permitan ponderar juicios de valor con base en principios axiológicos [...]” (p. 301). Aparentemente hay un consenso frente a la necesidad de implementar un componente de formación ética-humanística para la universidad colombiana, atendiendo a que este tipo de enseñanza, si bien no es toda la solución, supone un factor de suma importancia para la disminución de los niveles de corrupción y, por ende, de todos los problemas socioculturales que esta conlleva (Gómez-Barrera, 2021). El enfoque ético de la educación, en procura de la ética pública y a partir del principio de dignidad, de búsqueda del bienestar común, del respeto por lo que se pueda considerar un bien público y del desarrollo integral de las personas (entendiendo la integralidad como el desarrollo de todos los niveles humanos: intelectual, emocional, espiritual, volitivo, social, cultural, laboral y no solo económico), sin lugar a duda significaría un aporte notable a los procesos de interacción social. Los expertos en educación, así como algunas empresas e instituciones, coinciden en reconocer la necesidad de implementar un Sistema Ético Integral (SEI) aunado a la adecuada formación en ética pública, para que actúen como

catalizadores del problema de la corrupción en Colombia (Vanegas et al., 2020).

Es meritorio afirmar que el ser humano es parte del capital. Esta idea ha sido ampliamente extendida en el sistema neoliberal y ha permeado inminentemente el ámbito universitario y educativo. También en el caso colombiano ha implicado la abrupta disminución de la financiación de los programas académicos orientados a las ciencias sociales y humanas, a la par que se subyugan los procesos educativos a las necesidades de la dinámica económica (Perisic, 2021). Esta tendencia hace que la educación superior ceda ante las dinámicas propias de la economía de mercado y prescindan de la formación socio-humanística, lo que implica que la institución universitaria quede reducida a ser un instrumento al servicio del sistema capitalista mercantilista (Vanegas et al., 2020). Los argumentos propuestos respecto del modelo neoliberal justifican la posibilidad de consagrarnos, como lo hicieron los modernos, a un ideal de formación que surja desde los referentes éticos de responsabilidad, libertad y autonomía, en una época en la que prima la necesidad del consumo y el bienestar (Giedelmann y Bohórquez, 2010).

En 1998, Colciencias (hoy Minciencias) invitó a los llamados sabios a pensar el futuro inmediato de la educación a partir de la ciencia, la tecnología y el desarrollo del país. Con esta invitación se editó y publicó la obra *Colombia, al filo de la oportunidad*, en la que se encuentra consignado el ideal de formación para la educación integral de los niños y jóvenes con miras al siglo XXI. En el contexto de esta publicación cabe destacar el escrito de Gabriel García Márquez, “Un país al alcance de los niños”, que centra su atención sobre la formación en los valores y en el imaginario simbólico de la cultura como forma de alcanzar la promoción humana y la perenne necesidad de la educación integral del ser humano. No obstante este reclamo del nobel de literatura colombiano, la investigación plasmada en la totalidad del texto muestra que en el ámbito académico colombiano hay una gran aceptación por la formación en humanidades y, sin embargo, no hay consenso en el significado de estas, hasta el punto en el que “puede llegar a ser un discurso inspirador, pero que encuentra dificultades para engranarse en las dinámicas institucionales y para vivenciarse en el ejercicio docente-discente de enseñanza

aprendizaje” (Giedelmann y Bohórquez, 2010, p. 255).

Se encuentra aquí un punto de divergencia en el caso de la educación colombiana. Por una parte, hay una conciencia de la necesidad de implementar este tipo de formación; por otra, hay una negación frente a la funcionalidad y pertinencia de esta. Dicha situación lleva a la indeterminación conceptual sobre el significado de este componente educativo propiamente dicho.

Desde el siglo XVIII, las universidades implementan su actuación desde la disociación de las ciencias y las humanidades, distinguiéndolas como un conjunto de conocimientos generales adjuntos a lo verdaderamente importante: lo disciplinar y lo técnico. Esa es la noción que se ha aceptado en Colombia como formación integral (Osorio, 2015). De lo anterior surge la pregunta: ¿se puede llegar a una definición clara sobre el significado de la formación integral en Colombia? Lamentablemente, la respuesta tiende a la negación.

Frente a esta realidad que restringe la formación humanística aparece además una resistencia generalizada por parte de los actores educativos, quienes consideran este tipo de formación como una fehaciente e inútil pérdida de tiempo. En ese contexto se acepta que la realidad social y los ámbitos en los que se lleva a cabo el ejercicio profesional responden a dinámicas en las que la reflexión ética tiene utilidad reducida o nula, lo que llega a convertirla, incluso, en un obstáculo para alcanzar el éxito y la realización de las personas (Vanegas et al., 2020, p. 311).

El panorama de la educación colombiana, en lo que se refiere al componente de formación humanística, ética o integral, es contradictorio, al punto de resultar desalentador, más aún cuando la tendencia aparentemente tiende a mantenerse debido a la inercia cultural de los procesos, las estructuras y las instituciones sociales colombianas. “Para la ‘tradicional educativa’, la dimensión formativa, entendida como el cultivo de la cualidad humana profunda, como el cultivo de la sabiduría para la vida, simplemente no existe” (Osorio, 2015, p. 31).

Modelo de educación ético-liberadora. Propuesta sociohumanística de la Universidad la Gran Colombia

La Universidad La Gran Colombia fue fundada a finales del año 1950 e inició sus labores académicas en 1951 con el propósito de ofrecer educación a los colectivos obreros y en situación económica menos favorable (lo que en el momento actual es equivalente a los estratos sociales 1 y 2), con programas nocturnos y dominicales. En la década de 1980 esta institución dio respuesta a una crisis académica e hizo una apuesta clara y decidida por la formación académica, a partir de un eje sociohumanístico, al que necesariamente tuvo que darle un sustento teórico en torno a las obras: *Humanismo integral* (1936) de Jacques Maritain y *El personalismo* (1949) de Emmanuel Mounier. Estas constituyeron el inicio de una corriente filosófica en el siglo XX sobre la dignidad de la persona como valor fundamental para la construcción de la sociedad.

Si la dignidad es el valor fundamental de la sociedad, lógicamente se puede afirmar que todo aquello que sea social necesariamente debería ser digno. Si la conciencia de la dignidad esencialmente se da como una condición propia de humanidad, se puede argüir entonces que todo ser humano es digno y por tal condición es fundamental para la construcción de la vida en sociedad. Este planteamiento es el que da sustento al hecho de afirmar que la propuesta de formación socio-humanística de la Universidad La Gran Colombia gira en torno al concepto de la dignidad como su principio sustancial, el cual lleva al concepto de alteridad e interdependencia.

La alteridad puede definirse, de acuerdo con el interés del escrito que se presenta, como la conciencia de otredad o, dicho de otra forma, la conciencia de que la vida social solo tiene sentido en el reconocimiento que hacen las personas entre sí, en un momento y lugar determinados. Esta es una propuesta filosófica en la que el desarrollo de las personas está supeditado al reconocimiento que de ellas se haga en el propio colectivo social; es, por ende, una propuesta de alteridad e interdependencia —como se mencionó más arriba— y además constituye un concepto humanístico, una forma de entender el concepto de *ser humano*.

¿Qué tiene que ver la alteridad con el modelo de educación ético-liberadora grancolombiana? La respuesta la encontramos en el aspecto sociohumanístico, al que se pretende dar especial relevancia en este texto. El *humanismo*, en su sentido más auténtico, considera la libertad de la persona como la raíz esencial del ser, siendo así mismo su propia finalidad (Curcio, 2015). De acuerdo con este postulado, la libertad es constitutiva de la propia dignidad, por tanto, se considera como el valor máximo al que aspira todo ser humano y que, en consecuencia, ha de ser el que oriente el ámbito de actuación de las personas y de las relaciones que se trancén.

Debe existir unidad entre la realidad espiritual, la dignidad, la realidad temporal y la libertad que definen al ser humano en una sociedad. La persona, como materialización de dicha unidad, es la que define fundamentalmente la experiencia de la vida social, “la persona está en la historia, hace la historia, concilia y une las cosas temporales con las espirituales, un lugar [la persona] donde el instinto funda el deseo de las cosas bonitas y responsables” (Curcio, 2015, p. 44). Así, la persona se convierte en el eje articulador de toda actuación, y la política en una de las operaciones socio-humanísticas por excelencia, en virtud de la definición que da Maritain (citado en Curcio, 2015) del concepto de persona. La política, entendida como la operación de ordenamiento natural de la sociedad, se convierte en una clara vocación de servicio, en procura del bienestar de las personas en su entorno comunitario, lo que es plenamente coincidente con el concepto de alteridad y con la propuesta socio-humanística grancolombiana, la cual pretende formar a las personas como tales, antes que darles una mera instrucción técnica que les capacite para el ejercicio de una profesión.

Cabe en este punto hacer algunas aclaraciones sobre el significado epistemológico de la propuesta académica educación ético-liberadora. La propia denominación del modelo pedagógico requiere ser explicada desde sus tres términos: educación, ética y libertad.

Educación

Según el diccionario de la Real Academia Española (2022), la educación es, en su segunda acepción, la “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños

y a los jóvenes”, definición que no parece muy apropiada para justificar el modelo educativo que propone la Universidad La Gran Colombia. Por otra parte, según Doval Salgado (1979) en su artículo “Acercamiento etimológico al término ‘Educación’”, el vocablo vendría del verbo raíz *ducere* y del compuesto simple *e-ducere*, que en su significado más básico significaría “conducir desde, extraer” (p. 117). Esta definición es mucho más acorde, dado que hace referencia a extraer el potencial que tiene el estudiante dentro de sí y que espera por ser descubierto y puesto al servicio de la sociedad.

Ética

Para definir este concepto filosófico es apropiado recurrir a la definición propuesta por Fernando Savater (2007), quien establece que el ser humano, en los niveles individual y colectivo, diseña y decide sus diversas formas de actuar, las cuales definen los objetivos de la voluntad que acaban por aseverarse socialmente en su propia evidencia (p. 125). De acuerdo con los postulados grancolombianos, la ética, en el nivel práctico, se define como un modelo de comportamiento aplicado y aceptado por un colectivo social, en un momento y lugar específicos. Por otra parte, en el ámbito teórico y al margen del pensamiento institucional grancolombiano, la ética no es más que la rama de la filosofía que se encarga de reflexionar sobre los actos humanos en sociedad. Finalmente, la ética de la libertad o ética-liberadora, modelo propio de la Universidad La Gran Colombia, no pretende ser una mera disertación académica, sino una propuesta sociológica de construcción social a partir del valor de la solidaridad que, a nivel vital, entiende la relación de la ética con las condiciones básicas de supervivencia: salud, progenie, sensualidad, rechazo al dolor, seguridad, refugio, fuerza, apetito, relaciones interpersonales, y en definitiva todo lo que afecte de una u otra forma la realidad humana.

Libertad

En cuanto a la libertad se refiere, el concepto ético cambia y tiende hacia la aspiración máxima de la voluntad humana, que busca alcanzar la virtud, la excelencia en su máxima expresión, el riesgo y la osadía de la novedad, el desafío por alcanzar lo desconocido y dominarlo, el ansia de conocimiento y de razón, la prevalencia de lo particular y diferente, la búsqueda de la inmortalidad, el deseo

de estabilidad, “la institución de lo perdurable, la transgresión de los límites y las rutinas, la protesta ante lo obligado, la rebelión, la exigencia de perfección y justicia, la autonomía individual” (Savater, 2007, p. 127).

La libertad es la condición por la cual el ser humano se reafirma, se reconoce, construye su propia identidad. Sin libertad, el género autobiográfico sería simplemente imposible, dado que la única forma de contar la propia vida es desde la condición de libertad (Savater, 2007). Así, de acuerdo con el pensamiento de Maritain (2000), se puede afirmar que la realidad actual depende de causas disímiles entre las que se pueden contar los factores económicos y técnicos, pero sin desligar nunca la idea de la espiritualidad que, en últimas, explica la condición humana. En ese sentido, la historia es humana y el humano es historia y una historia de libertad (p. 243).

Los términos que componen el modelo de educación ético-liberadora de la Universidad La Gran Colombia permiten deducir que este consiste en lograr que el estudiante descubra en sí mismo su capacidad de bondad, que la acepte como una verdad que define su comportamiento a partir del concepto de dignidad y que, en consecuencia, opte por convicción a la búsqueda del bien. Esta es, en definitiva, la condición que le acerca más a la vivencia de la libertad, como el valor más alto al que puede aspirar el ser humano. Dicho de una forma simple, la opción libre por obrar bien es la ratificación de la propia libertad en su estricto sentido.

La educación ético-liberadora es un modelo pedagógico que pretende formar personas a partir de los dos principios fundamentales de la propuesta humanística del cristianismo: reconocimiento de la dignidad humana, como valor preeminente de la construcción de la vida social, y la búsqueda corresponsable del bien común. Ambos principios, al ser aceptados como una verdad sociológica, legitiman a la persona para hacer el bien, con lo que se cumple el lema del *alma mater* grancolombiana: *veritas liberabit vos* (la verdad os hará libres).

La argumentación desarrollada hasta aquí corresponde a la definición del modelo de educación ético-liberadora que se implementa mediante la oferta de asignaturas con este

componente de formación humanística, las cuales se imparten de forma transversal en todos los programas académicos que oferta la Universidad La Gran Colombia. La unidad académica encargada de implementar este modelo fue el Centro de Ética y Humanidades, sin embargo, al cambiar de nombre la unidad en el año 2020 al de Centro de Pensamiento *La Esperanza* “Don Pedro Laín Entralgo”, surgió el interrogante sobre la relación que hay entre la nueva denominación y la propuesta pedagógica educación ético-liberadora.

Pedro Laín Entralgo y el concepto de la esperanza. Relación con la educación ético-liberadora

Pedro Laín Entralgo, “médico de profesión y filósofo por vocación” (Echeverri et al., 2021, p. 191), desarrolló su pensamiento durante el siglo XX en búsqueda de la “ejecución de un proyecto académico y autobiográfico desde el cual se vivencien relaciones interpersonales genuinas, de manera que, siendo el otro desconocido, sin nombre, sea ayudado en su menesterosidad”, lo que denomina “pleisología de la vida cotidiana” (p. 188). De acuerdo con lo anteriormente mencionado, es evidente que la búsqueda filosófica de Laín Entralgo pasa por el hecho de intentar consolidar una teoría antropológica, en la que la persona sea un proyecto que ha de considerarse a partir del principio propiamente cristiano de la “misericordia”, entendida como “proximidad”, la cual debe propender por la “humanización de las relaciones humanas mediante la práctica de un amor samaritano” (p. 188). Esto coincide con el concepto de alteridad que sustenta la propuesta socio-humanística de la Universidad La Gran Colombia.

En *Medicina e historia*, publicada en 1940, Laín Entralgo plantea el concepto de antropología integral, el cual pretende ser un concepto vivencial que no aborda el tema del ser humano como un mero objeto de estudio filosófico, sino como una realidad en constante autoconstrucción, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Echeverri et al. (2021) sostienen que “solo con una comprensión adecuada de la realidad [humana] se dará un acogimiento sincero del otro” (p. 191).

Es importante anotar que el proyecto lainiano se dirige a una antropología integral en la que se concibe al hombre como una estructura psico-orgánica, que es dinámica, que operando en una solidaridad entre sus subestructuras da de sí el proyecto de ser persona. (Echeverri et al., 2021, p. 191)

En su obra autobiográfica *Hacia la recta final. Revisión de una vida intelectual* (Laín, 1998) simplifica su pensamiento en cuatro grandes apartados: la historia como sistema, basado en los trabajos de Ortega y Gasset (1981); la integración de antropologías positivas a las instituciones de indagación fenomenológica; la consideración sistemática del hombre como devenir histórico abierto a los tres momentos: pasado, presente y futuro; y, finalmente, el carácter exploratorio de los hábitos psicológicos, fisiológicos y sociales que afectan al ser humano. Todos los apartados filosóficos de Laín Entralgo centran su foco de atención en el concepto de persona y en sus procesos de desarrollo social, en los que los individuos son del todo insignificantes si carecen del reconocimiento social.

Se puede afirmar, sin riesgo de equivocación, que uno de los rasgos más característicos de la propuesta de Laín Entralgo es el que centra el problema de la alteridad como propio y determinante del cristianismo, teniendo en cuenta que, solo en este fenómeno histórico y sociocultural, el *otro*, como categoría filosófica distinta al *yo*, adquiere una importancia epistemológica igualmente determinante: supone una “antropología de las relaciones humanas” (Echeverri et al., 2021, p. 195).

Los presupuestos antropológicos de Laín Entralgo, según Nelson Orringer (1990, citado por Echeverri et al., 2021), son la creencia, la espera y la amistad. Estos constituyen los modos cardinales que definen la posesión de la realidad como una construcción necesariamente social; “[...] en el orden ontológico, el ser de mi realidad individual se halla constitutivamente referido al ser de otros” (Laín, 1968, p.16). La persona no se puede reducir a una realidad individual. La única forma de explicar satisfactoriamente al ser humano es su condición

relacional, somos un *nosotros*. El *yo* individual carece de sentido sin una ratificación social, lo que supone una “antropología del encuentro” (Echeverri et al., 2021, p. 199). Hay evidentemente una relación intrínseca e interdependiente entre el pensamiento de Laín Entralgo y la propuesta filosófica del “personalismo”, que sustenta, como ya se ha mencionado, todo el entramado argumentativo de la educación ético-liberadora como propuesta de formación socio-humanística propia de la Universidad La Gran Colombia.

La *proximidad* y la *nostridad*, según el planteamiento lainiano, deben ser un acto universal por el cual el *yo* sale de sí en ayuda del *otro* sin importar el *yo* individual que lo define. El *otro* es un criterio que no requiere de objetivación o particularización, sino que es un *todo nosotros* al que se pertenece y por el que se debería trabajar sin distinción alguna. Laín Entralgo plantea una propuesta antropológica definida por la idea del *otro*, en un momento histórico en el que ese concepto está prácticamente obsoleto, lo cual hace a su filosofía radical. Las relaciones interpersonales se convierten en el objeto de la filosofía lainiana y la conclusión fundamental es la definición de persona solo como ratificación y sentido en otras personas, a pesar de las aciagas circunstancias que padecían en su momento España y el mundo (Echeverri et al., 2021). El reconocimiento del *otro* es en Laín Entralgo un motivo de esperanza para la reconstrucción de la sociedad.

El concepto de *la esperanza* se entiende en el pensamiento de Laín Entralgo como “la confianza más o menos firme que experimentamos al apoyar nuestro esforzado proceso personal de vida en el fundamento sobre el que se asienta toda vida” (Fábregas, 2008, p. 72), y constituye una categoría fundamental de estudio en el pensamiento de Laín Entralgo. Se encuentra plasmada en las siguientes obras, de acuerdo con Piñas (2013, pp. 218-219) en su artículo “La antropología de la esperanza de Pedro Laín Entralgo”:

- *La espera y la esperanza. Historia y Teoría del esperar humano* (1956): estudio argumentativo en torno a la tesis de Heidegger propuesta en *Ser y tiempo*, a partir del pensamiento de Xavier Zubiri.

- *Cuando se espera* (1967): obra de teatro en la que se plantean diversas “actitudes existenciales ante el futuro”.
- *Antropología de la esperanza* (1978): continuación del tratado de 1956; introduce el pensamiento de Ernst Bloch propuesto en su obra *El principio esperanza*. Pretendió dar sustento científico al pensamiento del filósofo alemán como trabajo complementario de lo que podría considerarse “la nueva línea humanista del marxismo”.
- *Creer, esperar, amar* (1993): son las tres opciones “para la apropiación íntima de la realidad”.
- *Esperanza en tiempos de crisis* (1993): da a conocer el pensamiento sobre la esperanza en “Unamuno, Moltmann, Ortega, Marañón, Zubiri, Bloch, Sartre, Jaspers y Heidegger”.

La esperanza es un tema de reflexión profusa en el filósofo español, pero ¿de qué manera define el concepto concretamente? En la obra *La espera y la esperanza. Historia y teoría del esperar humano*, el propio Laín Entralgo (1957) propone dos definiciones del concepto como connatural y constitutivo estructural del ser humano: “[...] es un hábito de la primera naturaleza del hombre que consiste en la necesidad vital de desear, proyectar y conquistar el futuro.

El esperante aspira a ‘seguir siendo’” (p. 543) y, además, “es el hábito de la segunda naturaleza del hombre, por obra del cual el hombre confía de modo más o menos firme en la realización de las posibilidades de ser que pide y brinda su espera vital” (p. 546). La espera es entonces una condición connatural y necesaria del ser humano, que no puede no esperar, dado que es la tendencia “al futuro o *protensión*”, la cual se corresponde con el denominado “instinto de conservación”, que presupone la intención ontológica de permanencia, de continuidad del ser consciente de sí (Piñas Mesa, 2013). “La conclusión es que el ser humano posee *a radice* una condición elpídica que le permite vivir atendido confiadamente a la realidad a la que se encuentra religado” (p. 221).

Según Fábregas (2008) en su tesis *La muerte y la esperanza en Pedro Laín Entralgo*, presentada en la Universitat Jaume I, “es evidente la importancia que Laín concede a la esperanza al situarla entre las notas relevantes de su vida” (p. 69), dándole el calificativo de puente entre la vida y la muerte, y otorgándole la condición que garantiza el “seguir siendo siempre” (p. 70), desvirtuando a la muerte como el final de la existencia consciente.

La materia, en tanto que pensante, no se contenta con estar a este lado de la orilla y sigue dando de sí. Cuando la mera supervivencia ya no es un problema para la especie como tal, la nueva situación exige un nuevo modo de supervivencia: la personal. Por ahí brota la esperanza. (Fábregas, 2008, p. 71).

Así, según López (2018), la esperanza:

Es considerada como un sentimiento y una acción, es una fuerza que ayuda a perseverar, a no demandar lo que todavía quizá no corresponda al presente y a ser persistente para lograr los objetivos a largo plazo y ser paciente y sereno. Asimismo, es una virtud moral que los seres humanos deberíamos asumir como prioritaria y que, además, otorga enormes beneficios personales para la salud física, mental y social. (p. 226)

La esperanza, según las consideraciones hasta aquí propuestas, se relaciona directamente con el cumplimiento de una vocación, un destino; es en definitiva una victoria sobre la muerte inexorable, dado que el cumplimiento de una vocación deja una huella histórica que trasciende, en cierto modo, las limitaciones de espacio y tiempo. Así, se entiende que la muerte es un suceso más de la propia vida y que consecuentemente tendrá un porvenir que radica en la propia condición de conciencia y pensamiento (Fábregas, 2008). De esta manera y “En la misma línea de discusión, se puede decir que la esperanza se encuentra relacionada con la confianza y los sentimientos de fe, amor y cuidado dentro de una red social” (López, 2018, p. 228).

Finalmente, y con ánimo de consolidar todo lo propuesto hasta aquí, es muy pertinente establecer la relación que hay entre la propuesta de la

Universidad la Gran Colombia, la educación ético-liberadora, y el pensamiento de Laín Entralgo. En principio, la relación es evidente: si lo que se busca es aportar a la construcción social a partir del principio de la dignidad humana como valor fundamental y de la búsqueda corresponsable del bien común, hacerlo se constituirá en un factor de esperanza para la construcción y estructuración de la vida social.

Se puede argüir que la pretensión última de la Universidad La Gran Colombia a través de su componente de formación socio-humanística educación ético-liberadora es consolidarse como un factor de esperanza para la reconstrucción social de Colombia, mediante el ejercicio y el impacto social de sus profesionales. En los niveles individual-personal y social, la Universidad contribuirá con el mejoramiento y desarrollo de la sociedad como actividad misional de la institución, desde su desempeño académico e investigativo.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con el objetivo de investigación propuesto para este artículo, se demuestra que la percepción del componente de formación socio-humanística en Colombia obedece a la incongruencia entre esta y el modelo neoliberal-capitalista-mercantilista en el que se comprende al ser humano como un mero factor productivo y de consumo que debe competir en el mercado, mientras que la formación en ética y humanidades asume la formación, desde la tradición judeocristiana predominante en Occidente, como la razón de ser de la sociedad, siendo su pretensión última desarrollar la capacidad de convivencia de las personas a partir de la idea de bienestar. Aparentemente, el modelo socioeconómico del neoliberalismo resuelve el problema convivencial al afirmar que el acto humano debe darse en virtud de las dinámicas del mercado, sin atender a otras variables que no sean las definidas por la condición económica. Esto, de hecho, es una falacia, si se acepta que las conductas sociales, condicionadas por el factor económico, equivalen a una suerte de esclavitud y sometimiento a las condiciones productivas y de consumo, las cuales tienden al olvido de todo lo demás que supone la condición humana.

La investigación nos ubica frente a una situación en la que se ha relegado la educación socio-humanística del sistema educativo colombiano. Esto ha hecho que se desvirtúe, se considere innecesaria y prescindible; razones por las cuales se ha dejado de invertir en investigación y desarrollo académico al respecto. Esta tendencia ampliamente extendida ha contribuido a que la calidad de la formación en cuestiones socio-humanísticas haya entrado en un declive considerable, hasta el punto de que cualquier profesional puede asumir este tipo de formación.

De acuerdo con la presunción de que este tipo de formación no es necesaria, los profesionales especializados en estas cuestiones cada vez son más escasos, pues este tipo de formación se considera innecesario, de relleno y como un mero requisito para cumplir con la norma educativa. Evidentemente, todo esto propicia que el componente de formación socio-humanística entre en decadencia y se convierta en un lastre dispendioso de todo el sistema educativo colombiano.

Frente al caso de la formación socio-humanística de la Universidad La Gran Colombia, el modelo de educación ético-liberadora es una característica diferenciadora y de valor agregado de la institución, frente al colectivo universitario y de instituciones de educación superior en Colombia. La búsqueda institucional, dada a partir de su propia propuesta formativa, gira en torno a la pretensión de otorgar a la nación colombiana profesionales distinguidos por su alto nivel de consciencia social y de corresponsabilidad en la búsqueda del bienestar común. Ellos, en consecuencia, de esa característica distintiva de su *alma mater*, asumirán su proceso formativo y su ejercicio profesional de una forma responsable y éticamente correcta, tendiendo siempre, por convicción, hacia el desarrollo y el mejoramiento de la sociedad, en acuerdo con la misión de la institución universitaria grancolombiana.

La Universidad La Gran Colombia, al referirse a la consecución de una sociedad más cristiana, relaciona esta premisa con unas palabras de Pedro Laín Entralgo (1997): “la realidad de ser personalmente cristiano es, desde luego, el problema de elegir entre las diversas posibilidades

que para ser persona de modo responsable ofrece el mundo en que se existe” (p. 8). Se observa, de esta forma, que la referencia institucional al postulado cristiano tiene relación directa con un proceso de toma de decisión sobre un estilo de vida determinado, que orienta y define la actuación de las personas en su entorno social. El problema de la sociedad más cristiana que propone la Universidad La Gran Colombia debe pasar por la definición del modelo sociocultural, sociopolítico y socioeconómico propio del cristianismo y del análisis acerca de si la propuesta puede ser valorada como una alternativa para la construcción de sociedades humanamente sustentables.

Si se entiende el cristianismo a partir de dos principios fundamentales y necesarios, se puede descubrir la relación que hay entre educación, ética, libertad y esperanza, elementos que motivan el desarrollo teórico de este artículo de reflexión. Los principios fundamentales del cristianismo a los que se hace referencia y que se pueden situar al margen del hecho religioso-teológico propio del cristianismo, sin que por ello sean excluyentes de este, son, en primer lugar, el reconocimiento y el respeto por la *dignidad humana*, como el valor preeminente e insoslayable para la construcción de la vida social; y en segundo lugar, la búsqueda solidaria (corresponsable) del *bien común*, en la que todos los miembros de la sociedad están implícitos de forma inexorable.

Así, la educación ético-liberadora de la Universidad La Gran Colombia es un componente académico de formación socio-humanística en el que el estudiante, a partir de un proceso educativo, comprende la ética desde la fundamentación del humanismo cristiano. Según este último, la orientación de actuación de las personas debe tender siempre e inequívocamente a la dignificación del ser humano y, por tanto, a la consecución del *bien común*, como un problema que atañe e implica a todos los miembros de un grupo social así constituido. De esta forma, en virtud de ese nivel de comprensión de la realidad, quien asume el proceso formativo grancolombiano se sentirá instado a actuar de acuerdo con esos principios, no por obligación y coerción, sino por convicción, la misma que lo legitima para actuar bien y en beneficio de la sociedad, como un acto perfecto de ejercicio de la libertad.

De acuerdo con su denominación, el Centro de Pensamiento *La Esperanza* “Don Pedro Laín Entralgo”, como unidad garante de la educación ético-liberadora en la Universidad La Gran Colombia, tiene la pretensión de ser un foco de esperanza para la reconstrucción, estructuración y desarrollo de la sociedad colombiana, a partir del ejercicio e impacto profesional que puedan llegar a alcanzar sus egresados y los miembros de su comunidad educativa; lo que corresponde con la razón misional de la institución grancolombiana.

Con base en lo expuesto en este artículo de reflexión, el componente de formación socio-humanística de la educación es innegablemente necesario si existe la pretensión de ofrecer una formación integral a nivel universitario. Este tipo de formación académica aúna el conocimiento instrumental y el desarrollo de la propia condición humana, y facilita, a partir de estos factores, que el estudiante enriquezca su proceso de formación con la ampliación de sus aptitudes y actitudes éticas y morales, su capacidad reflexiva y el desarrollo del pensamiento crítico.

Las humanidades deben consolidarse como un factor de construcción social e identidad colombiana que parte necesariamente de un concepto antropológico y que, en últimas, define la idea filosófica que tiene un colectivo social sobre la definición ontológica de la categoría “*ser humano*”, la cual determina la idea de humanismo y define toda la construcción de las estructuras sociales. Se atribuye así una importancia superlativa al componente de formación socio-humanística en el contexto de la educación superior colombiana, al considerarla como un foco de esperanza ante la realidad social actual, decadente y aparentemente irremediable. Este componente es la apuesta fundamental de la Universidad La Gran Colombia, que se establece como referente de educación socio-humanística en Colombia.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Como autor del presente artículo manifiesto que durante su ejecución y redacción no han incidido intereses personales o ajenos a mi voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cáceres, C. (2016). Literatura y Humanidades. En A. R. Ramírez Tellez, J. M. Rodríguez Rojas, y L. A. Merchán Parra (Eds.), *El sentido de las humanidades en la educación superior* (pp. 173–189). Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Curcio, G. (2015). La propuesta política de Humanismo integral de Jacques Maritain. *Año*, 31(77), 42–55.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31041172003.pdf>
- Echeverri, J., Valencia, W., y Vásquez, A. (2021). Pedro Laín Entralgo: la Parábola del Samaritano Misericordioso (Lc 10: 25-37) como Propuesta Antropológica para la Actualidad. *Perseitas*, 9, 187–211. <https://doi.org/10.21501/23461780.3907>
- El Diario. (2020). Mejores Universidades, Componente humanista, clave en los profesionales de hoy. *El Diario*.
<https://www.eldiario.com.co/especiales/mejores-universidades-componente-humanista-clave-en-los-profesionales-de-hoy/>
- Fábregas, M. (2008). *La Muerte y la Esperanza en Pedro Laín Entralgo*. Universitat Jaume I.
- Giedelmann, M., y Bohórquez, L. (2010). La Formación Humanística en la Educación Superior Colombiana: el Caso de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. *Revista Historia de La Educación Colombiana*, 13(13), 255–278.
https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?que_rysdismax.DOCUMENTAL_TODO=LA+FORMACI%C3%93N+HUMAN%C3%8DSTICA+EN+LA+EDUCACI%C3%93N+SUPERIOR+COLOMBIANA%3A+EL+CASO+D+E+LA+UNIVERSIDAD+PONTIFICIA+BOLIVARIANA++SECCIONAL+BUCARAMANGA
- Gómez-Barrera, A. (2021). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis*, 17(1), 99–110.

<https://doi.org/https://doi.org/10.21676/23897856.4040>

Laín Entralgo, P. (1957). *La espera y la esperanza. Historia y Teoría del Esperar Humano*. Revista de Occidente.

Laín Entralgo, P. (1968). Teoría y realidad del otro. II Otredad y proximidad. *Revista de Occidente*.

Laín Entralgo, P. (1997). *El problema de ser cristiano*. Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.

Laín Entralgo, P. (1998). *Hacia la recta final. Revisión de una vida intelectual*. Círculo de Lectores – Galaxia Gutenberg.

Ley 30 de 1992. (1992, 29 de diciembre). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. D.O. 40.700.

https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Por la cual se expide la ley general de educación. D.O. 41.214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/base_doc/ley_0115_1994.html

López, E. (2018). Hope for a Good Life: Results of the Hope-Barometer International Research Program [Reseña]. En *Revista de Psicología Universidad de Antioquia* 10(2).

Maritain, J. (2000). Raison et raisons. En *Oeuvres Complètes* (XI). Éditions Universitaires.

Mayorga-Fernández, M. (2018). Competencia social y ciudadana en las pruebas de diagnóstico general. *Revista Magis*, 10(21), 121–136.

Méndez, M. (2008). La formación sociohumanística en contexto de dominancia científico técnica: reflexiones en torno a la práctica docente. *Paradigma*, 29(1), 7–20.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100002&lng=es&tlng=es.

Ortega y Gasset, J. (1981). Historia como sistema y otros ensayos de filosofía. *Revista de Occidente*.

Osorio, S. (2015). Formación integral en el ámbito universitario: acerca de la “enseñanza” de las humanidades en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 28-39.

Pérez, J., Guerrero, A., y Urbano, D. (2023). La educación ética y en valores para el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar. *Sophia*, 19(2).

Perisic, A. (2021). How to get a life: Humanities education in the age of neoliberal exhaustion. *Critical Education*, 12(3).

Piñas, A. (2013). La antropología de la esperanza de Pedro Laín Entralgo. *Facies Domini*, 5, 217–234.

Real Academia Española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. (n.d.). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n?m=form>

Salgado, L. (1979). Acercamiento etimológico al término “Educación.” *Revista Española de Pedagogía*, 37(146), 115–121. <http://www.jstor.org/stable/23763291>

Savater, F. (2007). *Diccionario Filosófico*. Ariel.

Universidad La Gran Colombia. (1980). Reglamento de la Educación Ético-Liberadora. En *Documento Institucional*.

Vanegas, E., Moreno, V., y Echeverri, P. (2020). Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia. *CS*, 31, 297–325.

<https://doi.org/https://doi.org/10.18046/recs.i31.3251>