



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

**EL CONCEPTO DE DIGNIDAD HUMANA
EN LA EDUCACIÓN CATÓLICA**

JORGE FERDINANDO RODRÍGUEZ RUIZ

Requisito para optar el título de
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Directora
Prof. Dra. EDITH GONZÁLEZ BERNAL

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
2017

CERTIFICADO DE AUTORÍA

Yo, JORGE FERDINANDO RODRÍGUEZ O.P., declaro que esta tesis elaborada como requisito para obtener el título de DOCTOR EN EDUCACIÓN de la Universidad Santo Tomás, es de mi entera autoría, excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma:

Nombre completo: JORGE FERDINANDO RODRÍGUEZ RUIZ.

Fecha:

AGRADECIMIENTOS

A Gilma, Jorge, Zamir, Germán, Juan, Hollman, Javier y Jady... mi amada familia.

A Edith, Carolina, Nohora y Luz Angela, quienes no han desistido de acompañarme en este proyecto.

A mis hermanos de la Provincia de San Luis Bertrán de Colombia con quienes caminamos en este momento histórico en perspectiva de construir un País más digno en el cual vivir.

A la Comunidad Educativa de la Seccional de la USTA-Tunja quienes me acogen y son ahora mi hogar.

“Contemplari et contemplata aliis tradere”

Constituciones de la Orden de Predicadores

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIGNIDAD HUMANA: UN RECORRIDO HISTÓRICO	15
1.1 El concepto de dignidad humana en la filosofía Antigua.....	15
1.2 La dignidad humana en el pensamiento filosófico de la Edad Media	20
1.3 La dignidad humana en el pensamiento filosófico de la edad Moderna	22
1.4 El concepto de dignidad humana en la teología católica	29
1.5 El concepto de dignidad humana en la antropología filosófica	37
1.6 El concepto de dignidad humana en la ética	46
1.7 El concepto de dignidad humana en la educación.....	50
1.8 Consideraciones del Capítulo I	55
CAPÍTULO 2. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA DIGNIDAD HUMANA EN LA EDUCACIÓN DE LA IGLESIA CATÓLICA	59
2.1 La educación católica desde el Concilio Vaticano II	59
2.2 Principio del Magisterio de la Iglesia, madre y maestra de la humanidad	67
2.2.1 La Iglesia como Madre.	67
2.2.2 La Iglesia como Maestra.	69
2.3 El Principio del valor inalienable de la persona humana.....	71
2.3.1 La educación derecho fundamental de la persona humana.	71
2.3.2 La persona humana: fin absoluto de la educación católica.....	75
2.4 La formación de un ser humano integral desde la persona de Cristo.....	77
2.5 El Principio del ser humano como imagen y semejanza de Dios	79
2.6 El Principio de los Derechos Humanos.....	80
2.6.1 Los derechos humanos en la Educación Católica.	80
2.6.2 Los derechos humanos según las normas Internacionales.....	83
2.6.3 Los derechos humanos en la Iglesia Católica.....	87
2.7 El Principio de la educación en valores	95
2.8 Consideraciones del Capítulo II	98

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA CONTEMPORÁNEA: RESIGNIFICACIÓN DE LAS HUMANIDADES	101
3.1. Educación, Ciencia y formación integral en la Universidad	101
3.2 La Universidad Católica Contemporánea.....	106
3.3 La formación permanente del docente en la universidad católica.....	109
3.4 La Internacionalización en la Universidad Católica	113
3.5 Modelos educativos, transformación en la dinámica académica universitaria católica	114
3.6 La Universidad y la re-contrucción del Humanismo	116
3.7 El proyecto humanizador en el currículo universitario	120
3.8 Diseño curricular por capacidades: Propuesta para la formación desde la orientación católica	128
3.9 La Reconstrucción de la Dignidad Humana.....	134
3.9.1 La reconciliación fundamento estructural de la formación humana.....	134
3.9.2 La Misericordia: Rostro de un nuevo hombre, de una nueva sociedad.....	136
3.10 Consideraciones Capítulo III.....	137
 CONCLUSIONES FINALES.....	 139
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 145
 INFOGRAFÍA	 157
 ANEXOS.....	 163

INTRODUCCIÓN

La dignidad humana contempla el desarrollo de la libertad y el respeto por la persona. A partir del Concilio Vaticano II, en la Constitución Pastoral *Gaudium Et Spes*, la dignidad se expresa desde el reconocimiento del hombre como imagen de Dios. Desde el escenario educativo cristiano, este concepto se considera un elemento clave en la formación de sujetos íntegros e imaginativos, que tengan la capacidad de ver en el otro un ser semejante al que debe respetar y amar; asimismo, orienta el desarrollo de un potencial para argumentar y exponer sus ideas en la construcción de una sociedad justa y democrática acorde con los principios que proclama el cristianismo. La misión de la Iglesia y por ende de la educación católica es asumir el compromiso de forjar una sociedad que cuide la vida y el entorno. Esto se logra, mediante la apropiación de modelos educativos que busquen el equilibrio entre la formación profesional y la formación humana. Por lo tanto, los elementos conceptuales de la dignidad y su articulación con la educación católica son el fundamento para el afianzamiento de comunidades con sólidos principios humanos.

La presente investigación tiene como objetivo principal identificar y analizar los fundamentos conceptuales de Dignidad Humana, sobre los cuales está cimentada la educación católica universitaria, con el propósito de ofrecer el conocimiento sistematizado que la caracteriza y los lineamientos que indica para la formación integral. Para el logro de este propósito, en un primer momento se realiza la indagación sobre el concepto de dignidad humana; búsqueda que se fundamenta en la recolección y descripción del concepto de dignidad humana desde los campos de: la filosofía, la antropología, la teología, la ética y la educación. Por consiguiente, el ejercicio de indagación planteado, se erige como una reflexión para las disertaciones relativas a la manera como que la Iglesia Católica, por medio de su trabajo educativo, vincula y promueve el respeto por la dignidad humana como responsabilidad fundamental de su quehacer.

Seguidamente, la investigación establece la relación existente entre el concepto de dignidad humana y los principios que orientan la educación católica. Por lo tanto, se desarrolla el cuerpo teórico de dos categorías, que fundamentan el quehacer educativo de la Iglesia Católica en perspectiva de la dignidad humana: el primero, corresponde a

los derechos humanos y la educación; y el segundo, a los principios orientadores de la educación católica. A continuación, se aborda la misión de la Iglesia católica en el ámbito universitario, con el fin de dilucidar sus aportes a la formación de la persona humana desde el pensamiento cristiano. Por último, se establecen los retos y desafíos de la educación católica universitaria en la sociedad contemporánea con miras al fortalecimiento de la dignidad humana mediante la reconstrucción del humanismo.

A partir de todo lo anterior, el siguiente documento da a conocer una construcción y fundamentación del concepto de dignidad humana en el devenir histórico; dicha investigación se basa en una perspectiva interdisciplinar-funcionalista. Interdisciplinariedad entendida como “el esfuerzo para borrar las fronteras cerradas de las disciplinas y para aproximar en una visión, más amplia, más abierta a la investigación y observación de distintos aspectos de la realidad, más interesada en las relaciones que el conocimiento puede establecer sobre aspectos que son abordados por campos de disciplinas distintas” (Olliver, 2007, p. 130). De otra parte, la perspectiva funcionalista busca el análisis del fenómeno argumentativo desde el desarrollo hermenéutico en la relación interdisciplinar. Con base en lo anterior, esta relación es definida por Martínez-Freire (2001) como “las relaciones entre las ciencias que son constitutivas de un campo de investigación científico con personalidad propia” (p. 92).

Es evidente entonces, que la importancia de la investigación radica en los aportes del pensamiento cristiano desde una visión humanizante como respuesta a las necesidades del hombre en la búsqueda de sentido de la vida con base en la dignidad humana. Igualmente, la necesidad de una formación humanística está presente en los escenarios educativos, en especial, en las instituciones de educación superior católicas, debido a que en estos centros educativos se forman los profesionales que darán rumbo a los nuevos retos y políticas para el desarrollo humano. En relación con esto último, el pensamiento cristiano y la educación católica deben ser las bases para la formación de un nuevo humanismo que tenga como sustento el desarrollo del enfoque por capacidades el cual se considera como base para el respeto de la dignidad humana (Nussbaum, 2010).

En cuanto al entorno actual, el paradigma económico ha permeado en los principios filosóficos de la universidad católica. En América Latina, las nuevas tendencias han llevado a transformaciones pedagógicas y curriculares orientadas a la cualificación operativa de profesionales. Se ha perdido la esencia propia de la educación que consiste en formar personas que cuiden de si mismos, del otro, del entorno y/o contexto. Asimismo, la imagen de la persona humana con capacidad argumentativa para forjar un criterio ético en perspectiva de la realidad, criterio fundado desde la dignidad, la inteligencia, verdad y sabiduría se está desdibujando. En la actualidad, el bien-estar de la sociedad radica en un bienestar material más no espiritual. Tal como lo señala Grochowsky (2005) “La llamada

calidad de vida se interpreta, principal o exclusivamente, como eficiencia económica, consumismo desordenado, belleza y goce de la vida física, olvidando las dimensiones más profundas de la existencia” (p. 16). Tal como lo señala la Constitución Pastoral *Gaudium Et Spes*:

El tipo de sociedad industrial tiene, poco a poco, a predominar arrastrando a algunos países hacia una economía de opulencia y transformando radicales concepciones y condiciones de vida social. De una manera análoga, el tipo de civilización urbana y el afán por entrar en ella sigue en incesante progreso, ya sea por la dilatación de las ciudades o por el incremento de su población, ya por el movimiento que traslada los modos de vivir de la ciudad hasta las zonas rurales (p. 138).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el mundo hoy se enfrenta a transformaciones del orden social, que han relativizado la dignidad humana y por ende los fundamentos de los derechos humanos. La dignidad pasa, por lo tanto, a ser instrumento u objeto de políticas desarrollistas las cuales buscan aumentar la economía de las sociedades. Por consiguiente, tal como se ha señalado, desde la interdisciplinariedad se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos conceptuales de Dignidad Humana en los que está cimentada la educación católica universitaria para la formación integral? Este cuestionamiento llevó a profundizar en el proyecto humanizador que tiene la iglesia católica en cuanto a la formación y reconocimiento de las capacidades y potencialidades de todos los seres humanos.

Igualmente, la importancia de la investigación radica en la resignificación de las humanidades en la educación superior desde la propuesta de diseño curricular por capacidades, para el desarrollo de la competitividad y habilidades para el trabajo cooperativo. Las humanidades deben ser parte fundamental en la construcción del criterio ético y crítico de los profesionales del siglo XXI. Igualmente, la necesidad por una formación humanística está presente en los escenarios educativos, en especial, en las instituciones de educación superior católicas, debido a que en estos centros educativos se forman los profesionales que darán rumbo a los nuevos retos y políticas para el desarrollo humano. En relación con esto último, el pensamiento cristiano y la educación católica apoyan las bases para la formación de un nuevo humanismo que tenga como sustento el desarrollo del enfoque por capacidades el cual se considera como base para el respeto de la dignidad humana (Nussbaum, 2010).

Para la identificación y profundización de los fundamentos conceptuales, la investigación se centró desde la perspectiva histórica-filosófica en autores tales como Platón (387 a.C), Aristóteles (367 a.C), y Plotino (246 a.C), Immanuel Kant (1749), Soren

Kierkegaard (1841), Antonio Pelé (2006). Ramón García de Haro (1960, Luis Sastoque Poveda O.P (1995), Blanca Cely (2010) Gustavo Gutiérrez Merino (1955), Rubem Alves (1975), Leonardo Boff (1975), Luis Carlos Susin (2001), Maurice Blondel (1966), Edith Stein (1933), Philip Berryman (1987), Antonio Millán-Puelles (2002), Claudé Lévi-Strauss (1964), Max Scheler (1954). Con base en los conceptos científicos de los citados autores se concluye desde las diferentes posturas que la dignidad humana es un propósito o mérito adscrito al ser humano, quien tiene la cualidad de ser libre y por lo tanto está en la capacidad de razonar, decidir, y asumir las consecuencias de sus opciones. Desde el pensamiento cristiano se estudian los documentos de la Iglesia Católica tales como: Concilio Vaticano II (1965), Encíclica *Divini Illius Magistri* (1919) (Véase anexo 2), Aparecida (2007), Catecismo de la Iglesia Católica (1967), Doctrina Social de la Iglesia Católica (2004), Instrucción *Dignitas Personae* (2008) (Véase anexo 9), Instrucción *Donum Vitae* (1987) (Véase anexo 4), carta encíclica *Evangelium Vitae* (1995) (Véase anexo 7), la Bula de convocación al jubileo del año 2000 *Incarnationis Mysterium*; los cuales se complementan con autores de gran reconocimiento en el ámbito educativo como Santo Tomás de Aquino y San Agustín de Hipona, quienes coinciden en afirmar que el hombre posee una dignidad especial otorgada por la virtud, los principios, la gracia, la sabiduría y los dones de Dios; esta dignidad es la que se erige como principio de los derechos humanos y como punto fundamental de la convivencia.

Desde la perspectiva pedagógica, se abordan autores quienes a partir de principios cristianos buscan profundizar en una educación que se fundamenta en la concepción del ser humano creado a imagen y semejanza de Dios. Estos autores son: Comenio (1632), Rousseau (1769), Montessori (1896) para posteriormente ser complementados otros autores Humboldt (1809); Jaspers (1961); Habermas (2010). Con base en el pensamiento universitario, el análisis se centra en la necesidad de la reconstrucción del humanismo desde las orientaciones de autores como Derrida (2002) y Nussbaum (2005, 2012, 2013, 2014). Esta última otorga las bases del paradigma teórico de la formación por capacidades con miras al desarrollo humano integral.

Todo lo anterior, contribuye a la re-construcción del concepto de dignidad humana fundamentado en la perspectiva católica, el cual permea una visión educativa y una promoción de valores en la formación integral. La visión humanizadora que aporta cada uno de los autores citados, enriquece el proyecto de la iglesia católica en su opción por la formación de seres humanos, capaces de vivir pacíficamente, mejorando las relaciones humanas y la calidad de vida; esta última, en la presente investigación, se fundamenta en el desarrollo de las capacidades fundadas en los valores morales (Nussbaum, 2012). Así pues, con el desarrollo de este trabajo, se espera que las instituciones de educación superior católicas lleven a cabo la pedagogía humanística que oriente a las diferentes comunidades hacia el respeto por sí mismo y por el otro.

Metodológicamente, la investigación es de carácter cualitativo, que designa comunmente “la investigación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas” (Deslauriers, 2004, p. 6). Es así como, la investigación surge del análisis de los elementos centrales tales como dignidad humana, educación católica, derechos humanos y categorías como educación universitaria, capacidades y pedagogía en el magisterio de la Iglesia Católica, donde los análisis planteados son resultado de la apropiación y aplicación del método de investigación hermenéutico.

La hermenéutica se aborda a partir del concepto de Gadamer (1993) quien la define como “el fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido” (p. 8). Al respecto Aguilar (2004) reconoce que la hermenéutica planteada por Gadamer es “el arte del entendimiento que consiste en reconocer como principio supremo el dejar abierto el diálogo. Se orienta a la comprensión, que reside ante todo en que uno puede considerar y reconsiderar lo que piensa su interlocutor” (p. 61). Por consiguiente, para la presente investigación, se adopta la postura de Gadamer al tomar la división clásica de la hermenéutica, que se divide en tres partes: la explicación, la interpretación y la aplicación (Martínez, 2012).

En coherencia con el concepto hermenéutico, la investigación desarrolla la relación verdad y objetividad. Al respecto, Beuchot (2007) se fundamenta en un objetivismo abierto o también denominado objetivismo analógico; al respecto señala “Es objetivismo por que acepta algo en los textos no construido por el solo lector ni fabricado por sus intereses cognoscitivos o prácticos; y es analógico porque plantea una jerarquía de proporción con respecto a la significación, esto es, un proporcionarse al texto según los niveles de adecuación” (p. 12). Igualmente, en el objetivismo abierto, la tradición en la relación del proceso enseñanza-aprendizaje asume relevancia en el diálogo cultural.

Los elementos expuestos por Gadamer y Beuchot se articulan con el empleo de la técnica de análisis de contenido con el fin de llevar a cabo el círculo hermenéutico. El análisis de contenido se desarrolla mediante el análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales. Por lo tanto, se realiza la crítica interna de las investigaciones de los autores estudiados en la investigación, caracterizando principalmente las ideas en torno a las categorías planteadas; posteriormente, se interpreta por medio del círculo hermenéutico de comprensión formulado por Gadamer (1960) el cual implica el desarrollo de cuatro pasos: la sospecha ideológica, los prejuicios y presupuestos, la interpretación literal y la respuesta al cuestionamiento principal. Seguidamente, se subcategorizaron y codificaron los temas relevantes tanto en los discursos analizados como en el discurso propuesto. Para finalizar, se le brindó objetividad al documento por

medio de una propuesta basada en la teoría de las capacidades desde los pustos de Nussbaum (2005, 2012, 2013, 2014).

El presente escrito investigativo, se encuentra estructurado en tres capítulos: el primero, recoge y describe las consideraciones relativas de la manera en que se ha estudiado el concepto de dignidad humana desde los campos de la filosofía, la antropología, la teología, la ética y la educación; es importante señalar, que el análisis hermenéutico para mayor comprensión requiere del estudio del devenir histórico; por lo tanto, justifica el recorrido que se hizo. El segundo apartado, desarrolla el cuerpo teórico de las dos categorías que fundamentan el quehacer educativo de la Iglesia Católica en perspectiva de la dignidad humana: primero, los derechos humanos y la educación; segundo, los principios orientadores de la educación católica, en los que se describe la manera en que la educación, desde la orientación católica, ha vinculado el concepto de dignidad como estandarte de su quehacer y cómo su comprensión es fundamento del anuncio del Evangelio y de la promoción de los derechos humanos. Además, en este capítulo se exponen los siguientes aspectos centrales: 1. Principio de la Iglesia como madre y maestra de la humanidad, 2. Principio del valor inalienable del ser humano, 3. Principio del ser humano integral, 4. Principio del ser humano como imagen y semejanza de Dios, 5. Principio de los Derechos Humanos y 6. Principio de la educación en valores.

Finalmente, en el tercer capítulo se aborda la misión de la Iglesia Católica en la formación de la persona en el ámbito universitario. En otras palabras, este apartado busca dilucidar los aportes de la Iglesia a la formación de la persona humana desde el pensamiento cristiano. Con base en lo anterior, la investigación indaga sobre la idea de universidad que desde los albores de la Ilustración se ha pensado como el espacio de fortalecimiento del nuevo humanismo y se comprende como una comunidad viva en la que interactúan maestros y discípulos en torno al conocimiento científico, para promover el respeto por la dignidad humana y los derechos humanos. Por último, se ofrecen unas conclusiones que dan cuenta de los hallazgos y deja puertas abiertas a nuevas investigaciones.

CAPÍTULO 1.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIGNIDAD HUMANA: UN RECORRIDO HISTÓRICO

Este capítulo, presenta el resultado de la búsqueda del concepto de dignidad humana en diferentes tiempos de la historia y desde distintos campos del conocimiento. De este modo, el ejercicio de indagación planteado, se erige como una reflexión fundamental para comprender la relación que se establece entre educación católica y dignidad humana, categorías centrales de la investigación; al mismo tiempo, permite dilucidar los elementos que de allí se derivan en representación de los retos y desafíos de la educación en la sociedad contemporánea.

En un primer momento, sin pretender hacer un riguroso recorrido por la historia, sino facilitar la comprensión de esta mutua influencia entre los autores estudiados, se muestra el progreso conceptual de la dignidad humana por medio de la comprensión de las nociones de dignidad halladas en las corrientes de pensamiento filosófico más representativas en tres épocas claves: la época clásica, la edad media y la edad moderna; En un segundo momento, se analizarán los fundamentos de la dignidad y sus implicaciones prácticas en la teología, la ética, la antropología filosófica y la educación.

1.1 El concepto de dignidad humana en la filosofía Antigua

El concepto de dignidad ha sido motivo de reflexiones y disertaciones de filósofos, quienes en el devenir histórico de la humanidad, han tenido un papel preponderante en su estudio y análisis del mismo. Desde la filosofía antigua se seleccionaron tres representantes: Platón (427-347 a.C), Aristóteles (384-322 a.C) y Plotino (205-270 d.J.C), teniendo en cuenta que sus reflexiones “sin abarcar nunca el concepto de dignidad de la persona humana, sí empezaron a identificar el concepto de persona, la noción de humanidad e incluso a veces, la idea de igualdad entre los Hombres” (Pele, 2006, p. 15).

Platón, relaciona la categoría de dignidad humana con su concepción de virtud. De alguna manera, en la búsqueda de la virtud el hombre se aproxima a la dignidad. El filósofo griego plantea en su obra *La República* (trad. 2004), que “la virtud debe ser entendida como belleza o buena disposición del ánimo, por oposición a la injusticia que era asimilada a una enfermedad” (p. 346).

Y Trasímaco reconoció todo esto, pero no con la facilidad con que yo lo cuento, sino arrastrado y a duras penas, sudando a chorros, pues era verano. Y entonces vi lo que nunca había visto: cómo Trasímaco se ponía rojo. Pero, he ahí cuando llegamos a la conclusión de que la justicia es virtud y discreción y la injusticia maldad e ignorancia (Platón, *La República*, trad. 2004, p. 139).

Además, Platón, enuncia algunas premisas relativas a la dignidad del hombre, las cuales se fundamentaron, primordialmente, en la capacidad de los sujetos de realizar una comprensión de lo humano relacionada con lo mundano y lo negativo, por ende, lo verdadero y positivo era lo divino. El único camino que tenía el hombre para acceder a lo divino, según el filósofo, era su alma. En consecuencia, Platón sustenta la dignidad como parte de un ideal de comportamiento y de perfección que justifica la desigual dignidad entre los individuos, ya que acorde con esta visión, sólo los sujetos capaces de alcanzar la divinidad podían ser asumidos como seres dignos (Platón, *Fedón* (80 a), trad. 2004).

En su Mito de la Caverna, presenta diferentes perspectivas acerca de cómo concibe al hombre. En primer lugar, consideró que los hombres viven en un estado de ignorancia, y para alcanzar la libertad, deben iniciar una búsqueda que les permita acceder al verdadero conocimiento –lo que existe fuera de la caverna–. A su vez y como segundo aspecto, Platón sostiene que la dignidad no es inherente al hombre, más bien, el acceso a la dignidad se hace una vez el hombre adquiere un conocimiento sobre sí mismo y sobre el mundo.

En efecto, para Platón, la condición humana se caracteriza, fundamentalmente, por ser mundanal, limitada e ignorante, entonces, el hombre debía formular rutas que le permitieran salir de esta existencia limitada en la búsqueda de la excelencia; sin embargo, en esta búsqueda el hombre debe estar en capacidad y disposición de renunciar a ciertos ámbitos de esa condición humana mundanal materializada en su corporalidad. Para Platón el acceso del hombre al conocimiento verdadero, implica y está sujeto a su capacidad de superar y luchar contra los impulsos de su cuerpo, cuerpo que limita el alma del hombre, es decir, su esencia. De este modo, se vive de forma digna “cuando se libera el alma del cuerpo” (Platón, *Fedón* (65 a), trad. 2004).

Como resultado de estas consideraciones, la dignidad en Platón era consecuencia de una serie de condicionamientos relacionados con el acceso al conocimiento y el

alejamiento de las maldades producto de la corporeidad, entonces el valor del hombre y su dignidad no poseen en Platón un sentido igualitario, más bien, dependen en gran medida de las diferencias que surgen en el “grado de perfección de la naturaleza de cada hombre” (Platón, *La República*, trad. 2004, p. 207).

Igualmente, en el Diálogo de *Gorgias*, Platón diserta sobre las particularidades, si se quiere morales, del orador y las implicaciones de su ejercicio a este respecto. Entonces, entra en la discusión, el conocimiento propio del orador y las incidencias de este conocimiento en las reflexiones meramente morales.

Pero antes veamos si con relación a lo justo y a lo injusto, a lo honesto y a lo que no lo es, a lo bueno y a lo malo, el orador se encuentra en el mismo caso que con relación a lo que es saludable al cuerpo y a los objetos de los demás: de manera que ignore lo que es bueno o malo, honesto o no, justo o injusto, y que sobre estos objetos sólo haya imaginado algún expediente, para persuadir y aparecer ante los ignorantes mejor instruido en esta materia que los sabios, aunque él mismo sea un ignorante (Platón, *Diálogo de Gorgias*, trad. 1871, p. 151).

Además, el pensador clásico, considera que el hombre (con una correcta educación) puede creer en sus propias capacidades para acceder al conocimiento auténtico que le permita definirse como un “ser moral”. De este modo, solo la educación y la búsqueda del conocimiento dan paso al hombre para que este salga de su estado natural de indignidad. Por ende, el conocimiento es el camino para alcanzar la dignidad.

Por su parte, Aristóteles, explica el concepto de dignidad humana a partir de sus postulados en cuanto a la vida digna, es decir, aquella vida que a la luz de sus consideraciones, merecía la pena ser vivida. La vida es digna de ser vivida cuando el hombre ejerce todas sus facultades de modo correcto y en su máxima capacidad. “Si el que ve se da cuenta de que ve, y el que oye de que oye (...) y si percibir que sentimos o pensamos, es percibir que existimos (puesto que ser era percibir o pensar); y si el darse cuenta que vivir es agradable por sí mismo (porque la vida es buena por naturaleza, y el darse cuenta de que le bien pertenece a uno es agradable)” (Aristóteles, *Ética Nicómaquea*, trad. 2004, p. 208). Entonces, para Aristóteles la existencia humana puede ser buena y digna, aproximación que se aleja de la comprensión de la dignidad por parte de Platón para quien, la existencia humana es mundanal, excepto para aquellos privilegiados que acceden al mundo de las ideas –conocimiento–.

Aristóteles argumentó que todos los individuos pueden acceder a una vida digna, siempre y cuando la vida contemplativa sea el camino que los hombres recorran en la

búsqueda de tal dignidad. No obstante, esa vida contemplativa es mucho más compleja de lo que parece, al revisar más profundamente su significado se encuentra que:

Pero no hemos de seguir los consejos de algunos que dicen que, siendo hombres, debemos pensar sólo humanamente y, siendo mortales, ocuparnos sólo de las cosas mortales, sino que debemos, en la medida de lo posible, inmortalizarnos y hacer todo esfuerzo para vivir de acuerdo con lo más excelente que hay en nosotros; pues, aun cuando esta parte sea pequeña en volumen, sobrepasa a todas las cosas en poder y dignidad. Y parecería, también, que todo hombre es esta parte, si, en verdad, ésta es la parte dominante y la mejor; por consiguiente, sería absurdo que un hombre no eligiera su propia vida, sino la de otro. Y lo que dijimos antes es apropiado también ahora: lo que es propio de cada uno por naturaleza es lo mejor y lo más agradable para cada uno. Así, para el hombre lo será la vida conforme a la mente, si, en verdad, un hombre es primariamente su mente. Y esta vida será también la más feliz (Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, trad. 2004, p. 495).

Otra categoría que relacionó Aristóteles con respecto a la dignidad humana es la magnanimidad, la cual es definida por él como la dignidad de una persona que se derivaba del justo sentimiento de lo que merecía. En su *Ética Nicómaco* (trad. 2004) realiza la siguiente disertación:

La magnanimidad o grandeza de ánimo, según el nombre también parece indicar, tiene por objeto grandes cosas. Veamos ante todo qué cosas. No hay diferencia entre examinar el modo de ser o el hombre que lo posee. Se tiene por magnánimo al hombre que, siendo digno de grandes cosas, se considera merecedor de ello, pues el que no actúa de acuerdo con su mérito es necio y ningún hombre excelente es necio ni insensato. Es pues magnánimo el que hemos dicho. El que es dingo de cosas pequeñas y las pretende, es morigerado, pero no magnánimo; pues la magnanimidad se da en lo que es grande, tal como la hermosura en un cuerpo grande; los pequeños pueden ser elegantes y bien proporcionados, pero hermosos no. El que se juzga a sí mismo digno de grandes cosas siendo indigno es vanidoso; pero no todo el que se cree digno de cosas mayores de las que merece es vanidoso. (...) El magnánimo es, pues, un extremo con respecto a la grandes, pero es un medio en relación con lo que es debido, porque sus pretensiones son conformes a sus méritos; los otros exceden o se quedan cortos. (p. 177).

De este modo, se puede entender la magnanimidad como aquella virtud con la que cuenta el hombre que es digno de grandes cosas, siempre y cuando este pueda establecer una especie de armonía entre la pretensión de grandeza y la modestia de ambición. Es decir que para este filósofo, “el hombre magnánimo posee una dignidad superior a la de

los demás” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, trad. 2004, p. 176) dada la postura de lo que efectivamente merece.

Ahora bien, si la virtud es un elemento trascendental para Platón en la búsqueda de la dignidad humana, para Aristóteles el pilar de esta categoría es la configuración del individuo; así pues, cuerpo y alma se apoyan mutuamente en la construcción del sujeto. El alma se erige, en la perspectiva aristotélica, como una característica que diferencia al hombre de los animales, lo cual le permite acercarse a la divinidad. Sin embargo, el alma no funciona sin el cuerpo, en la materialidad de lo corporal y en la compatibilidad entre el cuerpo y el alma, el ser humano es capaz de expresar su razón y su libertad. Además de esta visión, Aristóteles enuncia como un rasgo significativo de los hombres la persecución de la felicidad y de lo que denominó vida buena, elemento que se convierte en el pilar que da sustento al desarrollo del concepto de dignidad humana.

Sumado a lo anterior, en la corriente del Neoplatonismo, el pensador Plotino, construye un “Corpus teórico” para proponer que todo descende de Dios, y en cuanto a la relación del hombre con Dios, sustenta que:

El alma es diferente a Dios, pero proviene de Él; necesariamente lo ama; cuando se encuentra en la región inteligible lo ama con un amor celestial, más cuando se encuentra aquí lo ama con un amor vulgar. Allá tenemos a la Afrodita de los cielos, en tanto aquí se halla la Afrodita vulgar que se presta al oficio de cortesana” (Plotino, s.f., *Enéada VI*, p. 9).

Se puede deducir entonces que, para el filósofo lo sublime y lo digno –asumiendo el concepto de lo digno en la lógica de lo sublime y divino que proviene de Dios– no está sobre la tierra sino en el vínculo del hombre con Dios mediante el amor celestial y por ende, en la búsqueda permanente de Dios. Por tanto, el hombre nace con un alma desprovista del bien, pero que está deseosa de él y lo busca en el mismo camino y tránsito en el que busca a Dios.

El amor, comenzó a existir necesariamente y por siempre, nacido de la aspiración del alma a lo superior y al bien, y así es como existió por siempre desde que el Alma existe (...) Este es el amor superior. Ya que esta es cosa mixta. Por cuanto el Amor es alguien afín a la materia, y este Amor es un *demon* nacido del Alma en cuanto desprovista del Bien, pero deseosa de él” (Plotino, s.f, *Enéada III*, 5 (54)).

De otra parte de Plotino, considera que en el alma del hombre residen el pensamiento, las sensaciones, los deseos y en el mundo corpóreo, lo realmente viviente es el alma. Del mismo modo, expresa que el hombre puede ascender a la naturaleza divina con acciones

que demuestren el bien que ha sido depositado en la búsqueda de Dios; pero también puede descender y seguir un camino marcado por el pecado, a saber: orgullo por la individualidad, ser prisionera de la materia. Lo anterior, condena al hombre a una serie de transmigraciones en los cuerpos, es decir, una expiación, pues el alma reconoce la vanidad de su conducta y se exige elevarse hacia la naturaleza divina por medio de tres caminos de ascenso: contemplación de la armonía (música), contemplación de la belleza espiritual (amor) y contemplación de la verdad inteligible (filosofía).

En medio de la pobreza y miseria de la vida de lo viviente, el hombre anhela la libertad y, en consecuencia, lo Bello, ya que contemplar lo Bello es contemplar el todo, sin que nada permanezca oculto al alma. Porque lo Bello es diáfano y nada hay oscuro o resistente. Todo lo contrario, es claro para todos, todo, incluso en su intimidad; es la luz para la luz. Cada uno tiene todo en sí mismo y lo ve todo en los demás, de manera que todo está en todas partes, todo es todo, cada uno es también todo y el resplandor de la luz no conoce límites” (Plotino, s.f, Enéada V, p. 47). A la luz de lo anterior, es factible asegurar que para Plotino la búsqueda de Dios, es la búsqueda del bien y de lo bello que reside en cada hombre originariamente.

1.2 La dignidad humana en el pensamiento filosófico de la Edad Media

En este apartado de la investigación, se estudia a representantes de relevancia en el contexto de la Orden de Predicadores, tanto aquellos a quienes se remiten los fundadores en los orígenes, como a los que surgieron al interior de ella en las primeras etapas de su fundación.

Uno de los pensadores que se encuentra en el centro del valor de la historia de la Iglesia y cuyo aporte fue significativo en la construcción de la categoría de dignidad humana es San Agustín, quien por medio de su obra “La Ciudad de Dios” expresa el valor del hombre y su dignidad. “Es posible que las aves del aire no sólo no se nos antepongan a nosotros, que somos terrestres, sino también se nos rindan y sujeten por la dignidad del alma racional que tenemos” (Agustín, 1994, p. 219). El Obispo de Hipona, San Agustín, resalta la racionalidad como una característica valiosa y distintiva del hombre que lo lleva a poseer una especial dignidad en el contexto de las creaturas.

A su vez, habla de la participación del hombre en la misma dignidad de Dios, refiere a la Santísima Trinidad como la principal vía con la que es posible conocer la dignidad propia de Dios, la cual corresponde, al mismo tiempo, a uno de los mayores propósitos del hombre.

El bienaventurado y beatífico Dios, vistiéndose de nuestra humanidad, nos proveyó de un medio infalible para que pudiéramos llegar a participar de su dignidad, pues librándonos de la mortalidad y miseria (...) Nos dirige a aquella sacrosanta Trinidad con cuya participación los ángeles son también bienaventurados” (Agustín, 1994, p. 247).

En la misma perspectiva, Santo Tomás de Aquino, en la Suma Teológica aborda el concepto de dignidad del hombre, relacionándolo con una visión de superioridad de los individuos establecida por su origen divino. El también llamado Doctor Angélico, define al hombre como “persona”; “la persona es (...) la hipóstasis distinguida por la propiedad relativa a la dignidad. Como quiera que subsistir en la naturaleza racional es de la máxima dignidad, todo individuo de naturaleza racional es llamado persona (...)” (ST, trad. 2001, c 29 a.1 y a.3).

Ahora bien, cuando el hombre comete un pecado y se asemeja entonces a las bestias, pierde su dignidad. Así, en Tomás de Aquino, la dignidad no se define tanto como un rasgo o un valor propio del ser humano, sino como un mérito de su conducta, haciendo que la dignidad pudiese ser desigual entre los hombres, por lo tanto no todos los hombres poseen la misma dignidad. (ST., trad. 2001, c. 29 a.1 y a.3).

De igual forma, el Doctor Angélico, señala que existe una dignidad mayor a la del hombre: la dignidad de Dios. De esta máxima dignidad, el hombre recibe y goza de una dignidad, claro está, proveniente de la gracia divina que adquirió por ser imagen y semejanza de Dios. Al respecto, menciona lo siguiente:

Es preciso tener en cuenta la especial razón de la providencia para con las naturalezas intelectuales y racionales sobre las demás creaturas. Porque superan a las otras creaturas en perfección de naturaleza y en dignidad de fin. En perfección de naturaleza, porque sólo la creatura racional tiene dominio de su acto, y se actúa libremente en sus operaciones (...) En dignidad de fin, porque sólo la creatura intelectual llega al fin último del universo con su operación, es decir, a conocer y amar a Dios” (Suma contra Gentiles, trad. 1962, III, c. 1).

En este sentido, el concepto de dignidad humana enunciado por Santo Tomás, está enfocado en la razón misma que posee el hombre como capacidad concedida por Dios. Y con esta definición, aparece también la significación que tiene la persona como perfección de la naturaleza por su condición de racionalidad.

En efecto, para el pensamiento cristiano, la dignidad del hombre proviene de la armonía existente en la relación que se establece entre el hombre y Dios. El hombre, entonces, al

ser creación de Dios adquiere sus mismos rasgos y por lo tanto es un ser merecedor de la excelencia y la dignidad. Este postulado en el que se fundamenta la dignidad del hombre en su semejanza con Dios, es similar a lo propuesto en su momento por Cicerón y Séneca, para quienes el sentido y el sustento del valor del hombre reside en su acercamiento y relación con Dios, es decir, no solo creo Dios al hombre, sino que cada vez que el hombre existía, era la dignidad de Dios la que se manifestaba en él.

De otra parte, cabe resaltar las diferencias que se dan entre los pensamientos de Santo Tomás de Aquino y de San Agustín, quienes a pesar de estar situados dentro de un mismo referente conceptual, plantean nociones diferentes en torno al concepto de dignidad humana. Santo Tomás concibe la dignidad del hombre como un valor que está ligado a la autonomía, mientras que San Agustín se introduce en un modelo denominado “dignidad heterónoma”, el cual hace referencia a la dignidad otorgada por Dios, constituyéndose así como un factor externo. Tal como lo señala Peces-Barba citado en Pelé (2006):

Es una dignidad de “origen externo, basada en la imagen de Dios o en la dignidad como honor, cargo o título”. Depende de “elementos exógenos” que neutralizan la libertad individual y la igualdad entre los humanos. Es este tipo de dignidad la que San Agustín reconoce al ser humano. Su valor deriva de su sumisión a Dios. No posee ninguna razón autónoma y en esta perspectiva algunos hombres son más dignos que otros. (p. 568).

De acuerdo con lo anterior, para San Agustín tiene gran relevancia la humildad del hombre ante Dios dentro de la constitución de su dignidad, y por esta razón, se puede indicar que existe una especie de clasificación y/o jerarquización entre los seres humanos de acuerdo a su nivel de dignidad, elemento que resulta significativo para explicar muchos aspectos, entre otros, aquellos referidos al mundo de lo político y social.

1.3 La dignidad humana en el pensamiento filosófico de la edad Moderna

En este período de tiempo, se rastrea y tematiza el concepto de dignidad inherente al pensamiento Kantiano, dada la trascendencia que tiene actualmente como “fundamento de todo derecho humano, así como de toda obligación en general, tanto ética como jurídica” (Beade, 2016, p. 1). En un segundo momento, se estudiará la postura filosófica de Soren Kierkegaard quien, desde el diálogo de la filosofía, la literatura y la religión, fundamentó su escuela filosófica.

Kant, establece la relación entre la dignidad humana y el autorespeto, partiendo de que este último “sería el valor que nos atribuimos por nuestra propia naturaleza como personas; en virtud de que somos fines en nosotros mismos, los individuos nos reconocemos y nos

evaluamos como seres poseedores de dignidad” (Kant, como se citó en Triviño, 2007 p. 162). En este sentido, el respeto por los otros y por uno mismo conllevará a la formulación de una serie de pautas que determinen las acciones que son correctas en el marco de la dignidad humana, así mismo, estas pautas deben estar basadas en razones que sean acordes con un estatus moral.

El dolor que proviene de la compasión por la desdicha de otro, y que no tiene necesidad de consuelo, o cuando se trata de una desgracia imaginaria, aquella en que nos entregamos voluntariamente a la ilusión de la fantasía, como si se tratase de cosas reales, este dolor hace y demuestra un alma tierna, más débil al mismo tiempo, que muestra un lado bello, en el cual se puede reconocer la imaginación, pero no el entusiasmo. Piezas de teatro caballerescas y lacrimosas, insípidos preceptos de moral, que tratan como un juego lo que se llama (sin razón) nobles sentimientos, pero que, en realidad, corrompen el corazón, le hacen insensible a la severa ley del deber, incapaz de todo respeto para la dignidad de la humanidad en nuestra persona, y para el derecho de los hombres (lo que es una cosa distinta de su dicha) y en general, incapaz de todo principio firme; un discurso religioso, que nos lleva a cautivar el favor divino por medios bajos y humillantes, y por esto nos hace perder toda confianza en nuestro poder de resistir al mal, en vez de inspirarnos la firme resolución de emplear para reprimir nuestras pasiones las fuerzas que nos quedan todavía, a pesar de nuestra fragilidad; una falsa humildad, que ve en el desprecio de sí misma, en un arrepentimiento estrepitoso e interesado, en una disposición del espíritu completamente pasivo, el solo medio de ser agradable al Ser Supremo; estas cosas apenas van con lo que se puede mirar como la belleza, y mucho menos todavía con lo que se puede mirar como la sublimidad del espíritu (Kant, *Crítica del Juicio*, trad. 2003, p. 75).

Para el filósofo moderno, el tema de la dignidad se centra en el deber, es decir, el deber del hombre para con otros hombres y el cual supera el escenario sensible/emotivo del dolor ajeno y se enmarca más en el ámbito de principios firmes que deben caracterizar el comportamiento humano, más allá de la búsqueda del favor o la complacencia divina. “Es efecto de un respeto a algo completamente diferente de la vida, en comparación y oposición con lo cual la vida con todo lo que tiene de agradable carece de valor. Sólo sigue viviendo a base del deber, no porque encuentre el menor gusto en la vida” (Kant, *Crítica de la razón práctica*, trad. 2003, p. 78).

Además, Kant, sustenta que lo sensible está relacionado con lo bello y esto no permite que el hombre observe y materialice principios que lleven a que todos los hombres gocen de la dignidad, entendiendo esta última no como la búsqueda de la dicha, sino en el marco del derecho de los hombres. En sus palabras:

La amistad tiene principalmente el carácter de lo sublime, del amor y de lo bello. Sin embargo, la ternura y el profundo respeto que entran en el amor, le comunican cierta dignidad y cierta elevación, mientras que la broma y la familiaridad le dan el color de lo bello. La tragedia, se distingue principalmente de la comedia, en que aquella excita el sentimiento de lo sublime, mientras que esta excita el de lo bello. (Kant, *Crítica del Juicio*, trad. 2003, p. 213).

Esta aclaración entre lo bello y lo sublime adquiere trascendencia por cuanto en la tensión de ambas se encuentra anclado el concepto de dignidad, entonces, existen ciertos sentimientos que en su trasfondo poseen otros más profundos que los elevan a cierta dignidad. La dignidad estaría relacionada, entonces, con ciertos niveles de elevación de los hombres por medio de los sentimientos que experimentan. En consecuencia “el amor no tiene en ella el aire de pena, es alegre y familiar. Aquí, sin embargo, como en otras cosas, lo noble puede juntarse a lo bello en cierta medida” (Kant, *Crítica del juicio*, trad. 2003, p. 214).

Pero más allá de la elevación por medio de sentimientos sublimes, Kant habla de las virtudes en relación con los principios, los cuales ya ha enunciado como vehículos para la materialización de la dignidad humana. Así las cosas, la dignidad, es un sentimiento que se erige como principio de la naturaleza humana que debe regir las acciones de los hombres para alcanzar la virtud.

La verdadera virtud, por tanto, sólo puede descansar en principios que la hacen tanto más sublime y noble, cuanto más generales. Estos principios no son reglas especulativas, sino la conciencia de un sentimiento que vive en el ser humano, y cuyo dominio es mucho más amplio que el campo de la compasión y de la complacencia. “Creo recoger todo su contenido diciendo que es el sentimiento de la belleza y la dignidad de la naturaleza humana” (Kant, *Crítica del Juicio*, trad. 2003, p. 214).

Kant comprende la dignidad en dos perspectivas, a saber: como principio y como fin, ya que la dignidad se erige como un principio central que es propio de la naturaleza humana, pero también es algo que se alcanza por medio de la aplicación de otros principios firmes. El autor considera que la “benevolencia” y “la estimación general” son principios inamovibles y esenciales del hombre y “si este sentimiento alcanzase la máxima perfección en un corazón humano cualquiera, este hombre se amaría y se estimaría ciertamente a sí mismo, pero no más que en cuanto es uno de todos aquellos a los cuales se extiende su amplio y noble sentimiento” (Kant, *Crítica del Juicio*, trad. 2003, p. 217).

La benevolencia general y la estimación general, como principios que permiten al hombre alcanzar la virtud, se entienden en la perspectiva Kantiana, desde el amor

del hombre por sí mismo y en la manera en que este sentimiento se extiende hacia su comprensión y al trato con otros hombres. No obstante, existen otros principios que llevan a la virtud a ser algo sublime, el ascenso de la virtud en esta perspectiva depende de qué tan nobles y generosos son dichos principios, pues cuanto más nobles y más generosos, más cercanos a lo sublime. “El sentimiento de la belleza de la naturaleza humana es el principio de la benevolencia universal, el de su dignidad, el de la estima universal” (Kant, *Crítica del Juicio*, trad. 2003, p. 217).

De otra parte, para Kant un sentimiento como la amistad es sublime y por su mismo carácter de sublime posee en su trasfondo unos principios que lo elevan a esta categoría. Así lo expresa:

La afabilidad es bella, pero un silencio elocuente es sublime. Guarda fielmente sus secretos y los de los demás. Halla la veracidad sublime y odia la mentira y la disimulación. Tiene un elevado sentimiento de la dignidad de la naturaleza humana. Se estima a sí mismo, y tiene a cada hombre por una criatura que merece la estima. No soporta ninguna baja servidumbre, y su noble corazón no respira más que por la libertad. Todas las cadenas le son odiosas, desde las cadenas doradas que se llevan al cuello, hasta las de pesado hierro que se llevan en los presidios. Es un juez severo para sí mismo y los demás, y le hallaréis de una vez descontento de sí mismo y disgusto del mundo” (Kant, *Crítica del Juicio*, trad. 2003, p. 219).

Llama la atención, la vinculación de conceptos como la libertad, baja servidumbre y las cadenas, que estarían relacionados con la dignidad humana y con la importancia de su ejercicio y materialización para que la más alta dignidad humana sea una realidad en cualquier contexto. Entonces, la libertad, la estima hacia sí mismo y los demás, la amistad y la justicia, se convierten en principios de la existencia de la dignidad en la búsqueda del hombre por alcanzar lo sublime.

Así mismo, Kant enuncia el concepto de “principio” como elemento orientador de la acción, en este sentido expresa “actúa de tal manera que tu principio de acción pueda ser elevado como una ley universal. Que lo que es bueno para ti, pueda ser bueno para todo el género humano” (Kant, *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*, trad. 2007, p. 15).

Ahora bien, dicha búsqueda –de lo sublime– no puede ser un acto dependiente de las circunstancias externas y problemáticas que debe enfrentar el hombre en la cotidianidad, es más bien un estandarte de su vida y de su esencia como hombre. Entonces, Kant, cuestiona:

¿Acaso un hombre honrado, en la mayor adversidad de la vida, que hubiera podido evitar con tal de que hubiera prescindido del deber, no conserva todavía la conciencia de que ha mantenido y honrado en su dignidad la humanidad de su persona, que no tiene que avergonzarse de sí mismo ni motivo para sustraerse al espectáculo interior del examen de conciencia? Este consuelo no es felicidad, ni siquiera ínfima parte de ella (...) Pero vive y no puede tolerar que sea indigno de la vida a sus propios ojos (Kant, *Crítica de la razón práctica*, trad. 2003, p. 78).

Aparece también, el concepto de lo indigno en relación con la vida, pero especialmente en relación con aquellas prácticas de la vida cotidiana que llevarían al hombre a la indignidad en la medida en que le da la espalda a lo sublime, a la virtud.

En su metafísica de las costumbres, Kant, explica la forma en que el hombre es tensionado por una fuerza poderosa que lo incita a actuar contra los mandamientos del deber y que, para la razón, son muy dignos de respeto. Esa fuerza poderosa está originada en sus necesidades e inclinaciones, en este orden de ideas, la tensión se da entre la razón y las inclinaciones propias de lo humano.

De aquí se origina una dialéctica natural, esto es, una tendencia a discutir esas estrechas leyes del deber, a poner en duda su validez, o al menos su pureza y severidad estrictas, acomodándolas en lo posible a nuestros deseos e inclinaciones; es decir, en el fondo, a pervertirlas y privarlas de su dignidad, cosa que al fin y al cabo la propia razón práctica común no puede aprobar en absoluto (Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, trad. 2007, p. 95).

En consecuencia, para Kant, debe reinar la razón pura desprovista de la razón humana natural –con sus necesidades e inclinaciones– que puede apartar al hombre del cumplimiento de principios y deberes básicos para alcanzar la virtud y el bien.

La representación pura del deber y, en general, de la ley moral sin mezcla de las adiciones extrañas que atractivos empíricos tienen sobre el corazón humano, por el solo camino de la razón (que por medio de ella se da cuenta por primera vez de que también puede ser por sí misma una razón práctica), un influjo tan superior a todos los demás resortes que podrían sacarse del campo empírico que, consciente de su propia dignidad, los desprecia y se convierte poco a poco en maestra del hombre (Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, trad. 2007, p. 26).

De esta manera, en el pensamiento de Kant, se encuentran aportes filosóficos fundamentales de la noción de dignidad, que se enuncian desde ámbitos como la virtud,

el deber y los principios; el hombre debe superar la esfera meramente emocional –de las necesidades y las inclinaciones– para alcanzar un estado superior que pase de los preceptos personales de acción en el mundo a preceptos universales.

Por todo lo dicho se ve claramente que todos los conceptos morales tienen su asiento y origen, completamente a priori, en la razón, y ello tanto en la razón humana más común como en la más altamente especulativa; que no pueden ser abstraídos de ningún conocimiento empírico y, por tanto, contingente; que en esa pureza de su origen reside precisamente su dignidad, la dignidad de servirnos de principios prácticos supremos; que siempre que les añadimos algo empírico restamos otro tanto de su legítimo influjo y empobrecemos el valor ilimitado de las acciones; que no es sólo por una absoluta necesidad teórica en lo que atañe a la especulación, sino también por su extraordinaria importancia práctica, por lo que resulta indispensable obtener los conceptos y las leyes morales a partir de una razón pura, exponerlos puros y sin mezcla e incluso determinar la extensión de todo ese conocimiento práctico puro, es decir, toda la facultad de la razón pura práctica, pero todo ello sin hacer que los principios dependan de la especial naturaleza de la razón humana, como lo permite y hasta lo exige a veces la filosofía especulativa, sino derivándolos del concepto universal de un ser racional en general (Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, trad. 2007, p. 38).

En los albores del siglo XIX, sobresale la ideología del filósofo Soren Kierkegaard, quien centra su pensamiento en el estudio de la –desesperación– como punto de partida para proponer una distinción entre el hombre natural y el cristiano. En cuanto que al padecerla, el ser humano adquiere una superioridad que lo hace verdaderamente humano, porque es capaz de conocer su debilidad, su enfermedad como hombre y su beatitud. El autor, en su tratado de desesperación expresa:

¿Es la desesperación una ventaja o un defecto? (...) debería tomársela como una ventaja enorme. Ser pasible de este mal, nos coloca por encima de la bestia, progreso que nos diferencia mucho mejor que la marcha vertical, signo de nuestra verticalidad infinita, o de lo sublime de nuestra espiritualidad. La superioridad del hombre sobre el animal, está pues en ser pasible de ese mal; la del cristiano sobre el hombre natural, en tener conciencia de la enfermedad, así como su beatitud está en poder ser curado de ella (Kierkegaard, s.f., p. 6).

Por lo tanto, el aporte de este pensador a la discusión sobre la dignidad humana, radica en su consideración sobre la altísima dignidad que Dios otorga al hombre que tenga la capacidad de asimilar la desesperación como una virtud propia y que sepa auto-

reconocerse limitado. Se infiere entonces que, al igual que el conocimiento en Platón, la desesperación para Kierkegaard es una ruta obligada que el hombre debe caminar para alcanzar la beatitud.

De este modo, el pecado, que aleja al cristiano de la beatitud y de Dios, representó para Kierkegaard la ignorancia, en contraste de la sabiduría y el conocimiento que aproximan al hombre cristiano a Dios. Por consiguiente, problematizó el origen mismo de la ignorancia:

En otros términos, incluso si el pecado es la ignorancia (o lo que el cristianismo más bien llamaría estupidez), lo que en cierto sentido es innegable, ¿puede verse en ella una ignorancia original? Es decir, ¿el estado de alguien que no ha sabido nada y que hasta aquí no haya podido saber nada de la verdad? ¿O es una ignorancia adquirida ulteriormente? Si se contesta por la afirmativa, es preciso que el pecado hunda entonces sus raíces en otra parte que en la ignorancia y debe ser en este caso actividad en el fondo de nosotros, con la cual trabajamos en oscurecer nuestro conocimiento. Pero incluso admitiéndola, ese defecto de la definición socrática, tenaz y resistente, reaparece, pues entonces se puede preguntar uno si el hombre, a punto de oscurecer su conocimiento, tenía plena conciencia de ello. Si no es así, es que su conocimiento ya está algo oscurecido, incluso antes que lo haya comenzado; y la cuestión se plantea de nuevo (Kierkegaard, s.f., p. 45).

El pensador danés, asume una postura crítica frente a la filosofía moderna, desde su comprensión del cristianismo y lo que el ejercicio de este cristianismo implicaba. “Y ahí está en el fondo asimismo todo el secreto de la filosofía moderna, íntegramente en el *cogito ergo sum*, en la identidad del pensamiento y del ser. La filosofía moderna, como se ve, no es más ni menos que paganismo (Kierkegaard, s.f., p. 47). Por tanto, analiza la afirmación de Descartes del *cogito ergo sum* –pienso, luego existo– como uno de los argumentos por los cuales el pensamiento filosófico se sustenta en la relación del pensamiento con el ser, mientras que en el cristiano es desde la fe, creer es ser.

Creer, en la perspectiva de Kierkegaard implica la relación del hombre con lo divino, mientras que comprender hace referencia a la relación del hombre con el hombre.

Para el cristiano, pues, el pecado yace en la voluntad, no en el conocimiento, y esa corrupción de la voluntad supera a la conciencia del individuo (...) Lo posible del escándalo es que hace falta una revelación de Dios para instruir al hombre sobre la naturaleza del pecado, sobre la profundidad de sus raíces” (Kierkegaard, s.f., p. 49).

En este orden de ideas, para el autor, el hombre cristiano es digno en cuanto posee una relación estrecha con Dios y puede materializarla consigo mismo, y con los demás, en los actos concretos de la vida cotidiana.

1.4 El concepto de dignidad humana en la teología católica

La producción teológica se ha ocupado del concepto de dignidad en tanto que la revelación de Dios se da en la historia y concretamente en los seres humanos. De esta manera la antropología teológica se refiere a la dignidad como el principio con el cual los seres humanos entran en relación con sus semejantes, se hacen dignos de comunicación y de corresponsabilidad. Si bien es cierto que el centro de la teología es el misterio de Cristo y el misterio de la Trinidad, tal como lo manifiesta González (1999),

“la revelación cristiana no es otra que Cristo mismo, con quien Dios se ha identificado. Es la verdad en un sentido helénico, porque en él se desvela (*alétheia*) el misterio escondido por los siglos (Ef 3,9). Y es la verdad en el sentido hebreo, porque Cristo se ha convertido en la roca firme (1 Co 10,4; 1P 2,4-8), sobre la que es posible depositar nuestra confianza (*‘aemunah*)” (p. 448).

El primero, en cuanto propuesta salvífica (*oeconomia*), se centra en la persona de Jesucristo que llama a su seguimiento. “Las afirmaciones fundamentales de la fe cristiana se derivan todas ellas coherentemente de la afirmación primera y fundamental, en la que confesamos que Dios estaba en Cristo reconciliando al mundo consigo” (González, 1999, p. 448); el segundo, en cuanto realidad divina total que constituye el medio divino. Esta centralización supone y exige una fe explícita en Jesús y en su Padre Dios y una comprensión particular del ser humano y su destino. De igual manera exige el reconocimiento del otro, como nuestro hermano, con una dignidad inalienable. Exige además que cualquier discurso teológico esté referido al respeto y a la misericordia, tal como lo invita Juan Pablo II (1989),

“Los avances científicos contemporáneos desafían a la teología con más agudeza que la introducción de Aristóteles en la Europa Occidental del siglo XIII [...]. Puesto que la filosofía aristotélica permitió la configuración de algunas de las más profundas expresiones de la doctrina teológica mediante el servicio de eminentes estudiosos como Santo Tomás de Aquino, ¿por qué no esperar que las ciencias contemporáneas, junto con todas las formas de conocimiento humano, vigoricen y den forma a aquellas áreas de la teología referentes a la relación de la naturaleza, la humanidad y Dios?” (2007, p. 4).

Desde la premisa anterior, la antropología cristiana “no está constituida de antemano, no puede deducirse como una verdad inmutable que proclamar contra todo y contra todos; al contrario, debe captar la realidad concreta del hombre, estudiarla y profundizar en ella para abrirla a Cristo” (Colzani, 2001). Aquí radica la tarea de la antropología teológica: elaborar un intento de respuesta desde el dato revelado y, de manera especial, desde el comunicado por el Verbo encarnado en quien se esclarece el misterio del hombre (Gaudium et Spes 22).

En este contexto, se hace especial hincapié en la perspectiva de la antropología teológica, dado que la misma va a tener especial importancia en cuanto a la relación entre el hombre y la dignidad desde la concepción de ambos conceptos en el marco de la Iglesia Católica e, igualmente, porque la misma se nutre, como sus fuentes, de tres lugares teológicos comunes a toda la teología, a saber: la Sagrada Escritura, la Tradición y el Magisterio.

En consecuencia, la Iglesia Católica ha establecido un concepto de persona que orienta su propio ejercicio y que, a su vez, ha servido de guía para la comprensión del hombre en otros escenarios. Es decir, la visión integral de persona, propuesta por la Iglesia, ha tenido incidencia en múltiples ámbitos de la vida moderna y esta circunstancia tiene una importante reflexión de fondo relativa a la concepción de la dignidad humana que la Iglesia ha establecido junto a las consideraciones acerca de la persona humana integral.

Más en concreto, el concepto de persona surgió a partir de dos preguntas que, desde el principio, apremiaron al pensamiento cristiano como cuestiones centrales: la pregunta ¿Qué es Dios?, ese Dios que nos sale al encuentro en la Biblia; y la pregunta: ¿Quién es Cristo? Para resolver estas dos cuestiones, que surgieron de modo inmediato con la reflexión sobre la fe, el pensamiento se sirvió de la palabra *prosopon* (persona), hasta entonces sin relevancia filosófica e incluso muy poco usada; le dio un nuevo sentido y abrió una nueva dimensión al pensamiento humano (Ratzinger, 1976, p. 165). El pensamiento griego siempre ha visto en las esencias individuales sólo individuos. Nacen a raíz de la ruptura de la idea a través de la materia. Lo múltiple es siempre lo secundario. Lo uno y lo general sería lo auténtico. El cristianismo ve en el hombre una persona, no un individuo. A mí me parece que en este paso del individuo a la persona radica la gran división entre la antigüedad y el cristianismo, entre el platonismo y la fe. Esta esencia determinada no es algo secundario que solo fragmentariamente nos deja entrever lo general, lo auténtico. En cuanto *minimum* es *maximum*; en cuanto singular e irrepitible es lo supremo y lo propio (Ratzinger, 2001, p. 127).

Así, la dignidad desde la antropología teológica significa adquirir el mismo estatus de Jesús como Hijo del Padre, ser llamados hijos de Dios, ser transferidos de ser hombres comunes y corrientes a participar de la misma divinidad de Jesús y a ser libres en Él. “Ser dignos en la antropología teológica significa participar de la misma relación que Jesús, Dios Hijo encarnado, participa con el Padre. La grandeza de la Gracia ha tomado a un individuo común y corriente y le ha dado el mismo estatus del Hijo de Dios” (Cely, 2010).

En esta misma línea, encontramos que el concepto de dignidad está ligado con la categoría de cuerpo. En la *Familiaris consortio*, Juan Pablo II afirmó: “En cuanto espíritu encarnado, es decir, alma que se expresa en el cuerpo y cuerpo informado por un espíritu inmortal, el hombre está llamado al amor en su totalidad unificada. El amor abraza también el cuerpo humano y el cuerpo es hecho partícipe del amor espiritual” (n.11). El presupuesto de teología del cuerpo se fundamenta en la Cristología que se sumerge en el Misterio de la Encarnación del Verbo de Dios, por lo tanto, el cuerpo como categoría teológica establece una relación directa con la dignidad humana.

Así mismo, en el marco de la teología se han dado nuevas miradas a las dinámicas de las sociedades modernas desde un campo denominado “Teologías contextuales”, las cuales son entendidas como aquellas que brindan expresión y justificación religiosa a los anhelos de liberación de alguna comunidad o dimensión humana, reprimida y silenciada hasta entonces por los poderes establecidos (Maduro, 2005). Por consiguiente, lo que se presenta, a continuación, es un breve esbozo de algunas de estas teologías, intentando observar su aporte al concepto de dignidad humana, explicadas desde nuestro contexto particular de América Latina o desde la realidad de las comunidades que las han construido frecuentemente desde lugares de marginación y opresión.

En primera instancia, se resalta el desarrollo de la teología de la liberación, una corriente de la que se empieza a hablar en el Siglo XX, principalmente en América Latina, la cual ha sido expuesta y estudiada por tres principales representantes: Gustavo Gutiérrez Merino (1975), Rubem Alves (1958) y Leonardo Boff (1975).

El interés de la teología de la liberación, como lo expresa el teólogo Gutiérrez, no es proponer nuevos temas para la reflexión, sino una nueva manera de hacer teología o teologías, acorde con las actuales reflexiones. Esta forma nueva de hacer la teología, hace parte de un entendimiento particular de la misma, es decir, asumiéndola como una reflexión crítica de la praxis histórica. En palabras de Gutiérrez (1975):

La teología de la liberación no se limita a pensar el mundo, sino que busca situarse como un momento del proceso, a través del cual el mundo es transformado: abriéndose, en la protesta, ante la dignidad humana pisoteada, en la lucha contra

el despojo de la inmensa mayoría de los hombres, en el amor que libera, en la construcción de una nueva sociedad, justa y fraterna, al don del reino de Dios” (p. 41).

Como se observa, en el seno del surgimiento de la teología de la liberación se encuentra una sentida preocupación por la dignidad humana pisoteada, esta teología se concibe a sí misma como una de las vías para abordar el tema de lo humano, incluyendo en este aspecto el tema central de la dignidad, y la praxis que alrededor de ella se realiza en la experiencia contemporánea de las comunidades.

La dignidad se comprende en el marco de la teología de la liberación como un rasgo amenazado por circunstancias humanas que motivan su destrucción, así como la de todos los hombres y mujeres del continente latinoamericano. El gran aporte de esta teología ante el panorama nefasto, para la equidad y la justicia, es la reflexión con respecto a la praxis liberadora como un proceso por el cual “la fe de la Iglesia construye la liberación económica, espiritual e intelectual de los pueblos socialmente oprimidos como cumplimiento del reino de Dios” (Gutiérrez, 1975, p. 97). Esta liberación se refiere, entonces, a todo aquello que limita al hombre en la plena realización de sí mismo. De otra parte, el panorama de injusticia e inequidad, que ha sido una realidad permanente en América Latina, es cuestionado desde la mirada de la inequidad y la injusticia como experiencia de pecado.

De este modo, el tema de la dignidad humana se asume como trascendental en la perspectiva de la teología de la liberación, en cuanto las condiciones sociales de los contextos latinoamericanos, dan cuenta de procesos sistemáticos y constantes de vulneración de los derechos humanos. Tal y como lo expresa Gutiérrez (1975), precisamente las condiciones de injusticia social e inequidad son las que deben cambiar para que los sujetos accedan a los derechos que les han sido concedidos naturalmente por ser hijos de Dios.

De otra parte, la teología de la liberación abordada por Rubem Alves (1958), es entendida como una nueva configuración para hacer teología y como un nuevo modo de poner en práctica el bienestar y las buenas acciones en nombre de Dios, tal cual como lo dicen las sagradas escrituras. Esto, en concordancia con el concepto de dignidad humana, puede ser la representación de la libre realización del hombre que cuenta con una serie de derechos y oportunidades para constituirse como un ser digno ante los ojos de Dios.

Al mismo tiempo, se puede hallar gran semejanza con lo señalado por Phillip Berryman (1987), quien en su documento sobre “la teología de la liberación” afirma lo siguiente:

Todo hombre está llamado en Cristo a crecer hasta llegar a ser partícipe de la naturaleza divina y así llegar a la posesión definitiva de su realización en Dios. De aquí deriva la inmensa dignidad de la persona humana. Por ello, todo hombre debe tener idénticos derechos y oportunidades para su desarrollo y, a su vez, responder a sus deberes y obligaciones (p. 111).

Ahora bien, la dignidad del hombre, desde una mirada axiológica, corresponde a un valor que adquieren los seres humanos. Sin embargo, en términos del Evangelio, Dios tiene mayor prelación con aquellos que son considerados como pobres, para que puedan desarrollarse dignamente. Desde el punto de vista teológico, afirmar el valor infinito de toda persona es una proclamación del Evangelio, de la “buena nueva para los pobres”. En este sentido, la defensa de la dignidad humana y de los derechos humanos no es una función optativa sino esencial y central para la misión evangelizadora de la Iglesia. (Berryman, 1987, p. 112).

De otra parte, una relación complementaria que se puede hallar en cuanto a la teología de la liberación y la dignidad humana se evidencia en la dignidad que sólo puede alcanzar el hombre que atraviesa por un proceso de emancipación. Tal como lo menciona Eduardo Pironio (1970): “La liberación supone quitar todo lo que oprime, facilitar al hombre la realización plena de su destino y construir la historia en la auténtica comunidad de los pueblos” (p. 11).

De este modo, sería válido mencionar que la liberación le permite al hombre, creado a imagen de Dios, construir su propia personalidad y obtener su dignidad. “El camino hacia la liberación es siempre un camino a la maduración personal en la verdadera comunión de los hombres” (Pironio, 1970, p. 11).

Desde esta misma perspectiva, el pedagogo brasileño Paulo Freire (1958), considera que dentro de la práctica educativa deben existir unas formas de conocimiento enfocadas en el respeto a la autonomía del ser humano, insinuando a su vez que esto es reflejo de un comportamiento ético adecuado. Textualmente, menciona lo siguiente:

El respeto a la autonomía y la dignidad de cada persona es un imperativo ético y no un favor que podemos o no podemos conceder al otro. Es precisamente porque somos seres éticos que podemos cometer lo que sólo puede llamarse una transgresión al negar nuestra condición esencialmente ética (Freire, 1958, p. 58).

Además, manifiesta expresamente el carácter ético que está presente en la educación, el cual permite reconocer a los seres humanos como hombres dignos y no como hombres

con posibilidad de llegar a serlo, pues en la relación educador–educando, debe existir un ambiente ético en el que se le permita al hombre desarrollarse libre y autónomamente.

De la misma manera, la teología de la liberación, es entendida no como una nueva teología, sino como una nueva manera de hacer teología (Legorreta, 2010, p. 58). Lo cual refiere a un estudio basado en un nuevo tratamiento o una nueva visión que se tiene frente a diversos fenómenos sociales, como lo son: la pobreza, la exclusión y la opresión. Al respecto, conviene hacer la siguiente cita:

Es importante insistir, en que para la Teología de la Liberación la praxis es siempre una práctica de liberación. En términos generales, se trata de una liberación *de los pobres*. La realidad de los pobres, sin embargo, es cada día más amplia y más compleja. El pobre es también el oprimido, el excluido, el desechable” (Legorreta, 2010, p. 59).

En síntesis, es posible argumentar, que la teología de la liberación se inclina por la reflexión que existe en cuanto a la realidad social de los pobres, resaltando la predilección específica por este sector poblacional. Desde este panorama, es decir la realidad latinoamericana, se comprende la dignidad humana como la restauración de las condiciones de las personas que han sido excluidas o marginadas, y son restablecidas en su centralidad social y en las condiciones propias y adecuadas al desarrollo de su condición de personas, como creaturas creadas a imagen y semejanza de Dios, por lo tanto, dignas en todo sentido.

Desde otro contexto, la teología cristiana dio apertura a las visiones y enfoques conocidos como “afro–teológicos” y lo que se observa, en la actualidad, es una sistematización madura de las valiosas experiencias de las comunidades africanas en lo que refiere a su enfoque teológico, el cual proviene, fundamentalmente, de una tradición/ memoria oral que tuvo que ser reconstruida rigurosamente para el mantenimiento de lo esencial de las tradiciones.

De este modo, “Al hablar de teologías africanas, queremos aludir a la aparición de la reflexión teológica relacionada con el mundo afro desde la madre África hasta América (del Norte y del Sur) y que abarca desde la teología africana de mediados del siglo XX hasta la teología afroamericana” (Susin, 2001, p. 17); es decir las comunidades del continente africano y de otros continentes que fueron víctimas de la diáspora que sufrió este pueblo esclavo.

Una de las teologías africanas con la que se puede establecer una relación respecto del concepto de dignidad humana, es la teología del contexto; una teología elaborada en

el marco del *Apartheid* en África del Sur (Susin, 2001, p. 19) y que surgió como respuesta a prácticas racistas –asesinatos de niños, jóvenes, comunidades enteras– y que se materializó en una militancia religiosa que desembocó en reflexiones de índole teológicas.

En este sentido, la teología del contexto se fundamenta en dos puntos básicos a saber: la indignación, el rechazo total del racismo y la segregación racial y la necesidad de leer los acontecimientos a la luz de la Fe (Susin, 2001, p. 23). Lo que subyace en las anteriores consideraciones es una preocupación de las comunidades africanas por los derechos humanos y la dignidad como fruto de las injusticias y los maltratos sufridos como pueblo por causa del racismo. Esta inquietud, al igual que las expresadas en la teología de la liberación, son puntos comunes en cuanto a preocupaciones dinamizadoras y catalizadoras de las reflexiones teológicas en los diversos continentes.

La teología afroamericana hace referencia a “expresiones teológicas que han surgido en el continente americano a partir de la realidad afro” (Susin, 2001, p. 22). Suele pensarse que el acontecimiento que marcó el inicio de la teología afroamericana fue el documento de Puebla en el que se señala que “es preciso reconocer la figura de Jesucristo en el rostro de los pobres, incluidos los afroamericanos que, al igual que los indígenas, se cuentan entre los pobres más pobres del continente” (Documento conclusivo de Puebla, 1979).

Hoy en día, se pueden evidenciar las grandes discusiones que se dan en el ámbito de la teología afroamericana, entre otras: la desafiante realidad del racismo imperante y de las discriminaciones sociales, políticas, económicas, culturales, religiosas y eclesiales; y las luchas de resistencia y supervivencia de las poblaciones negras. Al parecer, la continua y vigente discriminación de las comunidades negras en todo el continente se ha convertido en la inspiración para la formulación de reflexiones en torno al papel de la Iglesia Católica en la lucha por la reivindicación de sus derechos y de su dignidad como personas, pero sobre todo por ser reconocidos como hijos de Dios, experiencia que se comprende a la luz de la fe.

Recapitulando, de este apartado se pueden comprender varias reflexiones referentes al concepto de dignidad humana, y frente al cual se deben revisar profundamente sus relaciones con una perspectiva de hombre y de persona que reposa sobre los postulados de la antropología teológica; Además, de analizar la existencia de puntos comunes en las formas de concebir la dignidad desde cada una de las perspectivas enunciadas. De esto hay que señalar, que la dignidad se asume como inherente, como parte fundamental del ser humano que lo hace tener un valor especial. También, es importante señalar la manera en que la Iglesia Católica ha hecho un aporte importante en la concepción de persona y de hombre, en esta misma línea de la dignidad; por lo tanto, la labor fundamental que

corresponde es la de comprender la trascendencia de dichas concepciones en las diversas instancias de la vida humana, particularmente en la educación.

En términos generales, se puede decir que la dignidad humana debe comprenderse en el marco de los aportes realizados por la Iglesia Católica, a partir de un análisis y una aproximación particular al concepto de persona que subyace en el pensamiento cristiano. En este sentido, existe una relación íntima entre dignidad humana y persona, la cual puede rastrearse en disertaciones hechas por la antropología teológica y que ofrecen ideas acerca de la concepción de hombre y de persona, que orientan el quehacer de la Iglesia Católica.

Así, la dignidad humana tiene una estrecha relación con la antropología teológica porque se habla acerca de la forma en que somos dignos en Dios al ser co-engendrados y libres. “En conclusión, ser digno en Dios, es adquirir el mismo estatus de Jesús como Hijo del Padre, ser llamados hijos de Dios, ser transferidos de ser hombres comunes y corrientes, desde la antropología filosófica, a participar de la misma divinidad de Jesús y a ser libres en Él” (Cely, 2010, p. 77).

Por último, existen en las teologías emergentes –teología de la liberación, teología africana y teología afroamericana– puntos en común acerca de las problemáticas que dinamizan su quehacer y en las cuales el centro de atención es el ser humano y su bienestar. Esto bien desde el continente latinoamericano que padece profundas y serias desigualdades e injusticias o desde el continente africano que aún hoy sufre las consecuencias de la segregación racial e incluso desde las comunidades afroamericanas e indígenas que sufren día a día por las inequidades de los sistemas existentes, razón por la cual lo importante es mostrar cómo la teología se ha apropiado de estas realidades para cuestionarlas a la luz de la fe.

En consecuencia, la dignidad humana se convierte en un tema transversal a estas teologías emergentes en cuanto todas se preocupan y abordan su quehacer en la búsqueda del respeto y valoración de la persona en el contexto en el que se desenvuelve. En palabras de Panikkar (1952):

“(…) La teología no es un asunto de confesión o de escuela, sino de fe (...) De la razón iluminada por esta forma superior de conocimiento que nos proporciona la verdadera sabiduría. Porque la teología –Theologia viae–, la teología peregrinante, los teólogos bien lo saben, no es un elixir ya elaborado que se nos ha dado para curar automáticamente nuestros achaques. La verdadera teología acompaña al hombre en su peregrinar por la tierra, y no es otra cosa que el culto que el hombre rinde a Dios escuchando su mensaje, su Verbo y tratando de descifrarlo. Más esto no es un privilegio de los clérigos, sino una exigencia de la mente cristiana y como

tal patrimonio de todos los cristianos (...) La teología, λογος του Θεου, no es tanto un λογος acerca de Dios, como la explicitación, la revelación humana del λογος de Dios, ¡Ipsium audite! (p. 13 y 14).

1.5 El concepto de dignidad humana en la antropología filosófica

Uno de los hallazgos concernientes al concepto de la dignidad en la perspectiva antropológica, es aquél que muestra una estrecha relación entre la filosofía y la antropología, de hecho, algunas de las consideraciones más relevantes respecto al ser humano y su dignidad provienen de la antropología filosófica y es difícil establecer una ruptura clara entre pensadores netamente antropólogos o netamente filósofos, por cuanto ambos anclan sus reflexiones en propuestas de estas disciplinas.

Cabe recordar al respecto, que “la antropología va mucho más allá del estudio de los pueblos preindustriales. Es una disciplina científica de carácter comparativo que analiza todas las sociedades, antiguas y modernas, simples y complejas (...) ofrece una perspectiva transcultural única, comparando constantemente las costumbres de una sociedad con las de otras” (Kottak, 1996, p. 2). Dichos análisis, que se dan en el campo antropológico, no se quedan en la simple descripción, sino que también involucran comprensiones del hombre en el marco ontológico.

Desde esta perspectiva, a continuación se presentan algunas reflexiones realizadas por antropólogos, pero también por filósofos, quienes desde sus posturas particulares proponen una mirada y un análisis del hombre. A su vez, las disertaciones, poseen un hilo subyacente, pero no por ello poco importante, y es el aporte de dichos pensadores desde distintas categorías (hombre, acción, gracia creadora, dignidad natural y dignidad moral, lo mismo que las diferencias culturales en perspectiva de la dignidad) a la construcción y desarrollo del concepto de dignidad humana.

Maurice Blondel (1861-1949), francés y filósofo cristiano, señala que el “hombre es un misterio, complejo y lleno de potencialidades, en donde misterio y gracia se acompañan con una luz que irradia a la vez en nuestros conocimientos y nuestra conciencia” (Blondel, trad. 1966, p. 25). Por ende, el hombre tiene potencia de ser y es por medio de la gracia y del misterio divino que inunda sus conocimientos y su conciencia, así la gracia y el misterio divino hacen parte fundante del actuar humano y serían una necesidad insoslayable para un actuar adecuado, en este caso, a través del cual se respete la dignidad humana.

Adicional a estas consideraciones, el autor piensa al hombre en relación con otros, en relación con los demás y afirma que el hombre necesita de los demás, requiere trabajar

con los demás, por ende la acción es coacción. “El hombre no se basta a sí mismo; necesita actuar para los demás, con los demás, por los demás... La conciencia individual, sabiéndolo o sin saberlo, es una conciencia de lo universal” (Blondel, 1893, s.p).

Esta conciencia de lo universal, es otro de los elementos en los que se puede rescatar la presencia subyacente de la dignidad, ya que si soy consciente de los demás, de sus necesidades e intereses, podré actuar –acción– a la luz de esto y servir a los demás. En términos de la dignidad, esto implica la responsabilidad que asume el hombre de respetar y valorar la dignidad, no sólo la propia, sino la de todos los hombres a través de la conciencia universal y esto lo llevará, entonces, a actuar de acuerdo a esta conciencia.

En la discusión el filósofo francés, asocia la dignidad del hombre en su estrecha relación con Dios, se extiende y es similar en algunos aspectos, aunque en otros tiene desarrollos particulares, a lo propuesto por Edith Stein (1933). La historia de Stein adquiere suma importancia en el marco de sus reflexiones acerca del hombre y de la mujer, de la dignidad, del alma, el cuerpo y el espíritu; por cuanto dichas propuestas surgen en el escenario de una vida trágica que termina con su muerte el 7 de agosto de 1942 en el campo de concentración de Auschwitz. Stein, judía de nacimiento, se dedicó desde muy joven a los estudios filosóficos y es de destacar que fue discípula del filósofo Edmund Husserl. Así, su vida, sus experiencias y reflexiones se erigen como un aporte fundamental en la comprensión del hombre y especialmente, en una comprensión del hombre centrada en una valiosa perspectiva filosófica y teológica.

En 1950 se publica su obra “El Ser Finito y El Ser Eterno” –escrita en 1933– en la cual señala que “La prerrogativa del hombre frente a las criaturas inferiores es que él, en cuanto espíritu, es réplica de Dios” (Stein, 1950, s.p). A través de esta afirmación, se puede empezar a vislumbrar la concepción de Stein frente al hombre en cuanto imagen y semejanza de Dios; línea similar que manejan otros autores y en la cual relacionan, precisamente, la dignidad del hombre, con la gracia que comparten a través del acto creador.

Al revés de lo que ocurre en los bienes externos naturales y sensibles, tienen los bienes morales una dignidad en sí mismos que es capaz de producir gozo; y pueden servir como instrumentos para los bienes que el hombre es capaz de crear. Las virtudes merecen por sí mismas aprecio y amor; además, traen ventajas temporales y por lo mismo, hablando humanamente, bien se puede el hombre gozar de tenerlas en sí, y ejercitarlas por lo que en sí son, y por lo que de bien humana y temporalmente importan al hombre (Stein, 1994, p. 117).

En este sentido, posee el hombre en su esencia unos bienes morales y unas virtudes que lo enaltecen y que lo llevan a un actuar coherente con estos principios. Para Stein, además, estos bienes morales tienen una dignidad intrínseca, esencial, connatural; dignidad que proviene del vínculo estrecho del hombre con Dios a través del espíritu.

“Y lo que el alma le pide a este Espíritu es que sople o aspire, no en el huerto, sino por su huerto. Porque es grande la diferencia que hay entre aspirar a Dios en el alma y aspirar por el alma, es hacer de Dios toque y moción en las virtudes y perfecciones que ya le son dadas, renovándolas y moviéndolas de suerte que den de sí admirable fragancia y suavidad al alma” (Stein, 1994, p. 297).

También, es grande la diferencia entre el hombre que actúa acorde a las virtudes y perfecciones que Dios ha depositado en él, y el hombre que olvida la dignidad y virtud que posee de forma natural en su alma y espíritu, como regalo y gracia que le fue otorgada por Dios.

Entonces es y será responsabilidad del hombre renovar y mover –en palabras de Stein– dichas virtudes y perfecciones que ya existen en él, pero de las cuales debe ser consciente para actuar de manera coherente y acorde a estos preceptos. Por tanto, la dignidad es entregada por Dios al hombre, hace parte esencial de él, pero también es responsabilidad del hombre comprender esta dignidad y materializarla en su vida a través de su modo de actuar.

Así el alma no siempre está sintiendo y gozando sus virtudes. Antes bien, están éstas en ella en esta vida, como flores en cogollo cerradas o como especies aromáticas tapadas. Sin embargo, algunas veces sopla el Espíritu Divino por el huerto del alma, y entonces abre Él todos estos cogollos de virtudes y descubre estas especies aromáticas de dones, perfecciones y riquezas del alma, y manifestando el tesoro y caudal interior descubre toda la hermosura de ella” (Stein, 1994, p. 298).

El hombre tiene en sí la semilla de la virtud y la perfección –también de la dignidad– pero al igual que una flor en cogollo, requiere de la intervención del Espíritu Divino para mostrar el camino de la riqueza interior, del auto-descubrimiento de la significativa dignidad que posee y con base en la cual debe sustentar su obrar, sus decisiones, su vida en relación consigo mismo y con los demás.

Esta fragancia de las flores de virtudes es tanta en abundancia algunas veces, que al alma le parece estar vestida de deleites y bañada en gloria inestimable (...) Y no sólo cuando estas flores están abiertas se echa de ver esto en estas almas,

pero ordinariamente traen en sí un no sé qué de grandeza y dignidad, que causa detenimiento y respeto a los demás” (Stein, 1994, p. 299).

La religiosa, señaló en sus meditaciones las virtudes y perfecciones intrínsecas del hombre y que tienen su origen en la relación con Dios; no obstante, sus reflexiones frente a dicha grandeza y dignidad del hombre no se quedan limitadas, sino que también realizan un ejercicio de cuestionamiento, apartándose de la dignidad esencial y enunciando la pérdida de dicha grandeza por el primer pecado, el pecado original. De este modo “la naturaleza humana perdió su dignidad, su perfección originaria y su elevación al orden de la gracia” (Stein, 1994, p. 306).

En este orden de ideas, existe en Stein una visión clara de corresponsabilidad del hombre frente a su dignidad, ya que sus actos también lo pueden llevar, o más bien lo llevaron, a la pérdida de esta grandeza. Expresa la santa posteriormente, que aunque el hombre perdiera por el pecado original la dignidad otorgada por Dios a través del acto creador, dicha grandeza es “de nuevo elevada en cada alma, que mediante el bautismo ha nacido de nuevo y ha sido elevada a la dignidad de hijo de Dios” (Stein, 1994, p. 307).

Para Stein, en la noción de corresponsabilidad del hombre para con la dignidad y grandeza que le ha entregado Dios, existen situaciones causales que determinan el actuar de los sujetos; dichas causales están relacionadas con los contextos, los momentos históricos, las relaciones familiares, etc., que tienen una significativa incidencia en la formación de los sujetos y en sus modos de actuar, sin embargo, existen experiencias y esferas del actuar de los sujetos que no se encuentran en el ámbito de lo causal porque hacen parte del sujeto espiritual puro y de su esencia y, por tanto, las mismas no son modificables, ni negociables.

Hay cualidades (o disposiciones) que en principio sólo son perceptibles, no vivenciables (...) Naturalmente que también las propiedades personales –la bondad, el espíritu de sacrificio, la energía que vivencio en mis acciones– se traducen en propiedades anímicas cuando son percibidas en un individuo psicofísico. Pero son pensables, además, como propiedades de un sujeto espiritual puro y conservan su esencia propia también en el entramado de organización psicofísica. Su posición especial se manifiesta en el hecho de que están fuera de la conexión causal (Stein, 2004, p. 127).

De hecho, el tema de lo espiritual, del espíritu, es significativo en la comprensión del hombre, “en cuanto el hombre es espíritu según su esencia, sale de sí mismo con su “vida espiritual” y entra en un mundo que se abre a él, sin perder nada de sí mismo” (Stein, 1996, s.p). Quizá, entonces, es en la esfera de lo espiritual que el hombre logra mantener y

materializar su esencia llena de grandeza y dignidad, es decir, en esa conexión permanente del espíritu del hombre con Dios es que el hombre logra cumplir con su corresponsabilidad de cara a la dignidad; virtud, grandeza y perfección que le fue otorgada por Dios.

Ahora bien, “yo humano no es solamente un yo puro, ni únicamente un yo espiritual, sino también un yo corporal” (Stein, 2004, s.p). Así, el hombre o en palabras de Stein, la persona humana es cuerpo, alma y espíritu; es en la unión de estas tres dimensiones que el hombre puede y debe cumplir con la materialización de su grandeza, pero también “sólo puede llamarse “yo” un ente que en su ser interior, a la vez a su ser propiamente dicho y a su ser diferente, distinto de todo otro ente.

Cada “yo” es algo único y posee una cosa que no comparte con ningún otro ente, es decir, algo incomunicable” (Stein, 1996, s.p). A partir de este enunciado, se puede afirmar que también el sujeto o la persona humana, más allá de las tres dimensiones o elementos que lo conforman –cuerpo, alma y espíritu– es constituido en el marco de la alteridad, es decir, la persona humana posee particularidades que deben ser reconocidas y respetadas, teniendo siempre como punto de referencia las virtudes, dignidad y grandeza que este sujeto posee por su estrecha relación con Dios, como imagen y semejanza, de la cual se derivan consecuencias como su dignidad.

En consecuencia, el tema de la virtud, la gracia, la espiritualidad y el ser cristiano, son aspectos recurrentes en los filósofos Blondel y Stein; quienes logran identificar la dignidad, no sólo en la estrecha relación del hombre con Dios –asumiendo quizá una dignidad natural– y otra dignidad relacionada con la acción y el actuar del hombre en la visión de la dignidad moral.

A mediados del siglo XX, en la obra del filósofo Antonio Millán-Puelles (1921-2005), la dignidad se distingue desde dos perspectivas.

Una dignidad ontológica o natural, que deriva de su índole de persona y, por tanto, de su ser capaz –gracias a la libertad– de tener iniciativas sobre sí mismo y sobre el mundo circundante, y una dignidad moral, que depende del uso que se haga de la libertad. No puede negarse que hay una dignidad humana adquirida, que depende del uso de la libertad que cada quien haga o, más concretamente, del valor moral de sus acciones. Pero esa dignidad moral presupone otra dignidad innata, que ni se obtiene ni se pierde obrando (...) Pero ser persona no es efecto de ser buena persona, ni defecto de serlo mala. La dignidad ontológica de la persona no depende de su catadura moral (Sélles, 2006, p. 52).

El anterior postulado, adquiere importancia en el marco de la esta tesis por cuanto permite comprender que las aproximaciones del concepto de dignidad se enmarcan, precisamente, en la perspectiva ontológica y en la perspectiva moral del hombre. Muchas de ellas, enunciadas en este documento, señalan la dignidad innata del hombre proveniente de su relación con Dios o la dignidad que el hombre adquiere a través de sus actos, los cuales deben estar revestidos de la más grande dignidad.

Además de esta concepción de la dignidad, a partir de lo ontológico y de lo moral, para Millán-Puelles la dignidad humana proviene, también, de un orden metafísico, ya que la eminencia del hombre reside en su ser, así “la dignidad de la persona humana es un asunto de la dignidad de su origen. Si no se llega hasta aquí, la afirmación de la dignidad humana, cuando la hace el hombre, será un acto de puro narcisismo. No lo es porque precisamente el hombre, cuando reconoce su propia dignidad, rinde homenaje a Aquél de quien es imagen y semejanza”. (Millán-Puelles, 2002, p. 101).

Y retoma entonces Millán-Puelles, la cuestión de la imagen y semejanza del hombre con Dios y la manera en que este origen permea al hombre revistiéndolo de una altísima dignidad, más aún, expresa que el hombre cuando reconoce su dignidad rinde homenaje a Dios –su creador– por ende, los actos del hombre deben materializar permanentemente dicha dignidad como un homenaje a Dios y a la dignidad que nos fue entregada por Él.

Ahora bien, de esta reflexión surge otro análisis, a saber: “De la solidez que posea la fundamentación ontológica de esta dignidad de la persona se beneficiará también el vigor de la noción de derechos humanos, la cual, respaldada por aquella otra, no hace sino suministrarle ciertas concreciones prácticas” (Millán-Puelles, 2002, p. 465).

Los derechos humanos y la dignidad humana se encuentran, en este análisis, estrechamente ligados por la fundamentación ontológica que la dignidad brinda y en la cual se sustentan los derechos humanos, los que a su vez, personifican y deben materializar la dignidad de la persona humana. No obstante, la pregunta por los derechos, no solo humanos, va más allá en Antonio Millán, pues a la luz de esta discusión surgen una serie de inquietudes relativas a los derechos humanos en relación, muy cercana, con los derechos de Dios.

En este orden de ideas, para Millán Puelles, si los derechos humanos son definidos en el marco de unos intereses políticos y son producto de unas lecturas subjetivas de la realidad, entonces, se seguirán observando violaciones reiteradas y permanentes de dichos derechos, puesto que dependen de los seres humanos. En otras palabras, los derechos humanos deben provenir de los derechos de Dios.

Una ilustración de esta perspectiva la brinda el Papa Juan Pablo II quien afirmó:

Hoy en día se habla mucho sobre los derechos del hombre, pero no se habla de los derechos de Dios (...). Los dos derechos están estrechamente vinculados. Allí donde no se respeta a Dios no es posible que al hombre se le respeten sus derechos. Hay que dar a Dios lo que es de Dios, y así sólo será dado al hombre lo que es del hombre” (München, 3 de mayo de 1987).

Del mismo modo, “no hay ninguna razón sólida para considerar los derechos humanos dotados de una validez absoluta –por tanto, incondicionada– si éstos no se fundan en el derecho que Dios tiene a ser respetado en lo que ha hecho cuando creó al hombre (Sélles, 2006, p. 60).

Sin duda, lo que aquí se expresa es una visión bastante interesante de la relación entre dignidad y derecho, y entre derechos humanos y derechos de Dios, en la que se recalca el deber del hombre para con Dios en el marco de la dignidad que le fue otorgada y la cual debe reconocer de manera permanente en homenaje a Dios; por tanto, los preceptos que guían el actuar del hombre deben ser fijados en el marco del reconocimiento de su propia dignidad, la dignidad del otro y la dignidad de Dios –compartida por él a través del acto creador– para así, con este fundamento ontológico, formular y respetar los derechos humanos que no pueden provenir sino sólo de los derechos de Dios.

Desde el punto de vista de la filosofía práctica, la dignidad ontológica de la persona humana posee (...) una significación esencial: la de constituir el fundamento –no el único o radical, ya que éste consiste en Dios– de los deberes y los derechos básicos del hombre. Estos deberes y derechos básicos suelen denominarse naturales por suponer en toda persona humana la naturaleza racional, de modo que también se ha de tomar a esta naturaleza por fundamento de ellos, pero no solamente por ser algo que tenemos en común todos los hombres, ya que asimismo la dignidad ontológica de la persona humana la tenemos todos los hombres en común, sino por hacer que nuestro nivel o rango de personas sea justamente el de personas humanas (Millán-Puelles, 2002, p. 465).

Sumado a lo anterior, el filósofo español, trae el vínculo del derecho con el deber y lo relaciona con el concepto de pecado. Por consiguiente, para él, existe un deber general –deber de toda persona humana– “el de mantenerse a la altura de su dignidad ontológica al hacer uso de la libertad (...) Y hay un derecho general: el de ser tratados cabalmente como personas humanas, no en virtud de razones, sino en función de la dignidad ontológica del ser sustancial del hombre” (Millán– Puelles, 2002, p. 465).

Si el hombre en su haber sido llamado por Dios al ser, y en esa vocación ontológica está incluido un plan, contradecir ese plan es contradecir el propio ser. El hombre que no cumple la voluntad de Dios desdice con su obrar de lo que es (su índole creatural). En consecuencia, el pecado dificulta que el hombre perciba su propia realidad como criatura y, por ende, su limitación. “Pero nada creado –incluido el hombre, religioso o no– puede concebirse sin esta religación ontológica, sin su fundamental orientación a Dios creador” (Sélles, 2006, p. 62). Este argumento se encuentra en la misma vía de la comprensión expresada por Blondel con respecto a la potencia de ser del hombre, la cual radica en su estrecha relación con Dios, entonces, el pecado en el actuar del hombre lo aleja de la gracia divina otorgada a él por el acto creador.

Por su parte, el etnólogo contemporáneo Claude Lévi - Strauss (1908-2009), realiza una lectura diferente de dignidad a la presentada por Blondel, Stein y Millán - Puelles, por cuanto centra la mirada en el tema de las diferencias culturales. En este sentido, la respuesta de Lévi - Strauss a la dignidad no se manifiesta de manera tangible a través de una definición o un significado explícito de la dignidad, empero, este antropólogo francés llega al concepto de dignidad de manera transversal al enunciar de manera frecuente la necesidad –imperativa si se quiere– de respetar las diferencias culturales que se manifiestan en el mundo.

Gracias al estudio concienzudo que realizó de diversas culturas, este etnólogo comprendió las dinámicas propias de las mismas y las exigencias que les hacen las culturas hegemónicas, llevándolas a un detrimento de su patrimonio cultural inmaterial y a la desaparición lenta y paulatina de sus prácticas culturales. En su ensayo *Raza e historia* (1952) elaborado a petición de la UNESCO plasma la importancia de conservar la singularidad de las culturas propias de cada pueblo (Augé, et al, 2005, p. 45).

La necesidad de preservar la diversidad de las culturas en un mundo amenazado por la monotonía y la uniformidad, no ha escapado ciertamente a las instituciones internacionales. Estas también comprenden que para alcanzar esta meta, no será suficiente con cuidar las tradiciones locales y conceder un descanso a los tiempos revueltos. Es el hecho de la diversidad el que debe salvarse, no el contenido histórico que le ha dado cada época y que ninguna podría perpetuar más allá de sí misma (Lévi-Strauss, 1999, p. 20).

Esta búsqueda de la coexistencia, la coalición de culturas diversas, hace referencia a un reconocimiento intangible que el antropólogo hace de la alteridad, el reconocimiento del otro, pero no sólo del otro, sino del otro diferente a mí. Al respecto señala:

La humanidad parece cristalizarse en una mono-cultura. Es decir: un solo Dios, un solo gobierno, una sola economía y un solo idioma. Ante tal amenaza uno busca en vano una escapatoria para conservar un semblante de identidad. Ni siquiera el más severo etnocentrismo se revela eficaz para luchar contra lo que el maestro llama “el canibalismo intelectual”, un proceso que se transforma frecuentemente en terrorismo cultural (Lévi-Strauss, s.f., como se citó en Augé et al. p. 46).

Las exigencias realizadas por la mono-cultura o por las culturas hegemónicas terminan siendo determinantes en las dinámicas que se propician de cara a la diversidad, de hecho lo que plantea Lévi-Strauss es, precisamente, la poca capacidad de esta mono-cultura de aceptar y convivir con la diferencia, más bien, en sus aseveraciones lo que se percibe es una crítica a la falta de reconocimiento de la diversidad cultural y la sentida necesidad, en forma de llamado, de superar, lo que él llama el canibalismo, intelectual que limita al ser humano en sus posibilidades de encuentro con otros.

La riqueza de la diversidad surge en el marco de la inmensa multiplicidad de experiencias culturales con diferencias en costumbres, usos y creencias; ahora bien, “cada una de las decenas o centenares de millares de sociedades que han coexistido sobre la tierra, o que se han sucedido desde que el hombre hizo su aparición, se han valido de una certidumbre moral –semejante a la que nosotros mismos podemos invocar– para proclamar que en ella, aunque se redujese a una pequeña banda nómada o a una aldea perdida en el fondo de los bosques– se condensaban todo el sentido y la dignidad de que es susceptible la vida humana” (Lévi-Strauss, 1964, p. 361)

Dicha certidumbre moral es, de este modo, uno de los pilares de la dignidad humana, indistintamente de las características y prácticas culturales de las colectividades. Para Lévi-Strauss es esta misma certidumbre la que puede guiar a los sujetos en la actualidad para que alcancen una nítida comprensión del sentido y la dignidad de la vida humana, superando las diferencias y enmarcándose en la necesidad de reconocimiento en la alteridad.

Otra de las formas como que explica la dignidad tiene que ver con las condiciones mínimas en que un ser humano debe vivir para tener calidad de vida, en este sentido, hace referencia a la relación entre territorio y dignidad señalando que “las actitudes racistas se acentúan en los casos de grupos humanos reducidos por otros a un territorio demasiado estrecho, a una porción demasiado insuficiente de bienes naturales para que su dignidad no se sienta herida, tanto a sus propios ojos como a los de sus vecinos” (Lévi-Strauss, como se citó en Augé et al. p. 152).

Más allá de la relación territorio y dignidad, señala la importancia de la tolerancia recíproca –condición importante en el marco del respeto por la dignidad humana–, la

cual difícilmente se materializa en las sociedades contemporáneas, por lo lejos que se encuentran de comprender el significado de la igualdad relativa y por la incapacidad, en términos del territorio, de brindar espacios para que los individuos se desarrollen con una distancia física suficiente.

Invita Lévi-Strauss (trad. 2005) a todos los seres humanos, ante este panorama, a hacernos sujetos activos de la historia y a emprender acciones que redunden en el bienestar de todos los pueblos, más allá de sus diferencias. Ahora bien, este ánimo, esta intención de cambio hace parte de la esencia de los seres humanos, ya que sus ancestros depositaron en ellos esta chispa.

“Si los hombres siempre han acometido una tarea, consistente en hacer una sociedad vivible, las fuerzas que animaron a nuestros ancestros también están presentes en nosotros” (p. 224). En esta exhortación hacia la construcción de una sociedad vivible, se encuentra una presencia tácita de la dignidad que por medio de las propuestas de Lévi - Strauss se materializan en el respeto por la diferencia de los pueblos y en la búsqueda de una vida digna para todas estas colectividades.

1.6 El concepto de dignidad humana en la ética

La obra filosófica de Max Scheler (1874-1928), “es una de las más originales y fecundas por su desbordante creatividad y su apasionada intensidad” (Lechuga, 2002), por lo cual constituye un referente sustancial para estudiar la categoría principal de esta investigación. Este filósofo alemán concibe que la dignidad no puede estar por fuera del sujeto, porque “la persona es un Protovalor” (Scheler, trad. 1957). Torralba (2005) en su investigación sobre el significado de la dignidad, interpreta a Scheler:

(...) el hombre es, por sí, un ser más alto subli-me que la vida toda y sus valores, y aun que la naturaleza entera. Según él, es el ser en quien lo psíquico se ha libertado del servicio a la vida y se ha depurado ascendiendo a la dignidad de «espíritu», un espíritu a cuyo servicio entra ahora la vida, tanto en sentido objetivo como en sentido subjetivo y psíquico (p. 178).

De otra parte y en el mismo nivel de importancia para este filósofo es fundamental el concepto de *ordo amoris*, la ordenación que viene del amor:

“Porque es el medio de hallar tras los embrollados hechos de las acciones humanas moralmente relevantes, de los fenómenos de expresión, de las voliciones, costumbres, usos y obras espirituales, la sencilla estructura de los fines más elementales que se propone, al actuar, el núcleo de una persona, la fórmula moral

fundamental, según la cual existe y vive moralmente este sujeto” (Scheler, trad. 2008, p. 23).

De esta forma, el amor se erige como esencia fundamental de los actos morales de los sujetos tal y como él mismo lo enuncia desde su propia experiencia:

Me encuentro en un mundo de objetos sensibles y espirituales que conmueven incesantemente mi corazón y mis pasiones. Sé que, tanto los objetos que llego a conocer por la percepción y el pensamiento, como aquellos que quiero, elijo, produzco, con los que trato, dependen del juego de este movimiento de mi corazón” (Scheler, trad. 2008, p. 21).

En consecuencia, el respeto por la dignidad está estrechamente ligado al juego de emociones que el amor dinamiza en los sujetos como fundamento de los actos morales, así amor y dignidad, en la perspectiva Scheleriana, se encuentran relacionados; pero también, en esta misma línea de pensamiento, Dios mismo es amor y es objeto de amor.

En este sentido, Scheler propone “ampliar la Razón hasta obtener lo que él denomina Espíritu, que no es sólo razón teórica (discursiva), sino también, por ejemplo, amor que abre a valores” (Fernández, 2008, p. 2) y la dignidad como un protovalor sería resultado de la ampliación de la Razón y del hallazgo de los valores a través del amor. Ahora bien, esta Razón, como se explica, no se limita al ámbito de lo discursivo y su ampliación discurre y se halla en el encuentro con la razón intuitiva, la cual incluye lo volitivo y lo afectivo (Fernández, 2008).

Esta relación entre el ámbito religioso-cristiano y el amor propuesta por Scheler, se hace tangible en su obra, “El resentimiento en la moral”, en donde señala que “lo novedoso del cristianismo hay que buscarlo en la inversión del movimiento amoroso” (Camargo, 2011, p. 70).

Para él, la gran transformación en términos de inversión radica en que el amor ya no se concibe desde lo inferior a lo superior, sino que este amor desciende libremente de lo superior hacia lo inferior. Entonces, en el caso del amor superior de Dios, este llegaría libremente al hombre y si se traslada esta afirmación hacia el ámbito de la dignidad, se podría pensar que este descenso voluntario y amoroso de lo superior –Dios– permite que la máxima dignidad divina llegue al hombre a través del acto creador como un acto de amor; “Debido a esta inversión, ahora Dios no mueve al mundo como el amado mueve al amante, sino que Dios es el amante; es el Dios creador que crea el mundo por amor” (Fernández, 2008, p. 3).

Al relacionar lo anterior con el concepto del *ordo amoris*, se encuentra que para Scheler “el amor es justamente la apertura a lo valioso de la realidad, de las cosas que nos rodean. El amor, dice Scheler, es un explorador o un guía que busca los valores, que es capaz de ir ampliando cada vez más la esfera de los valores accesibles al hombre” (Fernández, 2008, p. 4).

Ahora bien, cada hombre posee un *ordo amoris* particular que le permite observar el mundo en estas mismas particularidades y seleccionar así, un determinado número de valores entre los numerosos que existen en la cotidianidad. Este *ordo amoris* individual lleva al hombre a establecer una vocación, la cual a la luz de Scheler “proporciona al hombre su lugar dentro del plan de salvación del mundo” (Fernández, 2008, p. 4).

En virtud del concepto de protovalor otorgado por Scheler a la dignidad, se puede señalar que en la perspectiva del *ordo amoris*, la dignidad debe ser un valor primordial en la jerarquía de valores individuales de los sujetos; la dignidad debe ser parte integral y fundamental de la vocación del hombre dentro de su plan salvífico del mundo.

Los valores, de este modo, “no están presentes como las cosas reales; simplemente pretenden valer en sus diferentes modalidades” (Amorós, et. al, 2008, p. 305), por tanto, si cada ser humano elige un valor preferido y fundamental, pasa a ser parte constitutiva e importante de la realización de este mismo valor. En este orden de ideas, el objeto y el interés central de la formación cristiana será llevar a los sujetos a la comprensión del respeto a la dignidad como protovalor, como valor máximo que debe ser la cúspide en la jerarquía de valores en el marco del *ordo amoris*. Igualmente, señala Scheler “hay infinito número de valores que nadie pudo ahora captar, ni sentir” (Scheler, trad. 1957, p. 39), haciendo referencia a los valores como cualidades *a priori*.

Sumado a lo anterior, en su obra “Esencia y formas de la Simpatía” (1943), Scheler enuncia la ética de la simpatía según la cual “la simpatía es lo único que engendra el valor ético en general. Justamente con arreglo a esta manera de valorar, no tiene la simpatía un valor positivo, sino que todos los valores éticos serían valores únicamente en relación a la simpatía” (Scheler, 1943, p. 178).

Entonces, el autor encuentra el autor en la simpatía el sumo valor moral, el cual centra su atención en la conducta del espectador como “aquel que reacciona afectivamente a una vivencia y conducta de otro” (Scheler, 1943, p. 22), más que a los modos de conducirse de las personas. De hecho, Scheler habla de la simpatía no como la posibilidad de sentir lo mismo que el otro o vivir lo mismo que el otro y en este sentido construye una distinción y afirma que la simpatía “implica la intención de sentir la alegría o el sufrimiento que acompaña a los hechos psíquicos del prójimo” (Scheler, 1943, p. 27). En esta misma

línea, enuncia la genuina unificación afectiva o identificación del “yo propio” con el “yo individual ajeno”, pues existe en este ámbito un nivel de identificación entre el “yo propio” y el “yo ajeno”.

Podría pensarse que la simpatía, en términos de genuinos niveles de identificación del “yo propio” con el “yo ajeno”, es la base sobre la cual se sustenta el respeto por la dignidad humana, según Scheler, ya que teniendo esta idea como precepto general, los sujetos lograrían comprender la importancia de las emociones experimentadas por otros ante situaciones relacionadas con el irrespeto a la dignidad y se abstendrían de llevar a cabo estas acciones contra el “yo ajeno” y darían importancia al respeto de su “propia dignidad”.

Por otro lado, en cuanto a la relación de la ética de Scheler con el concepto de dignidad humana, puede identificarse la importancia que tiene para Scheler el espíritu del ser humano, en su propia realización. En palabras de Max Scheler:

El hombre tiene que darse cuenta de un modo claro y vivo –hasta dentro de cada percepción, de cada sentir del mundo, de cada acción en el mundo o en cualquiera de sus objetos– de la completa *indiferencia* de su yo y de su conciencia frente a la existencia del mundo y de su total impotencia espiritual frente a su plenitud (...) Sentimentalmente le ayuda como un buen genio a lo primero la virtud de la humildad del espíritu, por medio de la cual ya está preparado por su saber formal acerca de Dios como “*ens a se*” y de su nihilidad. (Scheler, 1954, p. 210).

Entonces se puede decir, que reaparece el concepto de *humildad* como un designio y valor fundamental del hombre. Esto, en teoría, se asemeja mucho al discurso de San Agustín, abordado anteriormente, quien mencionaba que la humildad de espíritu sería el gran primer paso para alcanzar la dignidad humana.

Ahora bien, para dar a conocer otra relación manifestada por Scheler, en cuanto a la dignidad humana, es oportuno recordar que su ética está fundamentada en las doctrinas de Kant, quien evidentemente tuvo gran influencia sobre este filósofo alemán. En este orden de ideas, se puede decir que para Scheler, la dignidad humana debe basarse en el mandato moral que determina las acciones del hombre. En concordancia con esto, Scheler manifiesta que, “Toda Ética material coloca la persona al servicio de sus propios estados o de las cosas-bienes extrañas; sólo la Ética formal puede descubrir y fundamentar la dignidad de la persona” (Scheler, 1942, p. 49).

De lo anterior, es preciso señalar, que el pensamiento ético de Scheler tiene gran inclinación hacia las conductas buenas o malas que ejerce el hombre y el modo como

estas pueden ser un factor trascendental al momento de considerar cuán dignos pueden ser los individuos, como una especie de medida.

Como conclusión de las definiciones señaladas anteriormente, se pueden indicar una serie de precisiones, a saber: existen en todas las aproximaciones al concepto de dignidad humana abordadas hasta ahora un elemento común, el valor del hombre por su perfección, por lo que esto lo lleva a ser un sujeto de derechos inherentes, merecedor de todo respeto, un protovalor (Scheler) –valor fundamental– que goza de una dignidad intrínseca e inequívoca en términos de no existir otros seres con características semejantes a las del ser humano.

En el marco de este gran valor se fundamenta la dignidad humana y los diversos campos del conocimiento orientan su quehacer con base en estos mismos fundamentos. La pregunta, entonces, está dirigida hacia el análisis de cómo la Iglesia católica, realiza un aporte significativo, no sólo a las reflexiones sobre la dignidad humana, sino en la misma comprensión del hombre que sustenta su ejercicio evangelizador.

1.7 El concepto de dignidad humana en la educación

En este espacio se analiza el modo en que la educación se ha aproximado al concepto de dignidad. Para ello, hay que recordar a Juan Amos Comenio (1592-1670) –padre de la Pedagogía Moderna– quien en sus postulados de la Didáctica Magna incluyó discusiones acerca de las características de una educación desde la orientación católica. “Él dijo: Aprended de mí” (Mateo, 11-29). Y puesto que Cristo fue dado al género humano como Doctor iluminadísimo, Sacerdote santísimo y Rey poderosísimo, está fuera de duda que los cristianos deben formarse a imagen de Cristo, haciendo que sean esclarecidos de entendimiento, santos de conciencia, poderosos en sus hechos (cada cual en su vocación).

Así pues, sostienen que las escuelas han de hacernos semejantes en lo posible a Cristo” (Comenio, 1998, p. 25). En este sentido, será responsabilidad de las escuelas, especialmente de aquellas que surgen de la labor o propósito de la Iglesia Católica, el formar a los sujetos en los preceptos que orientaron la vida de Jesucristo y los cuales los llevarán a la perfección.

Vale la pena señalar que Comenio, tenía una fuerte relación con la visión cristiana, aspecto que orientaba sus reflexiones con respecto a la educación, por tanto sus aportes en nuestras disertaciones se expresan fundamentales puesto que logran percibir el acto educativo desde la perspectiva religiosa.

Juan Amós tomó de los Hermanos Moravos el sentido profundo de la religiosidad, de la dignidad del trabajo y de la ayuda mutua que constituían, con el amor de Bohemia, la base esencial de su doctrina. El esfuerzo que tuvo que hacer para recuperar su tiempo perdido y el mal recuerdo de las escuelas precariamente organizadas lo inclinaron hacia una pedagogía mejor, hacia una enseñanza accesible a todos (UNESCO, 1957, p. 5).

Adicionalmente, para Comenio, la relación con Dios hace parte de su obra y se materializa en sus famosas triadas en las que habla sobre la educación como medio para hacer al hombre adorador de Dios y el llamado del hombre ha llegar a la suma perfección que se encuentra en la imitación de Cristo, el más perfecto de los hombres.

En esta perspectiva, se destaca la comprensión de la experiencia de “Jesús maestro” quien guía el ejercicio de la docencia y por lo tanto devela una dimensión de la educación como un elemento de amor a los semejantes y de misericordia para con los niños al reconocerlos como necesitados de la acción de la Iglesia.

Otro de los teóricos que problematizó el tema educativo fue Jean Jacques Rosseau (1712-1778). Se halla en su pensamiento, una comprensión del acto educativo, tanto en el seno de la vida social como en el de la vida familiar y en esta misma línea concibe que la responsabilidad del proceso educativo inicial recae en el seno familiar y particularmente, en la madre (Mujer).

Todo está bien al salir de las manos del autor de la naturaleza; todo degenera en manos del hombre (...) a ti me dirijo, madre amorosa y prudente, que has sabido apartarte de la senda trillada y preservar el naciente arbolillo del choque de las humanas opiniones (...) a las plantas las endereza el cultivo, a los hombres la educación (...) nacemos sin luces y necesitamos inteligencia (Rousseau, trad. 2000, p. 8)

La educación se convierte, entonces, en el sendero que le permite al hombre alcanzar sus fines más sublimes, la inteligencia y la sabiduría; pero también Rosseau propone una interesante discusión con respecto a la naturaleza, posiblemente más pura del hombre, la cual se ve trastocada por la perversidad de la raza humana y esta misma puede ser nuevamente encontrada a través de una adecuada educación. En su perspectiva:

Cargados con libros desde nuestra infancia, acostumbrados a leer sin pensar, nos hace menos impresión lo que leemos, pues como ya tenemos dentro de nosotros las pasiones y preocupaciones de que están llenas las historias y las vidas de los hombres, nos parece natural todo cuanto hace (...) pero representémonos a un

joven educado según mis máximas, figurémonos a mi Emilio, con quien hemos empleado diez y ocho años de cuidados continuos, sin otro objeto que conservarle recto el juicio y sano el corazón (Rousseau, trad. 2000, p. 321).

Un segundo punto de discusión que plantea Rousseau al distinguir e incluso contraponer el saber que le permite al hombre actuar con respeto y bondad con las personas que lo rodean y el saber meramente instrumental-disciplinar que, en últimas, no tiene incidencia en los actos del hombre y por ende, se aparta del respeto y la bondad para los semejantes.

Desde esta visión, el saber debe ser útil para que el hombre sea capaz de respetar a sus semejantes y de hecho, Rousseau le da mayor trascendencia a la aplicabilidad de este saber, que al saber disciplinar que encierra al hombre en una burbuja que lo abstrae del conocimiento verdaderamente importante. “Lo esencial es ser bueno con la gente con la que se vive (...) desconfiemos de aquellos cosmopolitas que en sus libros van a buscar en apartados climas y obligaciones que no se dignan a cumplir en torno de ellos” (Rousseau, trad. 2000, p. 12).

Otro de los elementos que Rousseau considera trascendentales dentro de la formación de los sujetos es su capacidad para hacer parte de una unidad más amplia que su propio ser, es decir, que el hombre no puede vivir pensando únicamente en su propio bienestar, sino que tiene que aprender a vivir en comunidad y razonar a través de la lógica que implica una vida en común y a este respecto, sobre las instituciones sociales, recae la responsabilidad de formar esta perspectiva en los sujetos.

Las instituciones sociales buenas son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa personalidad, ligada a la común unidad; de manera que cada particular ya no se crea un entero, sino parte de la unidad y sea sensible únicamente en el todo” (Rousseau, trad. 2000, p. 13).

Estas máximas expresadas en *El Emilio* o *La Educación* no enuncian de manera concreta el concepto de dignidad, pero se logra abstraer en las reflexiones de Rousseau la importancia que se le da a la democracia, el reconocimiento de la alteridad, la convivencia, entre otros elementos, como saberes que deben ser otorgados por la educación.

Las mismas máximas las expresa Rousseau en un discurso acerca del origen de la desigualdad y en dicho discurso enuncia la dificultad de hallar dicho origen si “el más útil y el menos avanzado de todos los conocimientos humanos, es el relacionado con el hombre (...) ¿cómo conocer la fuente de la desigualdad entre los hombres, si antes no se les conoce a ellos?” (Rousseau, 1769, p. 16). Plantea, de este modo, Rousseau la dificultad

de comprender la misma naturaleza humana y las múltiples transformaciones que esta naturaleza sufre al entrar en contacto con el mundo social, histórico y cultural, el cual es cambiante y dinámico. De hecho:

El alma humana, alterada en el seno de la sociedad por mil causas que se renuevan sin cesar, por la adquisición de una multitud de conocimientos y de errores, por las modificaciones efectuadas en la constitución de los cuerpos y por el choque continuo de las pasiones, ha, por decirlo así, cambiado de apariencia hasta tal punto, que es casi incognoscible, encontrándose, en vez del ser activo que obra siempre bajo principios ciertos e invariables, en vez de la celeste y majestuosa sencillez que su autor habíale impreso, el deforme contraste de la pasión que cree razonar y el entendimiento que delira (Rousseau, 1769, p. 17).

Se plantea entonces, la discusión sobre la naturaleza del hombre, como punto de partida para analizar la significativa complejidad de ofrecer un panorama claro acerca de lo que Rousseau (1769) denomina como la verdadera definición del derecho natural, “parece, en efecto, que si yo estoy obligado a no hacer mal a ninguno de mis semejantes, es menos por el hecho de que sea un ser razonable que porque es un ser sensible, cualidad que, siendo común a la bestia y al hombre, debe al menos darle el derecho a la primera de no ser maltratada inútilmente por el segundo” (Rousseau, 1769, p. 20).

Dicha sensibilidad sería uno de los principios que sustentaría el respeto por la dignidad humana y que supera la esfera de la razón que se instala mejor en el ámbito del sentimiento y la conmiseración por el otro semejante a mí. De esta forma, el acto educativo debe propender por una formación no sólo de la razón, sino también de la sensibilidad, dado que aunque ya se encuentre instaurada en la naturaleza humana y sea un principio del derecho natural, también debe ser motivada por los actos formativos.

Al respecto de estas posibles finalidades de la educación, otra gran educadora, María Montessori (1870-1952), hace una crítica importante a la educación y a la manera en que pretende forzar –incluso a través de la violencia física– al niño, para que adopte ciertas actitudes, sin tomar en cuenta al propio niño.

El niño tiene una personalidad libre, como toda criatura humana. Lleva la sublime marca creadora del alma que no puede desenvolverse fuera de su dignidad. No es únicamente el pequeño cuerpo adorable que rodeamos de nuestros cuidados, que alimentamos, lavamos, vestimos, etc., como más adelante se indica que el hombre tampoco vive únicamente de pan (...) La esclavitud es para el niño, como para el adulto, algo que desenvuelve sentimientos enfermos y que envilece” (Montessori, 2005, p. 5).

La pedagoga italiana, al igual que Comenio, poseía un fuerte sentido de la religiosidad, la cual orientó su experiencia educativa y especialmente en el diseño de procesos de educación religiosa a través de la Catequesis del Buen Pastor. Publicó, además, *La Santa Misa*, donde explicó con detalle las características propias de la educación religiosa acorde con su método. En consecuencia, el método Montessoriano se aplica en muchas escuelas religiosas alrededor del mundo, obviamente re-intepretando lo que de fundamental y significativo se encuentra en su pensamiento.

La falta de una educación fundamentada en la autonomía, pero también en la libertad y en el respeto a la diferencia es lo que a la luz de Montessori genera dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niños, de hecho, en su perspectiva el niño es un desterrado social y la escuela a la que asiste, más que un espacio para el conocimiento y reconocimiento de sus capacidades, es una prisión en la que cada vez se siente más inadaptado. “Hoy se conocen muy bien las consecuencias desastrosas de la escuela sobre el niño, no sólo del lado físico, sino sobre todo, desde el punto de vista moral; la educación del carácter, en efecto, es un problema que no se ha resuelto aún en la pedagogía diaria” (Montessori, 2005, p. 5).

Uno de los llamados de Montessori es “Sed niños activos, perfeccionad vuestras acciones para que fructifique todo lo posible el tesoro interior que Dios os confió al enviaros a la vida”, por ende, en ella también se halla una comprensión de la naturaleza humana superior otorgada por Dios y la cual debe salvaguardarse y potenciarse, esta vez, por el proceso educativo. Quizá en Montessori como en Rousseau no se halla una definición de dignidad de manera explícita, pero en sus exhortaciones sí se encuentra un llamado a la protección de la naturaleza sublime del hombre a través del acto educativo y de la formación de los sujetos, aspecto que se puede lograr de manera privilegiada en el campo de la educación o en las escuelas católicas.

Igualmente, para Montessori, existe otro elemento que el acto educativo debe brindar al niño: independencia y autosuficiencia.

He aquí un pequeñito que sabe muy bien vestirse, desnudarse, que sabe abotonarse, abrocharse, anudarse, que sabe preparar perfectamente la mesa, que sabe lavar platos y vasos; cuando el niño de tres años sabe bastarse a sí mismo; cuando sabe quitarse y ponerse los zapatos, abotonarse sus vestidos, una alegría serena manifiesta sus sentimientos de dignidad humana, alcanzada haciéndose independiente de los demás” (Montessori, 1999, p. 9).

En consecuencia, la independencia se convierte en un estandarte de la dignidad propia de lo humano y la misma se adquiere a través de la formación. Del mismo modo,

“los sentimientos más nobles de la personalidad, la dignidad, la independencia, el interés por el conocimiento, el amor al trabajo, quedan de antemano destruidos por el sistema educativo” (Montessori, 1999, p. 44), por su incapacidad para comprender la diferencia, para formar en equidad, para formar en libertad y para reconocer en el estudiante el mismo valor que en el docente.

Estos sistemas educativos deben, entonces, ser replanteados en sus prácticas, ya que no forman estos sentimientos por la misma dinámica sobre la cual están estructurados. Importante cuestionamiento para la educación en perspectiva de la manera en que forma para la dignidad, incluso desde el ejemplo o más allá de las simples reflexiones.

1.8 Consideraciones del Capítulo I

El panorama presentado en este capítulo permite comprender la forma cómo, desde diversas disciplinas –filosofía, antropología, teología, ética y educación– se ha analizado y comprendido el concepto de dignidad humana. Una de las primeras consideraciones respecto de los puntos en común encontrados en el diálogo de las diferentes disciplinas enunciadas, es que el concepto de dignidad no se hace explícito, es decir, no existe una definición directa y concreta de la dignidad humana. Lo cierto es que se encuentran discernimientos acerca del hombre, de sus virtudes, principios, de su gracia –vínculo con Dios–, análisis del ser espiritual, ser racional, ser corpóreo y en esta línea, cómo desde su esencia o sus actos, el hombre posee una dignidad.

A su vez, desde esta perspectiva surge o “sale a la superficie” el aspecto central de la dignidad, como comprensión profunda y significativa de lo que se entiende como realidad deseable de las condiciones humanas vividas o comprendidas en plenitud. Los aportes del pensador Millán-Puelles (1955) adquieren importancia, ya que identifica dos clases de dignidad, a saber: “Una dignidad ontológica o natural, que deriva de su índole de persona y, por tanto, de su ser capaz –gracias a la libertad– de tener iniciativa sobre sí mismo y sobre el mundo circundante, y una dignidad moral, que depende del uso que se haga de la libertad. No puede negarse que hay una dignidad humana adquirida, que depende del uso de la libertad que cada quien haga o, más concretamente, del valor moral de sus acciones. En consecuencia, la organización planteada por el filósofo español, sintetiza de manera significativa, las diversas posturas presentadas frente al análisis del hombre y de su dignidad.

De este modo, los autores estudiados en este capítulo se mueven en las dos esferas de clasificación expresadas por Millán, algunos enuncian la dignidad del hombre en la perspectiva ontológica–natural y otros hablan de la dignidad moral en cuanto que los actos del hombre también lo llevan a tener una dignidad específica.

Un ejemplo de esto es que en la perspectiva filosófica se relaciona el concepto de dignidad con lo humano, entonces, se comprende la dignidad, siempre humana, como un valor que hace parte de todo hombre en tanto que hombre (Kant, trad. 2007). También, Platón, relacionaba la categoría de dignidad humana con su concepción de virtud. De alguna manera, en la búsqueda de la virtud, a través de la racionalidad, el hombre se aproxima a la dignidad.

Cabe aclarar, además, que los pensadores Blondel, Kierkegaard, Plotino, Stein, entre otros, comprenden la dignidad ontológica como el vínculo del hombre con Dios, por los dones que Él le otorgó al hombre por el acto creador. En este sentido, posee el hombre en su esencia unos bienes morales y unas virtudes que lo enaltecen y que lo llevan a un actuar coherente con estos principios. Para Stein, es grande la diferencia entre el hombre que actúa acorde a las virtudes y perfecciones que Dios ha depositado en él, y el hombre que olvida la dignidad y la virtud que posee de forma natural en su alma y espíritu como regalo y gracia que le fue otorgada por Dios.

Entonces, sustenta Stein que será responsabilidad del hombre renovar y mover dichas virtudes y perfecciones que ya existen en él, pero de las cuales debe ser consciente para actuar de manera coherente. Por tanto, la dignidad es entregada por Dios al hombre, pero también es responsabilidad del hombre comprender esta dignidad y actuar acorde con ella.

Por su parte, Kant concibe la dignidad desde el deber, es decir, el deber del hombre para con otros hombres, lo cual lo enmarca más en el ámbito de la dignidad moral, aquella relacionada con el actuar del hombre de acuerdo con sus virtudes y de manera libre. Esta comprensión entra en sintonía con lo expresado por Lévi-Strauss al respecto del reconocimiento y respeto por la diversidad y la diferencia cultural, es decir, por el reconocimiento de la alteridad, es decir, la acción propia del hombre en su relación con otros hombres.

Por otro lado, una conclusión relacionada con la figura de Santo Tomás, es que existe una dignidad superior a la del hombre y es la dignidad de Dios, ya que gracias a esta el hombre adquiere su propia dignidad como consecuencia de la gracia divina de haber sido creado a semejanza de Dios. Además, la obra de Dios expresada en la figura del hombre (persona) es superior a las demás creaturas en cuanto a la perfección de la naturaleza, ya que, el ser humano es el único ser racional que tiene dominio de sus propios actos y actúa conforme a su conciencia y dignidad, debido a que es el único ser que conoce y ama a Dios. Adicionalmente, Tomás también habla del grado supremo de dignidad en el hombre en tanto que este se dedica a hacer el bien por su propia voluntad y no por intervención de otros.

En lo que concierne a San Agustín, es relevante señalar la importancia que tiene la Santísima Trinidad, al considerarla como la principal ruta que conduce a la adquisición de la dignidad que nos proviene de Dios, y da a entender, que es el mismo Dios quien nos provee de un medio para llegar a participar de su dignidad, en el momento en el que él se convierte en uno de nosotros, es decir, en un ser mortal.

Con base en los elementos descritos anteriormente, se encuentra una notoria diferencia de concepciones entre Santo Tomás y San Agustín en cuanto a la dignidad humana. Para Santo Tomás, la dignidad humana depende de la autonomía del ser humano, es decir, de su libertad; mientras que para San Agustín, esta tiene un sentido más heterónomo y no depende de factores internos sino externos, como puede ser la dignidad otorgada por Dios.

Aunque las perspectivas y afirmaciones poseen puntos divergentes, lo más importante es que para todos los autores –del ámbito filosófico– el hombre posee una especial naturaleza, una especial dignidad –otorgada por la virtud, los principios, la gracia, la sabiduría, los dones de Dios– y esta dignidad es la que se erige como principio de los derechos humanos y como punto fundamental de la convivencia. Por lo tanto, ningún acto humano puede negar su esencia sublime y las responsabilidades que vienen con ella.

Incluso, desde el ámbito educativo Rousseau y Montessori, siguen en la línea de comprensión de lo ontológico y lo moral, ya no quizá desde la dignidad, pero sí desde el valor esencial y natural del hombre; lo mismo que en la manera en que este valor debe ser fortalecido y fomentado desde los procesos educativos.

Finalmente, es indispensable situar en su “contexto vital” cada elemento en torno de la dignidad, puesto que se puede correr el riesgo de que algunos elementos aparezcan como anacrónicos. También, es esencial, lo mismo que situar adecuadamente el momento teológico para el cual fueron enunciados o desde los cuales puede tenerse una adecuada y suficiente comprensión.

CAPÍTULO 2.

PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA DIGNIDAD HUMANA EN LA EDUCACIÓN DE LA IGLESIA CATÓLICA

En el presente capítulo, se desarrolla el cuerpo teórico de las categorías, que fundamentan el quehacer educativo de la Iglesia Católica en perspectiva de la dignidad humana; el primero, corresponde a los derechos humanos y la educación; y el segundo, a los principios orientadores de la educación católica. De esta forma, se construye la reflexión en torno a la manera como la educación, desde la orientación católica, ha vinculado el concepto de dignidad como estandarte de su quehacer y cómo su comprensión es fundamento del anuncio del Evangelio y de la promoción de los derechos humanos.

Bajo esta perspectiva, se presenta brevemente la educación desde el Concilio Vaticano II y se exponen los siguientes aspectos centrales: 1. Principio de la Iglesia madre y maestra de la humanidad, 2. Principio del valor inalienable del ser humano, 3. Principio del ser humano integral, 4. Principio del ser humano como imagen y semejanza de Dios, 5. Principio de los Derechos Humanos y 6. Principio de la educación en valores. Seguidamente, el capítulo da a conocer desde el análisis y la postura hermenéutico con objetividad abierta el devenir histórico y la desarrollo actual de la persona humana desde su ontología como el fin último de la educación católica.

2.1 La educación católica desde el Concilio Vaticano II

En este apartado se da paso a un nuevo horizonte de reflexión sobre la manera en que la educación desde la orientación católica ha vinculado y analizado el tema de la dignidad humana. En este sentido, el Concilio Vaticano II realizó un aporte significativo en la búsqueda de la transformación de la sociedad, en la medida en que discutió y propuso diversas estrategias para que, desde la Iglesia Católica y su labor pastoral, se emprendieran acciones transformadoras ante circunstancias problemáticas en múltiples ámbitos, entre ellos la educación.

No quiso el Concilio Vaticano II a la indecisa suerte de una comisión posconciliar el trazar unas normas concretas sobre el acuciante problema de la educación de la juventud, y por ello diversas propuestas que las comisiones preparatorias del Concilio habían recibido sobre este tema fueron examinadas en el aula y redactadas conforme a las ideas expresadas en la discusión. Su promulgación fue en la sesión pública del 28 de octubre de 1965” (Todolí, 1975, p. 37).

Cabe aclarar, que fue una preocupación sentida del Concilio la educación con respecto a la familia, ya que para ellos en la familia se encuentra el núcleo de la formación por excelencia y por tanto, es en este núcleo, en el que deben centrarse los esfuerzos en la formación de los valores cristianos. Los elementos posteriores, especialmente los reflexionados en los encuentros de los obispos latinoamericanos, plantean una experiencia de desarrollo de estos principios en la lógica de los fenómenos educativos del continente, atendiendo aspectos particulares de cada país.

La Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Medellín, 1968) tuvo como propósito fundamental hacer evidente y palpable el compromiso de la Iglesia en la transformación de los pueblos latinoamericanos, centrando su atención de una manera relevante en la educación, como un “factor básico y decisivo en el desarrollo del continente”.

Se inicia, entonces, la labor de caracterización de la educación en América Latina y el Caribe, señalando como un elemento significativo el esfuerzo de las naciones por mejorar el proceso educativo para que este se convierta en el pilar de la transformación social, en este sentido, se enuncia a la Iglesia como una de las instituciones responsables de la educación en América y como la responsable de liderar los procesos de transformación social para nuestros países, a través de acciones concretas y efectivas en este ámbito.

Este llamado a la Iglesia Católica en el marco de la educación, se erige, también, como una interpelación al quehacer educativo de la Iglesia para que sus centros educativos no formen a los sujetos de espaldas a su entorno, sino que, más bien, estén en capacidad de analizar críticamente su contexto y de enriquecerlo con propuestas cargadas de valores cristianos y de humanismo.

Es, por tanto, de la mayor importancia no errar en materia de educación, de la misma manera que es de la mayor trascendencia no errar en la dirección personal hacia el fin último, con el cual está íntima y necesariamente ligada toda la obra de la educación. Porque, como la educación consiste esencialmente en la formación del hombre tal cual debe ser y debe portarse en esta vida terrena para conseguir el fin sublime para el cual ha sido creado, es evidente que así como no puede

existir educación verdadera que no esté totalmente ordenada hacia este fin último, así también en el orden presente de la Providencia, es decir, después que Dios se nos ha revelado en su unigénito Hijo, único que es camino, verdad y vida (Jn 14, 6), no puede existir otra completa y perfecta educación. Lo cual demuestra la importancia suprema de la educación cristiana, no solamente para los individuos, sino también para las familias y para toda la sociedad humana, ya que la perfección de esta sociedad es resultado necesario de la perfección de los miembros que la componen (Encíclica *Divini Illius Magistri*, Pio XI, 1919) (Véase anexo 2).

Es en esta interpelación, entonces, en donde se empieza a vislumbrar el significado que adquiere la dignidad humana para la educación desde la orientación católica, puesto que el proceso educativo católico debe guiar a los sujetos para hacer del mundo un lugar mejor, a través de acciones que reflejen valores cristianos que propendan por la dignidad humana. Sin embargo, existen otros procesos de revisión del papel, trascendental, de la educación desde la orientación católica en la transformación de los grupos humanos y en la búsqueda del bienestar colectivo.

De este modo, en la Segunda Conferencia Episcopal se ofrece un valioso panorama acerca de la relación entre educación desde la orientación católica y la dignidad humana, ya que la educación desde la orientación católica debe ser una educación integral, formadora de sujetos críticos, libres, conscientes de su dignidad y capaces de transformar su entorno gracias a los valores cristianos.

Esta concepción de dignidad, empero, se encuentra relacionada con el mismo proceso educativo, en cuanto la educación desde la orientación católica debe permitir, a través de sus procesos formativos, de enseñanza–aprendizaje, que los sujetos sean conscientes de su propia dignidad y en ese marco, que estén en capacidad de hacer valer esta dignidad que, como se analiza, surge del mismo acto creador de los hombres y en el que Dios mismo les otorgó una gran dignidad como hijos suyos.

La Quinta Conferencia Episcopal (Aparecida, 2007) dedicó gran parte de sus análisis al tema de la educación. En consecuencia, se hallan en el documento conclusivo, extensos apartes dedicados a la misma desde la orientación católica, ordenados bajo dos subtítulos: *Los centros educativos católicos*, y *las universidades y centros superiores de educación desde la orientación católica*. Igualmente, se encuentran algunas propuestas con respecto a “la educación como un bien público”.

En este marco, el primer aparte relativo a la educación señala que “América Latina y El Caribe viven una particular y delicada emergencia educativa porque las exigencias del cambio global empujan las reformas educacionales a centrarse sobre todo en la

adquisición de conocimientos y habilidades, aspecto que denota un claro reduccionismo antropológico” (Aparecida, 2007, p. 77).

El reduccionismo antropológico enunciado, muestra la crisis de los seres humanos que los lleva a un sin sentido, a una pérdida de la unidad, de la identidad y del horizonte. Así pues, como consecuencia de esta afirmación se denota una educación que, nuevamente, como en otras Conferencias Episcopales, no responde a las necesidades de su entorno, sino que, más bien, es producto de la dinámica económica de la sociedad, por lo que se comprende como visiones reduccionistas y limitadas en la perspectiva de reproducir aspectos de la sociedad económica.

Al interior de este documento se resalta, también, la intervención del Papa Benedicto XVI en la Congregación para la Educación desde la orientación católica en donde señala:

También la escuela debe interrogarse sobre la misión que debe llevar a cabo en el actual contexto social, marcado por una evidente crisis educativa. La escuela católica, que tiene como misión primaria formar al alumno según una visión antropológica integral, aun estando abierta a todos y respetando la identidad de cada uno, no puede menos de proponer su propia perspectiva educativa, humana y cristiana. Entonces se plantea un desafío nuevo, que la globalización y el pluralismo creciente agudizan aún más, es decir, el encuentro de las religiones y las culturas en la búsqueda común de la verdad (Benedicto XVI, 2008).

Así pues, en Aparecida se propone una escuela católica conformada por una comunidad de creyentes.

Comunidad que logra con libertad vivir intensamente la fe, anunciarla y celebrarla con alegría en la realidad de cada día. Como consecuencia, maduran y resultan connaturales las actitudes humanas que llevan a abrirse sinceramente a la verdad, a respetar y amar a las personas, a expresar su propia libertad en donación de sí y en el servicio a los demás para la transformación de la sociedad” (Aparecida, 2007, p. 88).

Por otro lado, en el XXIII Congreso Interamericano de Educación desde la orientación católica “Grandes retos, una misma identidad” realizado en Panamá (2013) se expresó la visión compartida, al respecto de la educación, que poseen los Ministros de los Estados de Iberoamérica, el Papa Benedicto XVI y los obispos de América Latina y el Caribe, en lo respectivo a comprender este ámbito como prioritario por encontrarse en un estado de emergencia o como se enuncia al interior de la Iglesia, existe, en la actualidad, una

significativa *emergencia educativa* (Congreso Interamericano de Educación desde la orientación católica, 2013, p. 1).

Las conclusiones más relevantes de este encuentro se relacionan con: la significativa misión de la Iglesia Católica de “enseñar mirando continuamente a Cristo, el Maestro, que enseñaba en todas partes: en la montaña, en el lago, en la sinagoga, en el templo” (Congreso Interamericano de Educación desde la orientación católica, 2013, p. 1), de este modo, se puede interpretar una intencionalidad de la Iglesia Católica, respecto a ampliar su horizonte educativo y comprenderlo más allá de la educación formal circunscrita al aula de clases. En consecuencia, se lee entre líneas un propósito de diseño e implementación de acciones educativas en otros escenarios y de cara a la labor evangelizadora de la Iglesia Católica, con una perspectiva más universal.

Se enuncian, también, las particularidades de las sociedades actuales en las que se *está reconfigurando una nueva cultura*. Por ende, es necesario interpretar estas realidades cambiantes a la luz de una visión antropológica y de una cosmovisión cristiana, que permitan, por una parte, interactuar con los diversos componentes del escenario educativo y hacer presente la fe en estos ámbitos y en la sociedad; y en segundo lugar, se hace imperativo dar a conocer la visión antropológica y la cosmovisión cristiana, en términos de la forma en que estas aproximaciones al mundo y su sentido, guían el ejercicio educativo de la Iglesia Católica.

Por último, y como parte de otro enunciado conclusivo de este Congreso, se encuentra el ejercicio de la ciudadanía activa:

A la hora de educar en los valores de ciudadanía tenemos en cuenta que hay unos mínimos de convivencia obligatorios (libertad responsable, igualdad cívica, solidaridad, respeto y apertura al otro) y unos valores máximos (compasión, diálogo y ternura) que no son exigibles a todos sino que nacen de la sobreabundancia del corazón” (Congreso Interamericano de Educación desde la orientación católica, 2013, p. 1). Este postulado adquiere trascendencia en la medida en que es sobre este ámbito, ciudadanía activa y formación en valores, en el que se podría ubicar el tema de la dignidad humana.

Resulta pertinente destacar, la relación que existe entre la educación, los derechos humanos y el tratamiento del concepto de la dignidad humana dentro de estos; pues si bien la visión teológica de la dignidad humana concierne a una virtud por alcanzar, en la educación, esta corresponde a un derecho inherente al hombre. En palabras de Concepción Naval se encuentra que:

En primer lugar los conocimientos a tener en cuenta como base de una educación en Derechos Humanos en sentido amplio serían aquellos conceptos que hacen referencia a los derechos del hombre, por ejemplo, libertad, igualdad, ley, dignidad, poder, conflicto, solidaridad, comunicación, bien común y persona. (Naval, 2000)

En síntesis, se puede señalar que el concepto de dignidad humana nuevamente se presenta junto al de libertad, demostrando una vez más, que la libertad es un valor que está intrínsecamente relacionado con la posibilidad que tiene el hombre de actuar y tomar decisiones, creando un ambiente propicio para alcanzar la dignidad.

En este sentido, el Papa Francisco en el año 2015, convocó un congreso mundial sobre la educación católica con el fin de reiterar que los centros educativos católicos no son sólo “dispensadores de competencias”, sino que son ante todo lugares de encuentro y diálogo. En ocasión del quincuagésimo de la Declaración *Gravissimum educationis* sobre la educación emanado por el Concilio Vaticano II el 28 de octubre de 1965 y el vigésimo quinto de la Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae* sobre la identidad y la misión de la universidad católica, promulgada por Juan Pablo II el 15 de agosto de 1990; ambos documentos, a pesar de tener una naturaleza diferente, constituyen un punto de referencia esencial para la Congregación para la Educación Católica. Dicho Congreso se denominó Educar hoy y mañana: Una pasión que se renueva.

Alrededor de 2500 líderes de educación de todos los continentes se aglutinaron alrededor de estas cuatro líneas temáticas: 1. El contexto de la nueva evangelización a través de una atención pastoral renovada y que promueva las iniciativas para una formación integral de todos los actores involucrados en los diferentes sectores de la instrucción primaria, secundaria y terciaria. 2. A pesar de la pluralidad de contextos culturales y dentro de la variedad de la oferta educativa, algunos elementos comunes superan los condicionamientos externos para afirmar en voz alta *el respeto y la dignidad de cada persona y su carácter único* frente a una educación de masas que, a veces, atrofia las cualidades y talentos personales, manipula y condiciona las habilidades críticas de juicio y análisis de la realidad. 3. Las escuelas y las universidades católicas, como sujetos de la Iglesia universal, con una presencia real de acogida, propuesta de la fe y acompañamiento pastoral amparando tanto la defensa de la dignidad humana como la difusión del conocimiento. 4. Volver a las fuentes educativas en donde *una antropología del anuncio, de la memoria y de la promesa* que se manifiesta en el encuentro con el otro, el cual a su vez la enriquece, y comunica a la mirada esa *luz de esperanza y fe* que se encuentra en la base de todo proyecto educativo católico.

La Iglesia católica define que la Escuela y universidad son lugares de educación a la vida, al desarrollo cultural, a la formación profesional, al compromiso por el bien común;

representan una ocasión y una oportunidad para comprender el presente y para imaginar el futuro de la sociedad y de la humanidad. Raíz de la propuesta formativa es el patrimonio espiritual cristiano, en constante diálogo con el patrimonio cultural y las conquistas de la ciencia. Escuelas y universidades católicas son comunidades educativas donde la experiencia de aprendizaje se nutre de la integración de investigación, pensamiento y vida (*Instrumentum laboris*, *Educación hoy y mañana: Una pasión que se renueva*, 2014).

Luego de lo descrito anteriormente, a continuación, se presenta una de las primeras encíclicas que aborda el tema de la educación de manera más directa: el Concilio Vaticano II y en ella reposa una de las propuestas fundamentales de la manera en que la Iglesia Católica vislumbra el tema de la educación, comprendiendo el contexto histórico en que la misma se presenta.

La Declaración *Gravissimum educationis* (Véase anexo 3), tenía como propósito central el llamar la atención de todos los bautizados sobre la importancia de lo que se denominó con la categoría de “la cuestión educativa”. Tal documento, que ofreció algunas orientaciones de base en orden a los problemas centrales del campo educativo, debe ser contextualizado en el ámbito de los elementos emanados de la enseñanza conciliar y debe ser leído junto a los demás textos aprobados por el Concilio, para comprender adecuadamente lo que allí se quiere expresar o manifestar de manera relevante.

Evidentemente, con el paso de las décadas, el contexto histórico-social ha cambiado mucho, ya sea a nivel de las visiones del mundo y sus desarrollos, así como en las concepciones ético-políticas que suelen acompañar el espíritu filosófico de las reflexiones educativas. Los años en que se desarrolla el Concilio fueron un tiempo de dinámicas fuertes en términos de reflexión, gracias a lo que se cuestionaba en la Iglesia y a los diversos fenómenos que buscaban y anhelaban una renovación, además del delinearse una mayor distensión en las relaciones entre los Estados y los fenómenos geopolíticos que se presentaban.

Con respecto a esa época, el escenario ha cambiado profundamente. Se ha evidenciado un notable impulso hacia la secularización, pero también al reconocimiento de los derechos humanos en la mayoría de los estados. El proceso de globalización, se ha acentuado cada vez más y en vez de favorecer la promoción del desarrollo de las personas y una mayor integración entre los pueblos, al contrario parece que limita la libertad de los individuos y agudiza los contrastes entre los distintos modos de concebir la vida personal y colectiva (con posiciones oscilantes entre el más rígido fundamentalismo y el más escéptico relativismo).

Ya sea en la *Gravissimum educationis*, lo mismo que la *Gaudium et Spes*, se encuentra un conjunto de orientaciones que tienen una gran visión histórica sobre los problemas actuales de la educación, los cuales pueden servir para afrontar muchos de los desafíos en las sociedades contemporáneas: La afirmación de la disponibilidad de la Iglesia para cumplir una obra de servicio en apoyo a la promoción de las personas y la construcción de una sociedad cada vez más humana; el reconocimiento de la educación como un “bien común”; la reivindicación del derecho universal a la educación y a la instrucción para todos, que encuentra, además, amplio apoyo en las declaraciones de organismos internacionales como la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos, entre otros; el apoyo implícito a todos los hombres y a todas las instituciones internacionales que, combatiendo por tal derecho, se oponen al imperante liberalismo; la tesis según la cual la cultura y la educación no pueden estar sometidas al poder económico y a sus lógicas; la llamada al deber que tiene la comunidad y cada uno como persona de sostener la participación de la mujer en la vida cultural; la delineación de un contexto cultural de “nuevo humanismo” (GS. n. 55), con el cual el Magisterio está en constante diálogo.

La *Gravissimum educationis*, como declara en su introducción, no debe ser vista como la respuesta definitiva a todos los problemas de la educación, sino como un documento que fue entregado a una Comisión especial postconciliar –convirtiéndose luego en la Congregación para la Educación desde la orientación católica– para desarrollar ulteriormente los principios de la educación cristiana, así como también a las Conferencias Episcopales para aplicarlos a las distintas situaciones locales.

Entre los numerosos elementos de enlace que la Declaración presenta con los documentos conciliares (referidos a la liturgia, el ministerio de los obispos, el ecumenismo, el rol de los laicos, las comunicaciones sociales, entre otros), seguramente, los más significativos conciernen con las dos Constituciones mayores: *Lumen Gentium* (promulgada el 21 de noviembre de 1964) y la *Gaudium et Spes* (promulgada el 7 de diciembre de 1965). La *Gravissimum educationis* hace algunas referencias a la Constitución dogmática sobre la Iglesia *Lumen gentium*, como también a la Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo *Gaudium et spes*, en el capítulo II de la Parte II (dedicado a la promoción del progreso y la cultura), remite a la *Gravissimum educationis*. Es por esto que, un examen coordinado de los tres documentos se encuentra particularmente valioso puesto que ilumina las dos dimensiones que la educación, asumida en una perspectiva de fe, necesariamente debe tener presentes: la dimensión secular y la dimensión teológico-espiritual.

2.2 Principio del Magisterio de la Iglesia, madre y maestra de la humanidad

La Iglesia, es madre en la fe y en la vida sobrenatural, formar parte de la Iglesia no es un hecho exterior y formal, sino interior y vital. La Iglesia como madre, acompaña al hombre en su crecimiento transmitiendo la palabra de Dios, que es una luz que indica el camino de la vida Cristiana. Una madre que da vida en Cristo y que conduce a los cristianos a vivir con los demás hermanos en la comunión del Espíritu Santo. A su vez es maestra, porque educa a la humanidad en los lazos de la caridad, considerada como “la vía maestra de la doctrina social de la Iglesia. Todas las responsabilidades y compromisos trazados por esta doctrina provienen de la caridad que, según la enseñanza de Jesús, es la síntesis de toda la Ley (cf. Mt 22,36-40). Ella da verdadera sustancia a la relación personal con Dios y con el prójimo; no es sólo el principio de las micro-relaciones, como en las amistades, la familia, el pequeño grupo, sino también de las macro-relaciones, como las relaciones sociales, económicas y políticas (*Caritas In veritate*, 2).

2.2.1 La Iglesia como Madre.

Un aspecto significativo por mostrar está referido al vínculo entre el Magisterio de la Iglesia Católica y los derechos humanos; relación que incide directamente en los fines educativos de los procesos formativos en las instituciones católicas. Como primera medida, es importante ofrecer unas breves aproximaciones sobre cómo se comprende el Magisterio de la Iglesia, dada la importancia histórica que esta tiene. Así, el *Magisterium Ecclesiae*, por su denominación en latín, es la autoridad moral y dogmática ejercida por medio del Papa y los obispos de la Iglesia Católica, con el objetivo de enseñar a los fieles la Palabra de Dios.

El magisterio ejercita, en nombre de Cristo, la interpretación de la Palabra de Dios. Es posible distinguir entre el magisterio solemne (que es infalible e irrevocable, sin que pueda ser contradicho por el Papa o los concilios) y el magisterio ordinario (que puede ser modificado por las autoridades)” (Catecismo de la Iglesia Católica, 2032-2040).

En este mismo sentido, la Constitución Dogmática Dei Verbum sobre la Divina Revelación explica:

El oficio de interpretar auténticamente la palabra de Dios escrita o transmitida ha sido confiado únicamente al Magisterio vivo de la Iglesia, cuya autoridad se ejerce en el nombre de Jesucristo. Este Magisterio, evidentemente, no está sobre la palabra de Dios, sino que la sirve, enseñando solamente lo que le ha sido confiado, por mandato divino y con la asistencia del Espíritu Santo la oye con piedad, la guarda

con exactitud y la expone con fidelidad, y de este único depósito de la fe saca todo lo que propone como verdad revelada por Dios que se ha de creer.

Ahora bien, según la Tradición Apostólica expresada por el Concilio Vaticano II:

Cristo nuestro Señor, plenitud de la revelación, mandó a los Apóstoles a predicar a todos los hombres el Evangelio como fuente de toda verdad salvadora y de toda norma de conducta, comunicándoles así los bienes divinos: el Evangelio prometido por los profetas, que él mismo cumplió y promulgó con su boca. (...) Para que este Evangelio se conservara siempre vivo y entero en la Iglesia, los apóstoles nombraron como sucesores a los obispos dejándoles su cargo en el magisterio (DV, 7).

En la anterior premisa reside, por tanto, la autoridad concedida a la Iglesia para la enseñanza del Evangelio en la búsqueda de la salvación del hombre. Así mismo, en la perspectiva de la Iglesia Católica, el Evangelio se vive a través de los mandamientos de Dios y de la Iglesia. Sin embargo, es importante indicar, que no se trata de un decálogo primitivo que se cumple al pie de la letra sino que es fuente de interpretación para las realidades y momentos concretos de las personas que desean vivir su fe.

Igualmente, cabe destacar que la Tradición y la Escritura son dos elementos que están en estrecha relación con el Magisterio y “según el plan de Dios, están unidos y ligados, de modo que ninguno puede subsistir sin los otros; los tres, cada uno según su carácter, y bajo la acción del único Espíritu Santo, contribuyen eficazmente a la salvación de las almas” (DV 10, 3).

A pesar de la estrecha relación entre estos tres elementos –Tradición, Escritura y Magisterio– la interpretación auténtica de la Palabra de Dios es una labor confiada de manera exclusiva al Magisterio de la Iglesia, al Papa y a los obispos en comunión con él. De hecho, adicional al proceso de interpretación, en su ejercicio formativo y como parte consustancial, el Magisterio se encuentra vinculado con la Alianza instaurada por Dios con su Pueblo y en este orden de ideas, debe protegerlo de las desviaciones y garantizarle la posibilidad de profesar la fe auténtica.

En efecto, “el oficio pastoral del Magisterio está dirigido, así, a velar para que el Pueblo de Dios permanezca en la verdad que libera. Para cumplir este servicio, Cristo ha dotado a los pastores con el carisma de infalibilidad en materia de fe y de costumbres” (Catecismo de la Iglesia Católica, 889).

Desde otra perspectiva, en el ámbito de la moral, el Magisterio se desarrolla en la catequesis y en la predicación. Gracias a estas dos dimensiones, se ha logrado transmitir de generación en generación, la moral cristiana, claro está, con el acompañamiento y vigilancia de la Iglesia Católica. Esta moral, se encuentra compuesta por normas, mandamientos y virtudes que proceden de la fe en Cristo.

2.2.2 La Iglesia como Maestra.

La Carta Encíclica *Divini Illius Magistri (DIM)* del Papa Pío XI (1929), sobre la Educación Cristiana señala:

Los hombres, creados por Dios a su imagen y semejanza, y destinados para Dios, perfección infinita, al advertir, hoy más que nunca en medio de la abundancia del moderno progreso material, la insuficiencia de los bienes terrenos para la verdadera felicidad de los individuos y de los pueblos, sienten por lo mismo en sí más vivo el estímulo hacia una perfección más alta, arraigado en su misma naturaleza racional por el Creador y quieren conseguirla principalmente por la educación” (n. 4).

Así pues, al relacionar la educación con la formación del hombre en la perspectiva del deber ser, del deber actuar según estos principios, a fin de conseguir el fin sublime para el cual fue creado, es evidente que no puede existir educación completa y perfecta si esta no tiene elementos de la fe, o más bien, si la educación no mantiene unos principios teleológicos que se materialicen a través de cada acción pedagógica, y por lo tanto logren la comprensión maravillosa que tiene la Iglesia Católica sobre el hombre y su relación con Dios.

Posteriormente, se enuncia en esta Encíclica la autoridad de la Iglesia en los temas educativos:

Así, la educación pertenece a la Iglesia Católica de modo super-eminentemente, por la acción de dos elementos históricos concedidos a Ella por el mismo Dios, y por esto absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural. (...) La expresa misión y autoridad suprema del Magisterio que le dio su Divino Fundador, en consecuencia, la Iglesia se estructura como una realidad independiente en su acción educativa, circunstancia que implica, necesariamente, su desvinculación de cualquier potestad terrena, tanto en el origen como en el ejercicio de su misión educativa (DIM, I, 11).

El anterior planteamiento se relaciona, a su vez, con la libertad de la Iglesia para establecer diversos medios que le permitan alcanzar su misión educativa. Por esto, “con relación a toda otra disciplina y enseñanza humana, que en sí es considerada patrimonio de todos, individuos y sociedades, la Iglesia tiene derecho independiente de emplearlas y principalmente de juzgarlas en todo cuanto pueda ser provechoso o contrario a la educación cristiana” (DIM, I, 11). Como resultado de estos postulados, la Iglesia se percibe y actúa acorde con los mismos y desarrolla su ejercicio formativo y evangelizador con total libertad e independencia y teniendo siempre como marco sus principios doctrinales.

Las instituciones educativas que nacen en el seno de la Iglesia Católica, materializan los principios educativos estipulados por el Magisterio, asumiendo “un compromiso desde la evangelización de las culturas, en donde encarnamos como misión ser expertos en humanidad (...) Este fundamento que debe encarnarse en la vivencia diaria de nuestra historia formativa expresa nuestra opción preferente por el encuentro alegre e incluyente con el otro. No hay mejor escenario pedagógico en el proyecto educativo-formativo católico que la vivencia comunitaria” (Castrillón, 2009, p. 220).

Al establecer una relación de este último postulado con lo enunciado respecto de la Pedagogía de los Derechos Humanos y con la aplicación de actos educativos, a través de los cuales se socializan valores, prácticas, normas etc., relativas a los derechos, la dignidad y la sana convivencia se logra un proceso formativo duradero, holístico, integral y que tiene incidencia en la transformación social y en la búsqueda del bienestar colectivo.

Igualmente, la Congregación para la Educación desde la orientación católica señala que: “La escuela católica, que se caracteriza principalmente por ser como una comunidad educativa, se configura, también, como escuela para la persona y de las personas. En efecto, mira a formar la persona en la unidad integral de su ser, interviniendo con los instrumentos de la enseñanza y del aprendizaje allí donde se forman “los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras, los modelos de vida y los principios éticos para el actuar” (Castrillón, 2009, p. 218).

De lo propuesto anteriormente, se destaca el espíritu humanista de la educación desde la orientación católica y la misión evangelizadora de la cultura que la educación cristiana asume como parte de su quehacer. En este orden de ideas, es responsabilidad del Magisterio de la Iglesia ofrecer los parámetros para este ejercicio y acompañarlos permanentemente, de manera tal que la Iglesia Católica alcance sus fines formativos y su objetivo fundamental de salvación del hombre a través del Evangelio.

En otro sentido, la evangelización de la cultura implica “llevar la buena nueva a todos los ambientes de la humanidad y, con su influjo, transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad y a sus estructuras organizativas” (Castrillón, 2009, p. 218). El cuestionamiento principal que surge de lo expuesto es la manera en que estos principios, valores y modelos que hacen parte del proceso Evangelizador, también se materializan en el ejercicio formativo de la educación desde la orientación católica.

Al determinar la relación entre lo expuesto y la dignidad humana, se demuestra que el Magisterio de la Iglesia tiene la responsabilidad de establecer las directrices para la formación del Pueblo de Dios desde el Evangelio, de tal modo que contribuya a modificar, disminuir y eliminar las prácticas que hoy por hoy, atentan contra los derechos humanos y por lo tanto contra la dignidad de los hombres y mujeres. Con este designio de salvación presente en su horizonte, da respuesta al llamado que la sociedad mundial hace a diferentes instituciones para que se tomen acciones contundentes frente a la violencia en sus múltiples formas.

2.3 El Principio del valor inalienable de la persona humana

El concepto de dignidad de la persona humana, se presenta como piedra angular en la Doctrina Social de la Iglesia,

La revelación cristiana proyecta una luz nueva sobre la identidad, la vocación y el destino último de la persona y del género humano. La persona humana ha sido creada por Dios, amada y salvada en Jesucristo, y se realiza entretejiendo múltiples relaciones de amor, de justicia y de solidaridad con las demás personas, mientras va desarrollando su multiforme actividad en el mundo. El actuar humano, cuando tiende a promover la dignidad y la vocación integral de la persona, la calidad de sus condiciones de existencia, el encuentro y la solidaridad de los pueblos y de las Naciones, es conforme al designio de Dios, que no deja nunca de mostrar su Amor y su Providencia para con sus hijos (DSI, 35).

Bajo esta premisa, se desarrollan los siguientes apartados, en aras de profundizar sobre la persona humana como principio y fin de la educación católica.

2.3.1 La educación derecho fundamental de la persona humana.

La educación y las dinámicas de la escuela son una preocupación permanente y prioritaria para todas las sociedades, del mismo modo, “los problemas de los sistemas educativos son de índole técnica y de naturaleza metafísica. Para la mayoría de los estudiosos, la cuestión más importante es de fines” (Rus, 2010, p. 416).

La pregunta por el ámbito teleológico de la educación adquiere importancia en cualquier escenario y se convierte en el pilar de las discusiones para cualquier institución. Igualmente, la educación, en términos de fines, debe preguntarse por las dinámicas contextuales referidas a la formación integral, que en palabras de Santo Tomás se entiende como “el estado perfecto del hombre, en cuanto hombre es el estado virtuoso, el cual es la disposición de lo perfecto a lo óptimo” (SM, Supl., q.41 a. 1, c).

Ante este panorama hay que decir que “en el mundo contemporáneo los individuos requieren de mayor dotación cultural y de mayor formación humana para ganarse el respeto al que por naturaleza tienen derecho” (Flórez, 1999, p. 17), por ende, los principios teleológicos de la educación contemporánea deben dar respuesta a los cuestionamientos permanentes acerca de la formación integral, pero también con respecto a la materialización de estos principios en las actitudes humanas, ya que:

En las guerras recientes, los bandos en confrontación no han estado lejos de la barbarie y las interpretaciones pesimistas acerca de la condición humana no dejan de suscitar reflexiones acerca de la rentabilidad de proyectos educativos tan costosos para la sociedad, que culminan con semejantes crímenes y genocidios que avergüenzan a la humanidad, pues han sido, precisamente, individuos de refinados niveles académicos quienes dirigieron las mayores tragedias bélicas del siglo XX (Flórez, 1999, p. 18).

Es por esto, que la educación contemporánea se cuestiona acerca de sus formas y sus acciones con respecto a cómo estas tienen un eco innegable en el porvenir de las sociedades y más aún cuando se pone sobre la mesa la tensión existente entre educación, derechos humanos y dignidad. Así, “educarse significa, también, prepararse para discernir las consecuencias del oprobio, de la humillación y de la violencia que se ejercen contra los demás, precisamente para que tales violaciones no se repitan” (Flórez, 1999, p. 18).

Es así, como se amplía en torno a las problemáticas de los grupos humanos, – violencia, pobreza, inequidad, hambruna, intolerancia, etc.– a la relación entre educación y economía, teniendo en cuenta que este último factor determina, en buena medida, el rumbo educativo, las nuevas formas de aprender y educar que ya no se limitan a la educación formal.

En efecto, otras discusiones sobre el fin de la educación, se dan frente al papel significativo de la misma en la formación de ciudadanos, en el fortalecimiento de la democracia, pero también, en su aporte a la construcción de relaciones justas y equitativas, basadas en el respeto a la diferencia y por qué no decirlo, en la dignidad –ontológica– que poseen los sujetos, “la educación concita hoy mayores esfuerzos y preocupaciones.

Eso se debe, sobre todo, a que la educación es una llave maestra para incidir de manera simultánea sobre la equidad, el desarrollo y la ciudadanía” (Ocampo, 2005, p. 29).

De otra parte, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, reconoce la importancia de la educación desde las diferentes comprensiones que se dan en la multiplicidad de Naciones; sin embargo, hace un llamado para que los sistemas educativos se integren y trabajen de manera colegiada para alcanzar metas comunes.

Cuanto más se expanden los sistemas educativos para satisfacer las presiones demográficas y de democratización, en forma paralela, aumentan los retos que se deben sortear para cumplir con los objetivos de una educación de calidad para todos. La inclusión en el sistema de estudiantes que provienen de distintos orígenes, crea nuevas oportunidades de aprendizajes y plantea nuevos retos, tanto a los docentes como a los alumnos. Se necesitan métodos más especializados de conocimiento y de enseñanza que permitan abordar de manera adecuada las necesidades y los diferentes estilos de aprendizaje de niños/as que provienen de diferentes medios culturales. Las recientes evaluaciones internacionales, regionales y nacionales realizadas por la Oficina Internacional de Educación (OEI) han constatado resultados de aprendizaje insuficientes y desiguales en muchos países donde se produjo la expansión de los sistemas educativos (UNESCO, 2008, p. 5).

La Estrategia de la UNESCO para 2008-2016, se centró en dos conjuntos de objetivos internacionales de desarrollo que se deberán alcanzar para el año 2018. Los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), adoptados en el año 2000 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) y los seis objetivos de Educación para Todos (EPT), emanados en el mismo año en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, le otorgó prioridad a África y a la igualdad entre los géneros; se previó intervenciones específicas para la juventud, los Países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

La estrategia a mediano plazo, se estructura en torno a cinco objetivos globales; en lo que atañe a la enseñanza, el objetivo es lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través de dos objetivos estratégicos del programa:

- (i) Fortalecer la función de dirección y coordinación de la EPT que la UNESCO desempeña a nivel mundial y apoyar el liderazgo nacional a favor de la EPT; y
- (ii) fomentar políticas, capacidades e instrumentos con miras a una educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a fin de promover la educación para el desarrollo sostenible (OIE, UNESCO, 2008, p. 7).

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015, liderado por la UNESCO, se estableció como meta la promoción de una educación de calidad, equitativa e incluyente; trazando una visión encaminada hacia el año 2030, en la que se declaró la continua participación de los países colaboradores, para que siguieran unidos por un mismo fin, orientado hacia el aseguramiento del derecho a la educación de todos los niños y jóvenes.

El Foro Mundial sobre la Educación adoptó hoy un enfoque transformador en la educación para los próximos 15 años (...). La Declaración de Incheon ha sido bien recibida por la comunidad educativa mundial, tanto por parte de los ministros representantes de más de cien países como por las organizaciones juveniles y no gubernamentales. La Declaración insta a los países a proporcionar a todo el mundo una educación de calidad, inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2015).

En este sentido, puede resaltarse el accionar de este tipo de organizaciones, pues su objetivo está dirigido a la contribución hacia la paz y la construcción de sociedades en donde prime la igualdad y se respeten los derechos humanos. Para el caso de la UNESCO, es evidente que su propósito involucra a la educación como el medio o la vía por la cual se puede lograr dicha aportación y como instrumento relevante para que las comunidades educativas participen de los procesos de transformación de las naciones.

Adicionalmente, para la UNESCO, el derecho a la educación de los niños y jóvenes resulta ser beneficioso en la medida en que la posibilidad de adquirir conocimiento, no sólo le va a permitir a los educandos crecer, sino que va a desarrollar las capacidades necesarias para que en un futuro puedan poner en práctica sus aprendizajes, llegando a tener una vida digna y ayudando a la sociedad desde todas sus dimensiones: política, social, económica, intercultural, entre otras.

La agenda educativa contemporánea, asume muchos interrogantes y a la vez múltiples retos, uno de ellos y el más trascendente, a nivel de contexto mundial y como interés de esta investigación, tiene que ver con el saber moral (Rus, 2010); toda vez que “las sociedades se reconocen e identifican especialmente en los valores, pues los consideran la lente que les alumbró con más brillo el abanico variado de sus anhelos más profundos” (Rus, 2010, p. 417).

Del mismo modo, las dos guerras mundiales –Primera Guerra Mundial (1914) y Segunda Guerra Mundial (1939)– marcaron un hito indeleble para las sociedades en muchas esferas, pero especialmente en términos del cuestionamiento y reconfiguración del deber ser educativo. Estos enfrentamientos bélicos sembraron un terror que se erigió

como currículo transversal, pero también como un currículo oculto que asumió el gran reto de no repetir jamás en la historia las desgracias vividas en estos enfrentamientos.

Sumado a lo anterior, vale recordar que en el primer párrafo del preámbulo de la Declaración de los Derechos Humanos, se proclama que estos deben “liberar a la humanidad del miedo”. De allí surge la discusión de la relación entre educación y derechos humanos, teniendo en cuenta que “los derechos humanos conforman la estructura moral de la convivencia” (Camps, S.F) (...) Esta lección hay que enseñarla en la escuela, pues se reconoce entre los frutos más preciados de la tradición humanista” (Rus, 2010, p. 422).

2.3.2 La persona humana: fin absoluto de la educación católica.

Precisamente, desde la perspectiva de la Iglesia Católica, Juan Pablo II, en la Bula de convocación al jubileo del año 2000 *Incarnationis Misterium Incarnationis Misterium*, exhorta que en el siglo XX el principio que debe regir las relaciones humanas “es el valor inalienable de la persona humana, fuente de todos los derechos humanos y de todo orden social. El ser humano debe ser siempre un fin y nunca un medio, un sujeto y no un objeto y tampoco un producto comercial”. A partir de esta consideración, es fundamental la búsqueda de una comprensión de la relación existente entre derechos humanos y educación. Este valor inalienable de la persona humana, se erige como el primer principio orientador de la educación desde la orientación católica.

Ahora bien, así como el Papa expresa la centralidad de la persona humana y de su valor inalienable como tal, es también preocupación de esta investigación, indagar aquellos principios de la Iglesia Católica que permiten el respeto de esta dimensión intransferible de la persona humana y por ende, el aporte de su ejercicio educativo para el respeto de los derechos humanos.

Del mismo modo, la Instrucción *Dignitas Personae* proferida por la Congregación para la Doctrina de la Santa Sede en 2008 y aprobada por el Sumo Pontífice Benedicto XVI, señala el valor inalienable de la persona, en relación con el concepto de dignidad.

A cada ser humano, desde la concepción hasta la muerte natural, se le debe reconocer la dignidad de persona (...) El respeto de esa dignidad concierne a todos los seres humanos, porque cada uno lleva inscrito en sí mismo, de manera indeleble, su propia dignidad y valor. (...) La Iglesia tiene la convicción de que la fe no sólo acoge y respeta lo que es humano, sino que también lo purifica, lo eleva y lo perfecciona. Dios, después de haber creado al hombre a su imagen y semejanza (cf. Gn 1,26), ha calificado su criatura como «muy buena» (Gn 1,31), para más tarde asumirla en el Hijo (cf. Jn 1,14). El Hijo de Dios, en el misterio de

la Encarnación, confirmó la dignidad del cuerpo y del alma que constituyen el ser humano. Cristo no desdeñó la corporeidad humana, sino que reveló plenamente su sentido y valor (Instrucción *Dignitas Personae*, 2008).

La Iglesia Católica, entonces, pone de manifiesto la relación existente entre dignidad y valor inalienable de la persona, por cuanto dicho valor se encuentra fundamentado en la máxima dignidad del hombre entregada a éste por Dios. Igualmente, este valor y esta dignidad no son asunto de decisión o de circunstancia, ya que al ser esenciales, propios y connaturales al hombre, no pueden ser arrebatados por ningún ser humano.

Este valor se aplica indistintamente a todos. Sólo por el hecho de existir, cada hombre tiene que ser plenamente respetado. Hay que excluir la introducción de criterios de discriminación de la dignidad humana basados en el desarrollo biológico, psíquico, cultural o en el estado de salud del individuo. En cada fase de la existencia del hombre, creado a imagen de Dios, se refleja, “el rostro de su Hijo unigénito... Este amor ilimitado y casi incomprensible de Dios al hombre revela hasta qué punto la persona humana es digna de ser amada por sí misma, independientemente de cualquier otra consideración” (Instrucción *Dignitas Personae*, 2008).

“Convirtiéndose en uno de nosotros, el Hijo hace posible que podamos convertirnos en hijos de Dios” (Jn 1,12) y “partícipes de la naturaleza divina” (2 Pe 1,4). Esta nueva dimensión no contrasta con la dignidad de la criatura que todos los hombres pueden reconocer por medio de la razón, sino que la eleva a un horizonte de vida más alto que es el propio de Dios y permite reflexionar más adecuadamente sobre la vida humana y sobre los actos que le dan existencia.

A la luz de estos datos de fe, adquiere mayor énfasis y queda más reforzado el respeto que según la razón se le debe al individuo humano: por eso no hay contraposición entre la afirmación de la dignidad de la vida humana y el reconocimiento de su carácter sagrado.

Los diversos modos con que Dios cuida del mundo y del hombre, no sólo no se excluyen entre sí, sino que se sostienen y se compenetran recíprocamente. Todos tienen su origen y confluyen en el eterno designio sabio y amoroso con el que Dios predestina a los hombres “a reproducir la imagen de su Hijo (Rm 8, 29) (Veritatis splendor, n. 45).

En este sentido, las dimensiones –humana y divina– son las que sostienen y fundamentan el valor inviolable, inalienable del hombre y se erigen, a su vez, en dimensiones que son el pilar del ejercicio educativo católico, ya que este principio permea los procesos formativos

que se dan al interior de las escuelas católicas y que, por tanto, se convierten en un sello diferenciador de los fines teleológicos que orientan la educación desde la orientación católica. “A partir del conjunto de estas dos dimensiones, la humana y la divina, se entiende mejor el porqué del valor inviolable del hombre: él posee una vocación eterna y está llamado a compartir el amor trinitario del Dios vivo” (Instrucción *Dignitas Personae*, 2008).

2.4 La formación de un ser humano integral desde la persona de Cristo

Así como cada proceso educativo es guiado por una concepción de persona, en el caso de la educación desde la orientación católica, dicha concepción atiende, fundamentalmente, a las consideraciones sobre la persona expresadas por la antropología teológica, las Sagradas Escrituras y el mismo ejemplo de Jesucristo, en la figura de Jesús Maestro. Así, “la visión de persona ofrecida por la antropología teológica, es una visión de una persona humana, integral, es decir, como la comprensión sistemática del hombre en su totalidad” (Sastoque, 1995, p. 92).

Esta visión integral de la persona incluye la consideración del concepto de alteridad, desde la perspectiva de la teología católica, ya que se debe pensar al hombre en sus relaciones con otros y en su relación con Dios, es decir, además de abordar al hombre –a la persona– desde los ámbitos corporales, psicológicos, emocionales etc. se requiere pensar al hombre “a la luz de una visión integral de su vocación, no sólo natural y terrena, sino sobrenatural y eterna” (Sastoque, 1995, p. 93).

Esta perspectiva de la antropología teológica es de vital importancia porque la misma se nutre, como sus fuentes, de tres lugares teológicos comunes a toda la teología, a saber: la Sagrada Escritura, la Tradición y el Magisterio. Desde esta perspectiva, se constituye en una fuente primordial para la búsqueda acerca de la comprensión de la persona que subyace en el pensamiento católico el cual, además, orienta la labor educativa de la Iglesia y del mismo modo teniendo en cuenta que “sólo a través del cristianismo ha alcanzado, la palabra persona, su rasgo característico, referido a la singularidad de la individualidad humana. Y este rasgo constituye el presupuesto para nuestra conciencia moderna sobre la dignidad de cada hombre en particular” (Sastoque, 1995, p. 94).

Retomando la discusión sobre la educación y la visión integral de persona propuesta por la antropología teológica, hay que añadir que según Aristeo García “el ser humano es educable y los sujetos son los protagonistas del proceso educativo (...) Esto no se reduce a una tendencia previa biológica del hombre, sino también a una comprensión del mismo en su dimensión de desarrollo integral (García, 2003, p. 31).

Como se observa, se hallan puntos en común entre la comprensión de persona de la antropología teológica y los rasgos de la educación propuestos por García (2003), dichos puntos en común se hallan expresados por la dimensión integral que adquiere el sujeto como persona, pero también como presupuesto fundamental para su desarrollo.

Esta integralidad del sujeto también se encuentra materializada en la educabilidad, como “un atributo de la persona en cuanto tal, que le permite configurarse a sí misma a través de un proceso permanente en el que vienen a integrarse el conjunto de disposiciones plásticas propias del individuo con los influjos ambientales y el autogobierno del educando” (García, 2003, p. 32).

Entonces, la integralidad también se relaciona con la incorporación del individuo de su dimensión particular a la dimensión colectiva que hace parte de su desarrollo y aprendizaje. En este sentido, cabe recordar que “la educación es sin duda el más humano y humanizador de todos los empeños (...) Pensemos una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva que nos inspire un nuevo modo de pensar; quiénes somos... en una sociedad que se quiera a sí misma” (García 1996, p. 147).

De ahí que, la Iglesia Católica propone, a partir de su quehacer educativo, una dirección determinada para la clase de persona que quiere formar y lo hace partiendo de sus preceptos fundamentales, de su comprensión de persona, pero también de su comprensión de dignidad; una dignidad surgida del hombre como imagen y semejanza con Dios, que nos hace poseer una altísima dignidad, la cual debemos respetar y que se constituye en el pilar para la defensa permanente de la Iglesia Católica por el respeto a los derechos humanos y como estandarte de su ejercicio educativo.

Cabe enunciar, además, que esta comprensión de la Iglesia Católica, respecto de una dignidad intrínseca al Ser Humano que proviene de su relación con Dios, se asemeja a los postulados del capítulo primero, en lo referente a la dignidad ontológica que poseen los seres humanos de las cuales se derivan y comprenden todos los aspectos que se reconocen como experiencias o lugares de formación.

La educación desde la orientación católica, además, se asume en la perspectiva de la encíclica, *Divini Illius Magistri*, como holística e integral.

La educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, la sensible y la espiritual, la intelectual y la moral, la individual, la doméstica y la civil, no para disminuirla o recortarla sino para elevarla, regularla y perfeccionarla según los ejemplos y la doctrina de Jesucristo (*Divini Illius Magistri*, 1929, IV, 81).

El resultado de esta educación integral es la formación de un verdadero cristiano, es decir, “hombre sobrenatural que siente, piensa y obra constante y consecuentemente según la recta razón iluminada por la luz sobrenatural de los ejemplos y de la doctrina de Cristo” (*Divini Illius Magistri*, 1929, IV, 82).

2.5 El Principio del ser humano como imagen y semejanza de Dios

La Iglesia Católica considera, entonces, como punto inicial de su actividad educativa la instrucción catequética, es decir, el ejercicio de formación en el marco de la catequesis, entendida esta como la acción evangelizadora dentro de la misión general de la Iglesia, claro está sin desconocer la multiplicidad de escenarios a través de los cuales se forma a los hombres, incluidos las instituciones de educación formal, los medios de comunicación, entre otros.

Además de esto, en una primera visión, la catequesis es una actividad que, se considera, ayuda a los hombres a materializar el Evangelio en su vida y alcanzar así, la salvación; en una segunda perspectiva, la catequesis es comprendida como la educación de la fe; así, educar –en el marco de la catequesis– significa “sacar de dentro; de este modo, la catequesis busca hacer crecer la semilla que Dios depositó en el alma el día del Bautismo. No busca tanto dar y dar muchas informaciones sobre el mensaje de Cristo”, de igual manera, la “fe es aceptar lo que Dios nos propone. Y, si es aceptar, no es prioritariamente comprender. Claro, se debe entender algo. Porque, si no entendemos nada, no sabemos lo que debemos aceptar (...) La fe no solo es adhesión vital a Dios, sino también asentimiento intelectual y de la voluntad a la verdad revelada” (DGC, 130).

En consecuencia, la fe no es sólo un acto de la inteligencia sino también un acto de la voluntad y en cuanto tal, supondrá para el ejercicio educativo de la Iglesia Católica, motivar a la persona hacía la comprensión de dicho mensaje para que voluntariamente lo acepte y lo asuma como parte fundamental de su vida. Como lo señaló San Agustín:

Credo ut intelligam' (creo para entender). La fe es primera. El que cree tiene una base segura para entender: entender este mundo, el sentido de la vida y hasta las ciencias. Y añade inmediatamente Agustín: “intelligo ut credam” (entiendo para creer), es decir, el entender las cosas me ayuda para aumentar mi fe. El ‘intelligo’ (el entender, la inteligencia) es indispensable para poder creer (Pegueroles, 1985, p. 17).

De otra parte, la Iglesia Católica es consciente de la distinción que existe entre educación en derechos humanos y el derecho a la educación, en esta ocasión, se apela

a la educación como derecho inalienable de los sujetos, el cual, a su vez, los dignifica o más bien, recupera el sentido de su dignidad como personas.

En este sentido, la declaración *Gravissimum Educationis*, marca un cambio decisivo en la historia de la escuela católica: el paso de la escuela-institución al de escuela comunidad y, por tanto, pone en una nueva perspectiva la reflexión que orienta el quehacer educativo, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Cabe recordar que la Iglesia considera que la esencia de los derechos humanos reside en la naturaleza humana creada por Dios y en el derecho natural (Escobar, 2012). De ese modo, como característica esencial, no es una concesión de los Estados o de los sujetos quienes desde sus deseos brindan estas garantías a las personas. Más bien, los derechos humanos son parte sustancial y esencial de los sujetos por la altísima dignidad otorgada a ellos por ser hijos de Dios, creados a su imagen y semejanza. Por su parte, la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, del Concilio Vaticano II (1965), “resalta la dignidad de la persona humana centrándose en el tema de los derechos humanos, la concepción del hombre, como ser creado a imagen y semejanza de Dios y el derecho natural, como fundamento de toda organización social, política y jurídica” (Escobar, 2012, p. 11).

2.6 El Principio de los Derechos Humanos

Los planteamientos del presente apartado, buscan dilucidar el aporte de la Iglesia Católica al respeto y la protección de los derechos humanos desde su esfera educativa, teniendo en cuenta que esta última posee unas particularidades derivadas de los principios y comprensiones de la Iglesia de cara a categorías como persona y educación. De este modo, se expone la relevancia de los derechos humanos para los organismos internacionales, su fecunda relación con la Iglesia católica y su aplicabilidad en el ámbito educativo.

2.6.1 Los derechos humanos en la Educación Católica.

Para comprender más profundamente el campo de los Derechos Humanos y de esta manera establecer su relación con la educación, es ineludible mencionar el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Toda persona tiene derecho a la educación. Esta debe ser gratuita, al menos en las etapas elementales y fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria... y tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos

étnicos o religiosos, y promoverá las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Una de las acotaciones iniciales que debe hacerse con respecto a la relación existente entre educación desde la orientación católica y los derechos humanos, es que subyacente al concepto de los mismos existe en la Iglesia Católica la comprensión de la dignidad como un pilar que sustenta los derechos humanos. De este modo, la dignidad del ser humano adquiere gran trascendencia dentro del pensamiento de la Iglesia Católica y esta misma categoría pasa a convertirse en elemento fundamental para la protección de los derechos humanos. En este sentido, “ser digno en Dios es adquirir el mismo estatus de Jesús como Hijo del Padre, ser llamados hijos de Dios, es ser transferidos de hombres comunes y corrientes, desde la antropología filosófica, a participar de la misma divinidad de Jesús y a ser libres en Él” (Cely, 2010, p. 76).

Ahora bien, resulta preciso señalar e insistir en la manera como la Educación desde la orientación católica concibe a los derechos humanos y la importancia que esta le otorga a los mismos. Las orientaciones para el estudio y la enseñanza de la doctrina social de la iglesia en la formación de las personas, mencionan que:

Los derechos humanos derivan, por una lógica intrínseca, de la misma dignidad de la persona humana. La Iglesia ha tomado conciencia de la urgencia de tutelar y defender estos derechos, considerando estos como parte de su misma misión salvífica, a ejemplo de Jesús, que se manifestó siempre atento a las necesidades de los hombres, particularmente de los más pobres (Baum, 1988).

Como se observa, la dignidad humana se constituye en uno de los principios que fundamentan la relación entre educación desde la orientación católica y derechos humanos, ya que esta categoría se constituye en un elemento subyacente pero fundamental en la relación de estos dos conceptos, por cuanto para la Iglesia Católica, en su quehacer educativo, debe llevar a todos los sujetos a la comprensión de su altísima dignidad por ser hijos de Dios y, por ende, sus acciones deben corresponder con el respeto a dicha dignidad.

La educación, en este marco, aporta en la formación de los sujetos en esta conciencia de la dignidad y el respeto por los derechos humanos. Sin embargo, este principio de la dignidad también se encuentra articulado, y estrechamente unido, a una serie de consideraciones que resultan de los signos de las nuevas épocas (Bouyer, 2012) a los cuales la Iglesia Católica debe responder.

En este orden de ideas, se recupera una dimensión de la educación referida a la experiencia profética, razón por la cual la perspectiva del profetismo aparece dentro de su gestión de educar, manifestando un principio fundamental y es la enseñanza en valores en la que se destaca la defensa por la vida de los seres humanos. En otras palabras, se habla de la misión que tienen los profetas, la cual implícitamente involucra la educación en derechos humanos. Al respecto, Pérez (2003) menciona:

Necesitamos ser nosotros educadores-profetas. Capaces de leer con los ojos y el corazón de Dios, la profunda crisis de nuestro mundo. Para poder decir con valor y con pasión lo que Dios quiere y espera que digamos. Profetas que encarnemos en nuestras vidas los valores que buscamos para que nuestras palabras sean hechas, testimonios. Profetas que asumamos la educación como un medio para enseñar a vivir, a defender la vida, a dar la vida (...) El profeta pertenece a su pueblo y se identifica con él, vive sus angustias, sus problemas, su muerte... pero es capaz de interpretar sus anhelos y esperanzas. Se identifica con los desvalidos y los pobres, con los que sufren cualquier tipo de injusticia, con aquellos a los que se les niega la vida. Escucha a Dios en los clamores de su pueblo, y se convierte, en consecuencia, en voz (la voz de Dios) de los sin voz..." (p. 24).

Esta reflexión pone de manifiesto el papel de la educación en la lectura crítica de los fenómenos problemáticos que afectan el mundo y especialmente, en los que tienen relación con el bien *estar* de los sujetos. En esta perspectiva, se involucra en la reflexión el concepto de profeta –muy circunscrito en el ámbito de lo religioso– a esta relación educación/ religión que permite dimensionar el valioso papel de la educación en el desarrollo de las personas y sobre todo, la gran apuesta de la educación desde la orientación católica en el ámbito formativo y en la visión transformadora de la misma en la búsqueda de la equidad, la justicia social, el respeto por los derechos humanos y la dignidad humana.

De hecho, como principio fundamental de toda sociedad, los derechos humanos se han convertido en estandarte y elemento transversal a todo proceso educativo. No obstante, esta misma importancia y transversalidad de una educación en derechos humanos, se ha constituido en una dificultad para establecer específicamente los núcleos de acción de una formación en derechos humanos, generándose, así, procesos educativos que se diluyen en contenidos de índole disciplinar o que quizá sólo se centran en el análisis de la relación entre derechos humanos y el ámbito axiológico.

Como consecuencia de esta circunstancia, se han dado diversas discusiones en torno a la relación entre derechos humanos y educación; tensión de la cual surgen dos perspectivas a saber: la educación como derecho y la educación en derechos humanos.

La conexión esencial que se ha tejido entre educación y derechos humanos viene dada, entre otros factores, porque la educación, en su sentido más amplio, tiene como misión principal, hacer crecer a las personas que, en perspectiva de los derechos humanos, es crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes, pero principalmente, en estimular una conciencia vivificadora de construcción de la paz como valor supremo de convivencia de la humanidad (Plan Nacional de Derechos Humanos, 2009, p. 1).

De este modo, el estrecho lazo que une los derechos humanos y la educación, adquiere características de una articulación indisoluble, en cuanto, que parte de la garantía de protección de los derechos humanos transita por la acción educativa de las sociedades. No es posible pensar que la materialización de los derechos en la vida cotidiana, no se encuentre también en la vía de la formación de todos los grupos humanos, en el reconocimiento y respeto de estos derechos, lo mismo que en la reflexión sobre los valores esenciales que subyacen en los mismos.

2.6.2 Los derechos humanos según las normas Internacionales.

También las instituciones internacionales están al tanto de esta circunstancia y por consiguiente, han dedicado mucho tiempo y recursos en la búsqueda de acciones formativas que garanticen el respeto por los derechos humanos. En este sentido surge, por ejemplo, lo que se denominó el “decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos”, iniciativa formulada en el marco del Decenio de las Naciones Unidas (1995-2004) y escenario en el cual se propuso que la Educación en derechos humanos fuera:

El conjunto de actividades de capacitación, difusión e información, encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades de la dignidad del ser humano; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos (Planedh, 2009, p. 65).

Por otra parte, en relación a los derechos humanos y la dignidad humana, se puede analizar que, desde la concepción filosófica de Kant, la dignidad cobra relevancia a partir de la declaración del Derecho Internacional. Al respecto, Habermas (2010), sustenta que la dignidad humana ha sido uno de los factores que fundamentan la concepción jurídica

de los derechos humanos, pues de no existir un propósito que mitigara la vulneración y/o afectación de la dignidad de los hombres, nunca se hubiesen constituido dichos derechos.

Vale la pena resaltar el hecho de que la dignidad humana, como concepto filosófico que ya existía en la Antigüedad y que adquirió su expresión canónica actual con Kant, sólo alcanzó a materializarse en textos de derecho internacional y en las constituciones nacionales recientes hasta después de la Segunda Guerra Mundial (Habermas, 2010, p. 5).

Ahora bien, la Iglesia considera que en efecto, la enseñanza de los derechos humanos tiene un vínculo filosófico, dogmático y jurídico. Para esto, se remite a algunas palabras mencionadas por el papa Benedicto XVI, quien expresó: “Reflexionando sobre ellos (derechos humanos) la Iglesia ha reconocido siempre sus fundamentos filosóficos y teológicos, y las implicaciones jurídicas, sociales, políticas y éticas como aparece en los documentos de su enseñanza social” (Benedetto, 2007).

Como se observa, el tema de los derechos humanos pasa por aspectos educativos relacionados con conocimientos, actitudes, valores y de manera particular se hace evidente la importancia de una generación de conciencia frente a la dignidad humana. Como se dijo anteriormente, dignidad humana y derechos humanos siguen teniendo una estrecha relación, no únicamente en la perspectiva de la Iglesia Católica, sino también en otros escenarios en los que se comprende que educar en derechos humanos implica entender la dignidad intrínseca en cada ser humano.

Sumado a lo anterior, la educación en derechos humanos es una obligación de los Estados; dicha obligación es asumida desde normativas internacionales como el derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) y del derecho internacional humanitario (DIH).

En el año 1983, la ONU solicitó a la UNESCO “la enseñanza de los derechos humanos en todas las instituciones docentes, especialmente en las escuelas primarias y secundarias, así como en la capacitación de los grupos profesionales pertinentes (...) Diez años después de esta solicitud, la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos (1993) estimó que “la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz”.

En Montreal (1993) la UNESCO reunió a una gran cantidad de maestros, pedagogos y especialistas educativos de multiplicidad de países para la construcción de lo que posteriormente se conocería como el “Plan de Acción Mundial sobre la Educación en

Derechos Humanos y Democracia”. En este documento se establecen lineamientos y acciones importantes para todos los niveles educativos frente a la formación en derechos humanos y democracia como un inamovible educativo en todas las naciones.

El gran desafío de este plan de acción es lograr traducir los Derechos Humanos, la democracia y los conceptos de paz, desarrollo sostenible y solidaridad internacional en comportamientos cotidianos, en normas sociales de actuación. Este es el gran reto de la humanidad: construir un mundo en paz, democrático, próspero y justo. Para ello es imprescindible una educación de calidad en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. (Plan de Acción Mundial sobre Educación en Derechos Humanos y Democracia, 1993, S.P).

Existe, pues, una conciencia mundial acerca de la importancia de la educación en derechos humanos; sin embargo, el panorama real de su vivencia y garantía en la cotidianidad y la realidad de las naciones no es tan esperanzador, tal y como lo expresa el informe de evaluación general –Medio Camino– del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004):

Muy pocos gobiernos de la región han elaborado planes nacionales de acción para la educación en derechos humanos” y, de manera general, “la educación en la esfera de los derechos humanos en la capacitación de grupos de profesionales antes del servicio y en el servicio es muy limitada”.

Explica el informe que esto se debe a la falta de voluntad política de los Estados, pero también a la baja inversión en el tema y a los pocos recursos con que cuentan los proyectos dirigidos a la educación en derechos humanos.

En el caso de Colombia, la Ley General de Educación en su artículo 5 expresa como fin de la educación y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

Ahora bien, otra perspectiva en esta relación entre derechos y educación es la que surge al hablar del derecho a la educación, puesto que la educación se constituye en pilar para la materialización de los derechos humanos, pero también la educación adquiere la dimensión de derecho. Como derecho, la educación es reconocida en multiplicidad de instrumentos internacionales a saber: la Declaración Universal de los Derechos Humanos; el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y la

Convención sobre los Derechos del Niño. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, contempla:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Similar reconocimiento se realiza en la Convención sobre los derechos del Niño: La educación del niño deberá estar encaminada a: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, lo mismo que los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos.

En lo referente a la normatividad nacional de cara al derecho a la educación, la Constitución Política señala en el artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Para la Procuraduría General de la Nación (PGN) el ejercicio integral del derecho a la educación en Colombia, se desarrolla en cuatro dimensiones complementarias, referidas así:

Al ejercicio del derecho en cuanto derecho fundamental 2. Al respeto a los derechos humanos en la educación 3. A la educación (formación) en derechos humanos 4. A la práctica de los derechos humanos desde la educación” (PGN, 2006, p. 46).

Como se observa, existe en el ámbito colombiano una clara comprensión de la relación entre derechos humanos y educación, la cual va más allá del acceso gratuito y la cobertura en perspectiva del derecho a la educación y se ubica en otras esferas, ya que “cuando se analiza la educación desde la perspectiva de los derechos humanos, su visión integral se vuelve inevitable” (PGN, 2006, p. 46).

Así, el derecho a la educación y la educación en derechos humanos no son dimensiones opuestas, ni diferentes, como se ha querido evidenciar, sino que son dimensiones que se enriquecen mutuamente y que permiten a los sujetos acceder a la educación como un derecho, y a través de su formación respetar y garantizar el reconocimiento de sus derechos y de los derechos humanos en general; sin embargo, con respecto al derecho a la educación hay otras consideraciones que deben asumirse en el marco de esta doble dimensión: derecho a la educación y educación para los derechos humanos.

Según Catarina Tomasevski, relatora de las Naciones Unidas, el derecho a la educación implica un “núcleo esencial mínimo no negociable: Derecho a la disponibilidad, obligación de asequibilidad, derecho de acceso al sistema, obligación de accesibilidad y derecho a la permanencia, obligación de adaptabilidad” (Lerma, 2007, p. 43).

Estos núcleos no negociables, en el caso de la asequibilidad implican dos obligaciones: las derivadas del derecho a la educación como derecho civil y político y, las derivadas de la educación como derecho económico, social y cultural (Lerma, 2007). Así, la accesibilidad hace referencia, como su nombre lo indica, a la obligación del Estado de garantizar que las instituciones y los programas de enseñanza sean accesibles a todos los niños y niñas.

La obligación de aceptabilidad plantea que el Estado debe establecer unas normas mínimas que regulen la calidad de los programas de estudio y finalmente, la adaptabilidad se refiere a la obligación que asume el Estado de garantizar que la educación se adapte a las necesidades de los niños y niñas, de la sociedad y de la comunidad (Lerma, 2007).

En síntesis, tanto el derecho a la educación, como la educación para los derechos humanos, adquieren características que particularizan cada una de estas dimensiones, sin dejar de lado, por supuesto, la consideración acerca de la dignidad humana como pilar para ambas dimensiones.

2.6.3 Los derechos humanos en la Iglesia Católica.

La discusión al interior de la Iglesia Católica, ya no se limita únicamente a la concepción de persona que subyace en su quehacer, sino, también, en la concepción de persona que existe en la actualidad y que demuestra una crisis tanto de este concepto como de

su sistema de valores. Es por esta razón, que en el siguiente acápite se entra a analizar la dignidad humana como valor fundamental en la educación, la materialización de la dignidad y los derechos humanos en la educación desde la orientación católica.

Al decir pedagogía de los Derechos Humanos (DD.HH.) debería considerarse una repetición innecesaria, en algún sentido una redundancia. Esto puesto que en un sentido amplio, no puede haber otra pedagogía que la de la realización humana y esta tiene su expresión más elevada en la realización de los deberes y derechos de los seres humanos. La pedagogía, así entendida, hace referencia a la educación para el “desarrollo integral de la persona, es decir, para habilitarlo como sujeto de derechos y deberes” (Ramírez, 2008, p. 154).

Desde esta perspectiva, se resalta en las reflexiones en torno a la relación entre dignidad, derechos humanos y educación desde la orientación católica, el vínculo significativo que existe, en este caso, entre la pedagogía, los derechos humanos y la dignidad; ya que todo proceso pedagógico debe incluir en su ejercicio la realización humana que es producto, no sólo de una formación integral, sino de la consideración en el quehacer formativo de la realización de los seres humanos tanto de sus derechos como de sus deberes.

Entonces, no es posible abordar la relación entre pedagogía, dignidad y derechos humanos de manera fragmentada, ya que estas tres categorías, según lo planteado, se encuentran en un proceso sinérgico que responde, o más bien, debe responder a principios teleológicos muy elevados.

Ahora bien, la discusión con respecto a la diferencia entre pedagogía y educación debe ser enunciada, más aún cuando estos dos conceptos poseen elementos igualmente sinérgicos sin los cuales es imposible comprender la formación de los sujetos en un sentido holístico. De este modo, al hablar de pedagogía “como disciplina en construcción, está referida a un conjunto de proposiciones que se configuran alrededor del concepto de formación como principio de teorías, conceptos, métodos, modelos, estrategias y cursos de acción pedagógica que pretenden entender y cualificar la enseñanza (y el aprendizaje)” (Flórez, 2000, p. 19).

La formación, por su parte, se erige como principio y fin de la pedagogía, es su núcleo orientador y en este sentido, las acciones pedagógicas estarán direccionadas por los lineamientos de la formación que se desee alcanzar con los sujetos, derivada de los principios que guían la formación.

La educación, entonces, “se refiere a la interacción cultural, al proceso social mediante el cual una sociedad asimila a sus nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas,

pautas de comportamiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que la caracterizan. La educación, en este sentido, cumple la función de adaptación social” (Flórez, 2000, p. 20).

De lo enunciado hasta el momento, se puede afirmar que la pedagogía de los Derechos Humanos posee un eje orientador, un fin que busca la formación de los sujetos de cara a la responsabilidad ante ellos mismos y los demás; sin embargo, no puede ser una formación meramente circunscrita a la memorización de información, ya que la formación es lo que queda una vez la información se olvida, lo que implica que la esfera de la formación va más allá del aprendizaje y fomenta procesos mucho más complejos y duraderos en el sujeto y en sus formas de actuación. Esta formación, del mismo modo, permea el proceso educativo a través del cual se espera que los sujetos aprehendan valores, prácticas, normas, saberes relacionados con los derechos humanos y la dignidad, a través de la interacción social y cultural propia del acto educativo.

Por lo anterior, queda claro que en las escuelas confesionales o en las instituciones de formación propias o particulares de la Iglesia Católica, existe un ideal de formación que guía las acciones pedagógicas y que se materializa a través del acto educativo, como un ejercicio de adaptación social de los sujetos a estos preceptos formativos derivados del pensamiento católico y de su concepción de hombre en relación con Dios.

De este modo, el análisis de la manera en que se materializan la dignidad humana y los derechos humanos en las instituciones educativas católicas es trascendental, toda vez que permite comprender, precisamente, las apuestas educativas de la Iglesia Católica y la manera en que su sistema de valores y la comprensión del hombre permean todas las estructuras, incluso las educativas.

Se debe partir, entonces, del presupuesto antropológico que guía el ejercicio educativo y el cual es el fundamento de la relación entre educación desde la orientación católica, la dignidad y los derechos humanos.

El *summum*; más allá del hombre no hay nada (...) el hombre es esencialmente religioso. Por lo mismo, un humanismo que quiera edificarse sin esta relación religiosa, está abocado a la autodestrucción o muerte del hombre. Se cae en el olvido de que el hombre, en todo su ser espiritual, en sus supremas facultades de conocer y amar, es correlativo de Dios, implica una relación recíproca; está hecho para él y toda conquista del espíritu humano aumenta en él la inquietud, y el deseo de avanzar, de llegar al océano del ser y de la vida, a la verdad plena, a la única felicidad. Sólo en el misterio del verbo encarnado encuentra verdadera luz el misterio del hombre (...) la verdad del hombre no sólo se descifra a partir de

Dios, sino que lo más verdadero del hombre es la presencia activa y amorosa de Dios en él (Sastoque, 2001, p. 13).

La grandeza de Dios, en esta concepción de hombre, reposa en los sujetos, hecho que le otorga a los mismos una altísima dignidad; el ser hijos de Dios les confiere a los hombres un estado sobrenatural que al ser reconocido por estos genera una sabiduría especial, un conocimiento muy particular sobre la vida. Al trasladar esta comprensión a la formación católica que subyace en el acto educativo de las instituciones confesionales, lo que se encuentra es que la formación en el marco de la Iglesia Católica adquiere el sentido del acto creador y las consecuencias que surgen del mismo, es decir, la grandeza que otorga Dios a los hombres, no puede desconocerse en los procesos formativos que adelanta la Iglesia Católica y que, además, le brindan un valor especial al respeto de dicha grandeza y dignidad: sustento fundamental para la formación en derechos humanos.

En este orden de ideas, la educación desde la orientación católica forma a los sujetos en dos vías: primero, a través de la comprensión de su grandeza y dignidad como hijos de Dios y las implicaciones que esto conlleva en las formas de vida y de relación con otros sujetos, y el segundo, ejercicio vivencial del respeto a los Derechos Humanos como parte vital del quehacer de la Iglesia Católica.

No basta con teorizar sobre la educación de los Derechos Humanos, es necesario llevar a cabo experiencias, cada vez más significativas e influyentes, que demuestren la posibilidad y viabilidad de educar desde y para la protección y promoción de los derechos, pues sólo en la práctica educativa de la dignidad humana se legitimará la teoría pedagógica de los Derechos Humanos, experiencias que demuestren que el desarrollo humano se lleva a cabo mediante la realización de los Derechos Humanos (Ramírez, 2008, p. 154).

Por otro lado, es preciso señalar que en ciertas ocasiones resulta un tanto complejo el estudio de la relación entre derechos humanos y educación desde la orientación católica, quizá por el simple hecho de que ambas construcciones vienen dadas por circunstancias sociales diferentes y para muchos teóricos, ambos elementos tienen orientaciones y/o enfoques desiguales. Al respecto Demetrio Velasco, manifiesta lo siguiente:

Los Derechos Humanos y la Doctrina Social de la Iglesia son dos realidades construidas desde experiencias humanas (históricas, sociales, religiosas, etc.) y desde percepciones y conceptualizaciones de las mismas muy diferentes o incluso contradictorias (...) La cuestión está en saber si esta diferencia de contexto en su génesis ha sido tan determinante de su naturaleza y de su contenido que las haya llegado a convertir en incompatibles o, al menos, en no fácilmente compatibles (Velasco, 2009).

Tal vez, la complejidad que encuentra este autor entre ambas vertientes está impulsada hacia un pensamiento en el que se considera que los Derechos Humanos son más bien un logro alcanzado por el ser humano y no por la Iglesia. Por el contrario, la Iglesia como institución, se ha inclinado más por un proceso humanizador de las sociedades distinto al de la proclamación directa de los Derechos Humanos.

De otra parte, otra relación que se puede encontrar entre derechos humanos e Iglesia católica, se enmarca en que:

(...) los derechos humanos plantean una obligación sin límites hacia los demás y una demanda infinita que muestra su originario núcleo teológico. Un núcleo teológico que estaría, a juicio de Enzesberger, en el mandamiento del amor, central en la tradición cristiana. (...) Los derechos humanos provienen de la cultura cristiana, pero en su formulación institucional revolucionaria promulgan lo más humanista y moderno de ese mensaje hasta la ruptura con el acriticismo de la fe... y con la sumisión a la jerarquía (Castillo, 2007, p. 17).

Castillo, argumenta que la Iglesia Católica juega un papel trascendental en el reconocimiento de los derechos humanos, el “Papa desempeña una “función simbólica” que incide poderosamente, para bien o para mal, en la recepción o rechazo de los derechos humanos en el mundo” (p. 73). Hay que reconocer, del mismo modo, que los pronunciamientos de diversos Pontífices frente a los derechos humanos y algunas de las acciones adelantadas por esta institución, han sido de un significativo beneficio en el mundo, especialmente para aquellas personas que sufren las consecuencias de los conflictos bélicos, como los refugiados.

Ahora bien, en el Concilio Vaticano II la Iglesia Católica propone un cuestionamiento a la dinámica de su quehacer educativo para que este se adapte a las exigencias contextuales propias de cada tiempo, es decir, para que la educación no forme a los sujetos de espaldas a su entorno, sino que más bien esté en capacidad de analizar críticamente su contexto, a fin de enriquecerlo con propuestas cargadas de valores cristianos y humanismo, recordando “que la educación es un acto de humanización; tiende al desarrollo de las posibilidades humanas, hacia la realización de la persona. La educación tiene sentido en cuanto realiza la dignidad humana” (Ramírez, 2008, p. 155).

Es a la luz de estos diversos planteamientos, entonces, en donde se empieza a vislumbrar el significado que adquiere para la Educación, desde la orientación católica, la dignidad humana, puesto que el proceso educativo católico debe guiar a los sujetos para hacer del mundo un lugar mejor a través de acciones que reflejen valores cristianos que propendan, a su vez, por la dignidad de la persona humana.

En el contexto contemporáneo es el Papa Francisco, a través de la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, quien pone de manifiesto el papel trascendental de la Iglesia Católica en la discusión de temas sociales y en la búsqueda del bienestar colectivo en el marco de la Evangelización, en este sentido:

Las enseñanzas de la Iglesia sobre situaciones contingentes están sujetas a mayores o nuevos desarrollos y pueden ser objeto de discusión, pero no podemos evitar ser concretos –sin pretender entrar en detalles– para que los grandes principios sociales no se queden en meras generalidades que no interpelan a nadie. Hace falta sacar sus consecuencias prácticas para que «puedan incidir eficazmente también en las complejas situaciones actuales. Los Pastores, acogiendo los aportes de las distintas ciencias, tienen derecho a emitir opiniones sobre todo aquello que afecte a la vida de las personas, ya que la tarea evangelizadora implica y exige una promoción integral de cada ser humano. Ya no se puede decir que la religión debe recluírse en el ámbito privado y que está sólo para preparar las almas para el cielo. Sabemos que Dios quiere la felicidad de sus hijos también en esta tierra, aunque estén llamados a la plenitud eterna, porque Él creó todas las cosas «para que las disfrutemos» (1 Tm 6,17), para que todos puedan disfrutarlas. De ahí que la conversión cristiana exija revisar «especialmente todo lo que pertenece al orden social y a la obtención del bien común (EG, 182).

Según la carta encíclica, la educación desde la orientación católica está direccionada por principios fundamentales, uno de ellos es la comprensión de la altísima dignidad que poseen todos los seres humanos por ser hijos de Dios, lo que promueve un vínculo importante entre dignidad y derechos humanos porque allí –en la comprensión de la altísima dignidad del hombre– se encuentra presente el fundamento de los derechos humanos.

Al mismo tiempo, hay que decir que la Iglesia Católica entra en sintonía con el trabajo realizado por muchas instituciones a nivel internacional y nacional, las cuales trabajan arduamente sobre el tema del derecho a la educación y la educación para los derechos humanos, siguiendo incluso el reto impuesto a ésta con respecto a adecuarse a los signos de los tiempos.

Así pues, “la educación desde la orientación católica latinoamericana tiene que plantearse una nueva pedagogía sacramental y espiritual que recupere lo mejor de nuestra tradición y encuentre formas originales y culturalmente adecuadas para proponer un recorrido sacramental y espiritual auténtico a los estudiantes y a los docentes” (Torrendell, 2010, p. 299).

La escuela católica esta llamada, entonces, a ser “como una comunidad educativa que no solo se reconoce en un determinado marco de valores –los valores evangélicos– y los transmite, sino que vive y hace vivir una experiencia de comunión en la que esos valores se asumen como normas educativas. (Documento Vaticano, Educar Juntos en la Escuela Católica, s.f.)

Se retoma, entonces, el tema de los valores y su relación con la educación, esta vez, dichos valores se particularizan en los valores evangélicos que se establecen como normas educativas, tanto para ser enseñadas como para ser aplicadas por una comunidad que vive dichos valores a plenitud. A este respecto, hay que decir que existe una visión específica frente a las virtudes morales que los hombres poseen, dichas virtudes son comprendidas por Aristóteles “como costumbre y como inclinación natural o cuasi natural a obrar algo. La costumbre se convierte en algún modo en naturaleza (...) La razón es el primer principio de todas las obras humanas” (Aristóteles, Política I, 2, 11).

En esta misma línea, existe para el pensamiento cristiano una concepción que entra en relación con esta perspectiva de lo natural en las virtudes morales y son los dones del Espíritu Santo como “realidades sobrenaturales en cuanto a su naturaleza, origen, conocimiento y valoración moral. Los dones del Espíritu Santo son hábitos operativos, las bienaventuranzas son actos de los dones del Espíritu Santo y los frutos son producto de los dones y virtudes bajo la acción del Espíritu Santo, percibidos y gustados por el justo” (Rozo, 2000, p. 23). Dichos dones son entregados a los seres humanos como hijos de Dios y son la esencia para la existencia de unos valores evangélicos.

En el seno de la Iglesia Católica se materializa un tipo de formación integral, pensada desde los valores evangélicos y con un sentido y comprensión del hombre y de la comunidad en el que este habita. En relación con la formación integral, se trae a consideración la definición de educación de Tomás de Aquino evidenciado en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Santo Tomás:

Se exalta el “estado perfecto de hombre en cuanto hombre”, es decir, en cuanto ser racional, capaz de auto-dirigir la propia vida e intervenir como agente de convivencia. Lograr esa madurez racional y esa capacidad auto-directiva –que la definición denomina también “estado de virtud”– es, en otras palabras, alcanzar la “formación integral”; esta enmarca y permea la formación profesional, potencia el poder unificador de la inteligencia, la razón y la voluntad, y fusiona vida vegetativa, vida sensitiva, vigor físico, sensibilidad, gusto estético, vida emocional, intuición, fe, vida espiritual, vida social, vida comunitaria” (PEI, USTA, 2004, p. 25).

Sumado a lo anterior, en la perspectiva de Orozco (1999), la formación integral “contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (p. 27).

Dichas orientaciones de la educación no son ajenas a las prácticas propias de las instituciones educativas católicas, por ende, estas también han desarrollado procesos educativos centrados en la formación integral, teniendo el humanismo cristiano como parte fundamental de la formación en valores que deben desarrollar los sujetos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, adicionalmente a los aprendizajes relativos a las diferentes disciplinas; un valor agregado y factor diferencial de este tipo de instituciones, las cuales poseen una fuerte tendencia hacia la formación axiológica.

La experiencia educativa de la escuela católica se concibe, como una experiencia de comunión, cosa que no se improvisa sino que requiere madurez eclesial en las relaciones entre consagrados y laicos y un camino de formación en ambos casos. Se expone que el hombre está llamado a realizarse en la comunión con Dios y con los demás, y que la educación puede llevarse a cabo de verdad sólo en un contexto relacional y comunitario, empezando por la familia y llegando a la escuela, que se sitúa al lado de la familia con carácter subsidiario (Documento Vaticano, Educar Juntos en la Escuela Católica).

Antes de finalizar con este apartado, se hace necesario mencionar otra postura que existe en cuanto al vínculo que poseen los derechos humanos con la educación, de acuerdo con las palabras del Papa Juan Pablo II:

Cuando la promoción de la dignidad de la persona es el principio conductor que nos inspira, cuando la búsqueda del bien común es el compromiso predominante, entonces es cuando se ponen fundamentos sólidos y duraderos a la edificación de la paz. Por el contrario, si se ignoran o desprecian los derechos humanos, o la búsqueda de intereses particulares prevalece injustamente sobre el bien común, se siembran inevitablemente los gérmenes de la inestabilidad, la rebelión y la violencia. (Discurso Jornada Mundial de la Paz, 1999).

Las reflexiones ofrecidas en este acápite permiten comprender y asumir la estrecha relación entre la educación desde la orientación católica, los derechos humanos y la dignidad, toda vez que la preocupación por los derechos humanos y las acciones que se emprenden en las instituciones educativas católicas de cara a su respeto y materialización, responden a los fines educativos –teleológicos– de la Iglesia Católica en perspectiva de la formación integral, centrada en valores que provienen del humanismo cristiano, de

una comprensión particular del hombre en su relación con Dios y de la significativa importancia de la dignidad ontológica de los sujetos en el marco de dicha relación.

En síntesis, para la Iglesia Católica el principio fundamental que rige su ejercicio educativo es la dignidad humana como pilar para la garantía y el reconocimiento de los derechos humanos. Dicha dignidad está ligada a su tradición con respecto a los seres humanos como hijos de Dios.

Finalmente, la Doctrina Social de la Iglesia, “considera que la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 se origina en un principio básico de origen cristiano, el cual se refiere a que todos los hombres han sido creados iguales y con los mismos dones, derechos y responsabilidades” (Escobar, 2012, p. 105).

2.7 El Principio de la educación en valores

En este apartado, se resalta la importancia que tienen los valores en la educación como fundamento teórico y práctico dentro de la experiencia de cualquier educando. Al respecto J. Mark Halstead (2003) puntualiza:

Los valores son fundamentales tanto para la teoría de la educación y las actividades prácticas de las escuelas en dos maneras. En primer lugar, las escuelas y los maestros individuales dentro de las escuelas son una gran influencia, junto con la familia, los medios de comunicación y el grupo de pares, en los valores de desarrollo de los niños y los jóvenes, y por tanto de la sociedad en general. En segundo lugar, las escuelas reflejan y encarnan los valores de la sociedad; de hecho, ellos deben su existencia al hecho de que la sociedad no es tan uniforme o inmutable como esto sugiere. (Halstead y Taylor, 1996, p. 3).

Ahora bien, partiendo de las reflexiones realizadas de cara a la educación y su relación con la dignidad –ontológica y moral– y los derechos humanos, vale la pena traer a colación el ámbito de los valores, por cuanto cada sociedad define la escala de valores que regirá su dinámica y en este sentido, la educación se guía por tales preceptos. “Los valores nos humanizan, guían la vida, contribuyen al logro de la unidad en la diversidad y favorecen el respeto, la solidaridad y la comprensión. Son principios de índole abstracta y se reconocen fácilmente en la cotidianidad” (Rus, 2010, p. 418).

De la misma manera, la educación como acto fundamentalmente humanizador (Savater, 1997) responde a una perspectiva de valores, ya que estos también nos humanizan, por ende, pensar en los valores que se priorizan en el acto educativo es una necesidad, más

aún cuando en esta investigación se analiza la presencia de un valor como “la dignidad” en la educación desde la orientación católica.

A este respecto, como lo expresa Fullat (2005) “los procesos educativos reposan sobre la pasión antropológica de abrazar la perfección” (p. 55). En esta misma línea, se han presentado, al interior de esta investigación, comprensiones frente a la educación, las cuales hacen referencia a la búsqueda de perfección del hombre por la relación estrecha y esencial de éste con Dios gracias al acto creador.

Por consiguiente, la educación es el camino que le permite al hombre alcanzar la perfección, es a través de ella, vista desde la definición de educación propuesta por Tomás de Aquino, que es factible: “*conducir más allá (traducere)*” al educando, ayudarlo a cambiar, ayudarlo a pasar de un estadio de vida a otro, ayudarlo a avanzar hacia las preocupaciones y saberes de su propio tiempo. Ese más allá de la insuficiencia o de la ignorancia, ese cambio, ese nuevo estadio, ese avance hacia el estado histórico de la propia sociedad y de la humanidad, debe implicar elevación gradual, ascenso hasta el estado perfecto del hombre. *Perfectum dicitur cui nihil deest secundum modum suae perfectionis* (Santo Tomás, *Summa Theologiae* I, q.4, a.1 in c).

Esta elevación gradual hasta el estado perfecto del hombre se encuentra relacionada con la dignidad, en la medida en que la dignidad se establece como principio y fin del acto educativo; como principio en cuanto se parte de una dignidad ontológica del ser, no solo en el seno de la Iglesia Católica, tal cual se analizó en el capítulo anterior (I), y como fin, toda vez que el hombre en su vida y a través de sus aprendizajes debe propender por el respeto a la dignidad otorgada por Dios a todos los hombres, pero sin olvidar también que, su vida debe estar encaminada a la consecución de la más alta dignidad por medio de sus actos.

En consecuencia, la educación en esa visión de elevación gradual se convierte en el camino para alcanzar la más alta dignidad a través del reconocimiento de la misma dignidad, ontológica; la educación, por ende, a través de multiplicidad de procesos formativos permite que los sujetos sean conscientes de esta condición –dignidad– esencial a ellos y parte fundamental de su búsqueda hacia la perfección.

La dignidad aparece, entonces, como valor y su relación con la educación se asume desde la perspectiva teleológica de la misma, es decir, a partir del análisis de los fines de la educación. Dichas metas o fines actúan como “finalidades orientadas a que el ser humano alcance a ser sí mismo. Estos fines, en tanto que la conciencia los capta como valiosos, se asumen como valores (Kagelmacher, 2010, p. 153).

Ahora bien, en este análisis frente a los valores que orientan el quehacer educativo, cabe recordar que la dignidad, como se vio en el capítulo anterior (I), se erige como un valor trascendental; valor en el cual se sustentan otros valores y el cual es también, el pilar o fundamento de los derechos humanos. El cuestionamiento que surge, a este respecto, es si dentro del sistema de valores definido por la Iglesia Católica para su quehacer educativo se encuentra presente la dignidad y si, además, es prioridad en la formación y si, efectivamente, se estructura como el valor central o significativo de la educación desde la orientación católica.

Al retomar el ámbito de lo moral desde la visión de la dignidad, presentada en el capítulo anterior (I), se puede afirmar que el acto educativo debe fomentar la esfera moral desde la reflexión y materialización de la dignidad moral explicada por Millán-Puelles, la cual se relaciona estrechamente con la dignidad ontológica.

Una dignidad ontológica o natural, que deriva de su índole de persona y, por tanto, de su ser capaz –gracias a la libertad– de tener iniciativa sobre sí mismo y sobre el mundo circundante, y una dignidad moral, que depende del uso que se haga de la libertad. No puede negarse que hay una dignidad humana adquirida, que depende del uso de la libertad que cada quien haga o, más concretamente, del valor moral de sus acciones. Pero esa dignidad moral presupone otra dignidad innata, que ni se obtiene ni se pierde obrando (...) Pero ser persona no es efecto de ser buena persona, ni defecto de serlo mala. La dignidad ontológica de la persona no depende de su catadura moral (Sélles, 2006, p. 52).

Para finalizar este apartado del capítulo, es fundamental rescatar la necesidad que tiene para los autores el vincular la educación con los aspectos morales y religiosos, pues desde su concepción, la educación es vista como la vía más perfecta para alcanzar todos los conocimientos, pero también para fortificar los valores desde la religión. En este sentido, Francesco Altea, menciona que la “educación debía ser entendida no solamente como algo dirigido a la maraña de facultades sensitivas e intelectuales, sino también para estimular y reforzar en el alumno los sentimientos morales y religiosos” (Altea, 2011, p. 21).

Según la Congregación para la Educación desde la orientación católica (1997) “la escuela católica tiene que ser repensada como un espacio creativo de transmisión crítica y creativa de la cultura y a partir de este trabajo de diálogo entre el ethos cultural, Magisterio y síntesis teológico-filosófica”. (Colegio San Ildefonso de la Compañía de Jesús, Ciudad de México) Citado por (Torrendell, 2010, p. 289). Igualmente,

La escuela católica se configura como escuela para la persona y de las personas. La persona de cada uno, en sus necesidades materiales y espirituales, es el centro del magisterio de Jesús: por esto el fin de la escuela católica es la promoción de la persona humana (...) Por esto, la escuela católica, empeñándose en promover al hombre integral, lo hace, obedeciendo a la solicitud de la Iglesia, consciente de que todos los valores humanos encuentran su plena realización y, también su unidad, en Cristo. Este conocimiento manifiesta que la persona ocupa el centro en el proyecto educativo de la escuela católica, refuerza su compromiso educativo y la hace idónea para formar personalidades fuertes (Torrendell, 2010, p. 291).

Como se observa, el magisterio debe cumplir con una misión educativa fundamental relacionada con la enseñanza de la doctrina, pero también con el deber de desarrollar unos procesos formativos de los hombres en honestidad, costumbres e integridad según la norma de la doctrina revelada, de este modo, los valores que orientan este ejercicio formativo deben buscarse en el seno de la misma, por cuanto es allí es en donde se cimienta el espíritu y el objetivo de la Educación desde la orientación católica.

2.8 Consideraciones del Capítulo II

Las principales conclusiones que se pueden obtener de este capítulo, tienen relación con que la educación desde la orientación católica se concibe como una formación con sentido axiológico, pensada para el hombre y fundamentada por el hombre. Es por esto que sus principios teleológicos, se encuentran estrechamente relacionados con valores que reivindican y fomentan el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana. Educarse implica, en esencia, un ejercicio que forma a la persona para tener una sana convivencia, reconocer la alteridad y respetar la diferencia.

Por lo anterior, constituye una responsabilidad estricta de la escuela, poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura, precisamente con el fin de activar el dinamismo espiritual del sujeto y ayudarlo a alcanzar la libertad ética que presupone y perfecciona a la psicológica, desde la confrontación con los valores absolutos de los cuales depende el sentido y el valor de la vida del hombre.

Además, y sin duda alguna, en el ámbito educativo se debe formar de cara a las dos comprensiones de la dignidad expresadas por Millán Puelles, ontológica y moral; es decir, que a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con la educación, los sujetos deben desarrollar la capacidad de reconocer su altísima dignidad y la de sus semejantes, con el fin de llevarla a la vida cotidiana asociada a sus actos y relacionada con la moral.

Por lo tanto, la educación debe darse en el ejemplo tangible del respeto a los derechos humanos y a la reivindicación de la dignidad humana. Para ello, las Instituciones Educativas deben fundamentar y orientar su quehacer basadas en el pensamiento propio del humanismo cristiano y en las directrices que la Iglesia Católica ofrece por medio de su Magisterio y de la Doctrina Social de la Iglesia.

Recapitulando, las anteriores disertaciones, la educación católica cultiva principios y virtudes significativamente valiosos para la materialización y el reconocimiento de la dignidad humana y los derechos humanos. Esto exige en los educadores católicos la maduración de una particular sensibilidad respecto a la persona que hay que educar para saber captar, además de las exigencias de crecimiento en conocimientos y competencias, lo mismo que la necesidad de crecimiento en humanidad. Ello requiere del educador la dedicación “al otro con una atención que sale del corazón, para que el otro experimente su riqueza de humanidad” (Fere, 2008, p. 191).

CAPÍTULO 3.

LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA CONTEMPORÁNEA: RESIGNIFICACIÓN DE LAS HUMANIDADES

El presente capítulo tiene como primera intención abordar la misión de la Iglesia católica en el ámbito universitario, con el fin de dilucidar sus aportes a la formación de la persona humana desde el pensamiento cristiano. Con base en lo anterior, la investigación indaga desde las categorías emergentes como educación universitaria, formación de los docentes y pedagogía del magisterio de la Iglesia. Asimismo, describir la idea de universidad, que desde los albores de la Ilustración, se ha pensado como el espacio de fortalecimiento del nuevo humanismo y se comprende como una comunidad viva en la que interactúan maestros y discípulos en torno al conocimiento científico para promover el respeto por la dignidad humana y los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, los retos y desafíos de la Universidad contemporánea son motivo de disertación del presente apartado, para adentrarnos en el espacio, mediante una propuesta que aporte a la resignificación de las humanidades en la formación integral del profesional. Esta resignificación se apropia desde la postura de Martha Nussbaum, quien se ha preocupado por la libertad de conciencia y por el respeto de las creencias de las personas, en especial, en la articulación entre la libertad religiosa y el fortalecimiento de las humanidades para aportar a una sociedad democrática, puesto que sus postulados se encuentran cercanos al pensamiento de la Iglesia católica. Por lo tanto, los principios desarrollados en el presente capítulo se materializan en el contexto de la educación universitaria.

3.1 Educación, Ciencia y formación integral en la Universidad

La institución universitaria en el siglo XXI retoma el postulado de una formación integral humana, antes que una capacitación profesional temprana (Hoyos, 2011). Este postulado, se fundamenta en lo establecido por Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) quién asume

los ideales de la Ilustración, en donde la Universidad es el espacio de fortalecimiento de un nuevo humanismo. La idea de Universidad desarrollada por Humboldt permite fundamentar el concepto de formación integral actual.

Resulta oportuno señalar, que el contexto en el cual se desarrolla la idea de Universidad de Humboldt, está enmarcado en las épocas reformistas iniciadas en 1807 en Prusia. Este periodo es característico por el movimiento ilustrado definido por Vives (1971) como “el desarrollo de un humanismo intelectualista [...] que pone al servicio su afán renovador por una intensa preocupación pedagógica y política (p. 204).

Esta preocupación se evidenció en la reforma educativa en 1809 cuyo principio rector era “crear un sistema educativo, es decir, un conjunto orgánico de instituciones educativas, basado en la formación general del hombre que era diferenciada expresamente de la formación para el ejercicio de una profesión” (Abellan, 2008, p. 276). Según se ha citado, la reforma educativa de Humboldt quería alcanzar la formación integral humana. Tal como lo establece Abellan (2008), se resumía en los siguientes puntos:

- a. Desarrollar todas las fuerzas y energías humanas, no sólo la razón sino también el afecto y capacidad imaginativa; b) formar a un hombre de un modo individual, en el sentido de que cada individuo desarrolle una forma individualizada de su personal; c) la meta de la educación es lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo que dé lugar a una forma *bella*; d) la armonía debe presidir también las relaciones entre el individuo concreto y el mundo y la comunidad (p. 266-277).

Se implementó una reforma educativa en un momento histórico en el cual existía la necesidad de formar ciudadanos bajo una postura utilitarista; no obstante, su planteamiento ratificaba en la importancia de formar la personalidad del ciudadano en una sociedad justa y libre, en la trascendencia de educar en el cooperativismo como método de relación y trabajo en la Universidad y en fortalecer la relación de investigación y docencia por medio de la enseñanza universitaria del descubrimiento por la ciencia. Tal como lo señala Clemens (1996) “se trataba de capacitar a las personas como sujetos activos y determinantes de la comunidad” (p. 335).

Dadas las condiciones que anteceden, las organizaciones universitarias actuales carecen de una filosofía educativa que identifique claramente el papel de la formación en humanidades. De hecho, en el siglo XIX, con este modelo de universidad se ve surgir dos axiomas básicos: la formación como “un derecho humano sagrado y un deber de la humanidad que no se puede esquivar y la institución educativa la cual no se debe organizar a partir de un fin concreto impuesto por el hombre, sino que en su organización como

formación misma tiene que trabajar en la idea que le es propia al hombre como hombre” (Clemens, 1996, p. 339). Por lo tanto, las Universidades del siglo XXI son organizaciones que, si bien tienen como misión la formación de los individuos, han perdido el ideal de trabajar por el humanismo y han cedido sus funciones a la sociedad del conocimiento en medio de un “capitalismo cognitivo”.

De esta manera, la Universidad “es una institución para el cultivo de la ciencia y la formación de la personalidad del estudiante [...] La Universidad no debía pretender formar especialista, sino que su sentido estribaba en capacitar a los individuos para enfrentarse con cualquier situación de la realidad de manera autónoma” (Abellan, 2008, p. 283). La ciencia en el contexto humboldtiano se enmarca en el proceso de reflexión de búsqueda de la verdad. Esta búsqueda desde la perspectiva filosófica es “la que solo el hombre puede encontrar a través de sí mismo y en sí mismo” (Abellan, 2008, p. 283). Es decir, la ciencia se crea como resultado del proceso de formación y desarrollo individual en donde se articula el conocimiento con el fortalecimiento de la personalidad.

Tal como se evidencia, es importante humanizar la formación del individuo, puesto que el hombre desarrolla en dicha formación el valor de la dignidad humana; así como lo enuncia Pelé (2006) “Humboldt consideró que la dignidad humana era el “valor interior” del Hombre, como valor moral pretendía convertirse en el “criterio universal” de las relaciones de los hombres, valor que derivaba de la presencia en cada uno del “sello de la humanidad” (p. 12). Por lo tanto, las categorías de humanismo y dignidad humana son base para la comprensión de la idea de Universidad.

Esta idea de Universidad, es posteriormente asumida por autores tales como Karls Jaspers (1883-1969) quien afirmó que la Universidad es “un tipo peculiar de escuela en la que no solo se instruye, sino que los estudiantes participan en la orientación investigadora mediante la enseñanza del profesor, y con ello, adquieren un estilo de pensar científico que determinan sus vidas” (Jaspers, 1961 como se citó en Horn, 2001, p. 766). Jaspers, da importancia a la comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y señala “en la forma correcta de traspaso de conocimientos y aptitudes tiene lugar una formación espiritual del ser humano en su conjunto” (Jaspers, 1961 como se citó en Horn, 2001, p. 766).

Resulta oportuno señalar que la idea de Universidad de Jaspers apela a la responsabilidad y libertad del estudiante, “sólo en la libertad accedemos a experimentar la voluntad del saber original y, con ello, la independencia del ser humano, que se sabe donada por Dios, y a la vez, a él vinculada” (Horn, 2001). A la idea de libertad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se unen los postulados de Martin Heidegger (1889-1976) quién sustenta la autoafirmación de la universidad por medio de la reivindicación de la ciencia. La ciencia

como filosofía se aborda desde la interpretación teológico-cristiana (ciencia antigua) y desde el pensamiento teórico-matemático (ciencia moderna). Para Heidegger, la búsqueda del mundo espiritual se realiza por medio del saber objetivo adquirido en la Universidad.

Según Heidegger (1951) desde el saber objetivo se contruye como hombre. Esa construcción hace referencia al cuidar y al habitar; esta última definida como “el estar en la tierra para la experiencia cotidiana del ser humano” (p. 2). El cuidar por su parte, es definido como “algo positivo y acontece cuando de antemano dejamos algo en su esencia, cuando propiamente realbergamos algo en su esencia; cuando en correspondencia con la palabra, lo rodeamos de una protección, lo ponemos a buen recaudo” (Heidegger, 1951, p. 3). Por lo tanto, el cuidado empieza a asumir un papel principal en el desarrollo de la vida universitaria de tal forma que se convierta en el horizonte de la formación de la ciencia teológico-cristiana.

Posteriormente, Jürgen Habermas se une a los postulados de Humboldt y Jaspers al señalar que la idea de Universidad se entiende “gracias al binomio que le es característico de ciencia y verdad [...] igualmente, tiene que ver con las leyes culturales según las cuales se constituyen todas las formas del espíritu objetivo” (Habermas, 1987, p. 1). Este espíritu se ve evidenciado en lo que él considera el espíritu corporativo de las universidades, en el cual, se promulga el concepto de dignidad. Es importante señalar, que la idea de Universidad de Habermas, se constituye como el centro académico en el cual se cuida al otro por medio de la aplicación de los derechos humanos para desempeñarse en el mundo de la vida.

La Universidad, como centro de formación integral del estudiante, debe profesar el respeto por los derechos y la dignidad humana. La ciencia debe dar respuesta al mundo de la vida mediante la filosofía humanista. En el orden de las ideas anteriores, Habermas (2010) indica que el concepto de Dignidad Humana “es la fuente de la que se derivan todos los derechos básicos”. En este contexto, en la Universidad, la ciencia del derecho fundamenta el respeto por el otro. Sistemáticamente esta ciencia se divide en tres tipos: el iusnaturalismo, el iusformalismo (o positivismo) y el iusrealismo (Mabel, 2011).

El iusnaturalismo, reduce el derecho a un contenido a su valor justo o natural. El iusformalismo (o positivismo jurídico) limita al derecho a un análisis de las interrelaciones lógicas de las normas jurídicas. Por último, el iusrealismo se ocupa del ser de la conducta humana, en donde su objeto de estudio son los hechos. Resultado de división sistemática, se postula la teoría tridimensional del derecho, para la cual el derecho conserva las tres dimensiones (valor, norma y hecho).

En el marco de la filosofía iusnaturalista, la idea la dignidad humana “sirve como un portal por medio del cual la sustancia igualitaria y universalista de la moral se traslada al derecho” (Habermas, 2010, p. 3). Tal como lo establece este autor, la dignidad humana como concepto filosófico que ya existía en la antigüedad y que adquirió su expresión canónica con Kant, solo alcanzó a materializarse en textos de derecho internacional y en las Constituciones Nacionales recientes hasta después de la Segunda Guerra Mundial (Habermas, 2010, p. 4). En este periodo de tiempo, la dignidad humana surgió en respuesta al abuso de la persona:

Ya sea ante las insoportables condiciones de vida y la marginación de las clases sociales empobrecidas; o ante el trato desigual a hombres y mujeres en el lugar de trabajo, o a la discriminación de extranjeros y minorías raciales, religiosas, lingüísticas o culturales; o también ante la terrible experiencia de mujeres provenientes de familias inmigrantes que tienen que liberarse ellas mismas de la violencia de códigos de honor tradicionales; o, por último, ante la brutal expulsión de inmigrantes ilegales y solicitantes de asilo (Habermas, 2010, p. 6).

Por consiguiente, la dignidad humana se “fundamenta en la *indivisibilidad* de todas las categorías de los derechos humanos” (Habermas, 2010, p. 8). Asimismo, conecta los derechos fundados en la persona humana (derecho positivo) con la legislación y normatividad, lo cual, genera un orden político fundado en los derechos humanos. Por consiguiente, la dignidad de la persona humana como principio de la Doctrina Social de la Iglesia se relacionan con los principios filosóficos del iusnaturalismo, desarrollados al interior de las Universidades con espíritu católico.

La sensibilidad hacia lo humano se desarrolla en el iusnaturalismo del siglo XX. Este adelanto se puede evidenciar en lo postulado por el Papa Juan Pablo II en la Encíclica *Evangelium Vitae* (Véase anexo 7), la cual establece en uno de sus postulados: “toda amenaza a la dignidad y a la vida del hombre repercute en el corazón mismo de la Iglesia, afecta al núcleo de su fe en la encarnación redentora del Hijo de Dios, la compromete en su misión de anunciar el Evangelio de la vida por todo el mundo y a cada criatura” (Juan Pablo II, 1995).

Según se ha visto, Habermas desarrolla el concepto de dignidad humana en coherencia con el iusnaturalismo y/o el derecho positivo. Este adelanto se fundamenta en la necesidad de una educación incluyente, dialógica y participativa; la cual esté enmarcada en la apropiación de los derechos humanos tal como lo emana la Declaración Universal de 1948. Es importante señalar, que Habermas consolida las bases de una propuesta educativa en el ser humano como ser social (Cárdenas-Buitrago, 2012).

3.2 La Universidad Católica Contemporánea

El principio fundamental que rige en la universidad católica, es la concepción de ser una comunidad académica, que de manera rigurosa y crítica, contribuye al desarrollo y la promoción de la dignidad humana, a través de la investigación, la docencia y los servicios que ofrece a las comunidades locales, nacionales e internacionales (Carta Magna de la Universidades Europeas, 2008). De esta manera es evidente que, la misión de la Universidad es la formación de personas que sepan vivir en paz como ciudadanos del mundo. Personas que contribuyan con su creatividad a fomentar espacios de convivencia y cuidado por la vida en sus diferentes manifestaciones. Capaces de un desarrollo de la ciencia, de respeto por la pluralidad religiosa y por las culturas. Comprometidos con la complejidad de un mundo cambiante y sabedores de la responsabilidad ética y de acciones solidarias entre seres humanos.

El imperativo del Magisterio de la Iglesia sobre la universidad y su rol en la sociedad, es que esta debe hacer presencia en la sociedad y ser concedora de los problemas que aquejan a los seres humanos, puesto que como lo decía Juan Pablo II “En una universidad católica, los ideales, las actitudes y los principios católicos penetran y conforman las actividades universitarias según la naturaleza y la autonomía propia de las mismas. En otras palabras, siendo al mismo tiempo universidad católica, ella debe ser simultáneamente una comunidad de estudiosos, que representan diversos campos del saber humano, y una institución académica en la que el catolicismo está presente de manera vital” (Carta Magna de la Universidades Europeas, 2008).

La universidad católica es “el lugar donde los estudiosos examinan a fondo la realidad con los métodos propios de cada disciplina académica, contribuyendo así al enriquecimiento del saber humano. Cada disciplina se estudia de manera sistemática, estableciendo después un diálogo entre las diversas disciplinas con el fin de enriquecerse mutuamente” (Carta Magna de la Universidades Europeas, 2008). De esta manera la universidad católica, además de profesar el saber universal, opta por el mensaje de Jesús que le permite responder a los profundos cuestionamientos de fe y trascendencia que tienen los varones y mujeres. En este sentido la universidad, se convierte en un espacio de evangelización, según las palabras del papa Pablo VI, en la exhortación apostólica Evangelio Nuntiandi:

“Llevar la Buena Nueva a todos los ambientes de la humanidad, y con su influjo, transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad...no se trata solamente de predicar el Evangelio en zonas geográficas cada vez más bastas o en poblaciones cada vez más numerosas, sino de alcanzar y transformar con la

fuerza del Evangelio los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de intereses, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de la humanidad que están en contraste con la palabra de Dios y con el designio de salvación” (Evangelio Nuntiandi, 1975).

Cuando se afirma que la universidad católica se constituye en un espacio de evangelización, es porque esta debe ser un signo de la presencia de Dios que habita en cada ser humano y que acompaña las búsquedas de sentido y los descubrimientos científicos. En un mundo globalizado la Universidad católica hace presencia con una formación que le exige ser plural, ecuménica e interreligiosa, que cobije a las minorías y se preocupe por la unidad del género humano.

El cardenal Henry Newman, al referirse a la misión de la universidad afirmaba que: “la idea de universidad radica en que esta es un lugar para enseñar el saber universal, lo cual implica que su objetivo es, de un lado, intelectual, no moral; y, de otro, que ese objetivo consiste en difundir y extender el saber. Si el fin de una universidad fuera la investigación científica y filosófica, no veo porque no habrá de tener estudiantes; y si el fin consistiera en impartir formación religiosa, no veo porque no pueda ser sede de la literatura y de la ciencia[...] así debe ser una universidad en su esencia” (Newman, 1996, prefacio).

En este sentido coloca a la universidad en la concepción de universalidad del saber, en su razón de ser para la formación y producción de conocimiento. Así, la universidad católica, más allá de su confesionalidad, su razón de ser debe ser el cultivo de la inteligencia, la formación de un ser humano integral y la corresponsabilidad con la solución de los problemas sociales. Por lo tanto, la universidad católica debe ser un lugar privilegiado para el diálogo entre fe y cultura que responde a la finalidad que proclama el cristianismo, el cual está en función de la sociedad, de los más pobres, de todos aquellos a quienes no se les reconoce su dignidad.

En este sentido, la universidad católica está llamada a reinventar nuevas formas y estrategias para educar, para hacer presencia activa y para evangelizar a los más pobres; opción que emana de su misma naturaleza y confesionalidad: “Significa, que la universidad debe encarnarse entre los intelectualmente pobres para ser ciencia de los que no tienen voz, el respaldo intelectual de los que en su realidad misma tienen la razón y la verdad, con frecuencia a modo de despojo, pero que no cuentan con las razones académicas que justifiquen y legitimen su verdad y su razón” (ELLACURÍA, Ignacio, SJ., 12 de junio de 1982).

La Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* promulgada por el Papa Juan Pablo II, y estableciendo relación principal con la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, emitida por los ministros europeos de enseñanza, establece que la Universidad

Católica tiene la tarea privilegiada de “unificar existencialmente en el trabajo intelectual dos órdenes de realidades que a menudo se tiende a oponer como si fueran antitéticas: la búsqueda de la verdad y la certeza de conocer la fuente de la verdad” (Juan Pablo II, 1990). Asimismo, este documento recuerda los ideales de las Universidades Católicas: “el compromiso con el saber y el amor por la verdad” (Ramírez, 2008, p. 6).

Esta Constitución Apostólica está encaminada hacia la institucionalización de la educación para la formación de personas con capacidad de discernimiento crítico entre el diálogo entre la fe y la razón (Concilio Vaticano II, 1965). Sin embargo, la historia de la universidad demuestra que los fines de la institución, como lo señala Betancourt-Serna “desde la perspectiva ternaria cronológica: La Verdad (Universidad Medieval), la investigación científica (Universidad Moderna) y la formación profesional (Universidad contemporánea)” (p. 91) se han reducido al último, esto debido a la adhesión a la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999. La Declaración establece objetivos comunes para las universidades europeas y por ende su mimetización para América Latina. Dentro de los principales objetivos se encuentran.

La adopción de un sistema de títulos fácilmente comparable (homologaciones y convalidaciones); la formación en dos ciclos: pregrado y maestría o doctorado; el establecimiento de un sistema de créditos, la promoción de la movilidad universitaria; la cooperación para el aseguramiento de la calidad. (Ministros Europeos de Enseñanza, 1999) (Betancourt-Serna, 2013, p. 105).

Según se ha citado, la Declaración de Bolonia se constituye en un documento estructural de la gestión de la organización universitaria; sin embargo, su aplicación ha generado cambios en la forma de concepción de la Universidad. La Universidad y en especial la Católica, como lo señala la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, es “un centro incomparable de creatividad, de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor al saber” (Juan Pablo II, 1990, p. 1).

La búsqueda de la verdad es el principal elemento que caracteriza a las Universidades; esta indagación debe ser resultado de la generación de una balanza entre la investigación científica y la formación humana; no obstante, las tendencias de la organización universitaria y por ende el desarrollo pedagógico de la educación católica se han visto permeados por el discurso economicista que si bien contribuyen al desarrollo y crecimiento de un país, desvanecen el significado mismo del hombre (Juan Pablo II, 1989). Aunque los documentos normativos de las Universidades Católicas reflejen su filosofía cristiana, en el

entorno actual está siendo condicionada a las “mismas reglas de conocimiento que guían metodológicamente la búsqueda del saber” (Ramírez, 2008, p. 18).

3.3 La formación permanente del docente en la universidad católica

Como ya se dijo anteriormente, la misión de la universidad católica es la formación de los varones y mujeres; por consiguiente y desde los principios del cristianismo se pregunta ¿De qué docentes precisamos hoy para formar seres humanos para los demás, líderes en el servicio, agentes de transformación, personas capaces de leer los signos de los tiempos e interpretar la realidad según la Palabra de Dios? Este interrogante lleva a plantear una reflexión sobre la formación permanente de un docente, que parte de convicciones más profundas como es el cuidado por su formación espiritual y e intelectual. Una formación que lo lleva a buscar, cada vez más, nuevas maneras de comunicar el saber y de apasionarse por la enseñanza, al punto de que es capaz de hacer que los estudiantes crezcan y sobresalgan por su competencia, honestidad profesional, integridad, misericordia y compasión.

En las circunstancias actuales de un mundo cambiante y lleno de retos, se hace necesario pensar los procesos de formación docente desde una nueva postura, que se traduce en acciones pedagógicas coherentes con las teorías de la educación contemporánea, a partir del desarrollo de habilidades para la selección de contenidos, los procedimientos didácticos, el enfoque curricular y la reflexión permanente sobre el otro, en este caso el estudiante; por lo tanto, se tendrá que ser recurrente a las preguntas: ¿Quién es el estudiante?, ¿Qué siente?, ¿Qué piensa? ¿Qué ideas trae?, ¿Cómo es la vida de ese estudiante?, ¿Cuáles son sus opciones fundamentales? Estas preguntas ubican al docente frente a un ser humano cuya dignidad se le muestra a diario y lo convierte en un sujeto, que más allá del ejercicio puramente intelectual, le permita descubrir las implicaciones del aprendizaje en la vida cotidiana para actuar comprometidamente en la generación de nuevas estructuras basadas en la justicia y los derechos.

La época que vivimos, como la describe Scannone (1995) “se caracteriza por el renacimiento de lo religioso, el reencantamiento de la naturaleza y de la persona” (p. 77), lo que significa un reto para la formación, en tanto que, la función del docente también es la de acompañar las búsquedas personales de sentido de los estudiantes que están presentes en sus disciplinas. De ahí que, la formación permanente del docente tendrá que ser un imperativo en la universidad católica, de manera que este pueda llegar a ser una persona ubicada en el mundo de la vida, cuya forma de vivir incide directamente en la forma de hacer y de enseñar. Entonces, el docente, deberá unir el discurso con la vida, creer en la bondad y conducir a sus estudiantes desde la pedagogía del amor y la confianza en el ser humano.

De este modo, el docente ubicado en un contexto como el nuestro: latinoamericano y colombiano, siempre tendrá una palabra que decir ante el clamor del pueblo, lo que le exige una formación y un compromiso por el otro, mediante un conjunto de prácticas dirigidas a cambiar la realidad, a transformar las relaciones de injusticia en acciones concretas por el compromiso, la solidaridad y el respeto. Asumir una formación que lo lleve a una pasión por la enseñanza es concordar con lo que describe Iván Bedoya “una relación amorosa entre docente y estudiante, producto del pedagogo que desea y quiere el progreso de sus estudiantes; anhela o espera que cada uno llegue a investigar y a conocer como él ya lo ha hecho, o mejor ya lo está haciendo, pretende que se despierte en ellos el verdadero deseo por el conocimiento...la capacidad de asombro, la curiosidad natural o innata de interrogarse, de investigar cada día más, de tratar de llegar a la explicación que el docente ha ayudado a plantear, o más propiamente que ha sabido plantear con la colaboración y participación directa del estudiante” (Bedoya, 2001). Implica que el docente además de la pasión y la relación amorosa con el estudiante, crea y le apueste a una educación que lo haga participe en la transformación de situaciones de guerra en oportunidades de paz.

En las actuales circunstancias que se vive en Colombia y frente al proceso de paz, el desafío que se presenta es el de construir nuevas maneras de relacionarlos, y una opción clara por una educación que es el resultado de un aprendizaje por la vía del diálogo y la conciliación, puesto que: “al fin y al cabo, las personas que practican la paz son aquellas que aprendieron a luchar por sus intereses y a resolver sus conflictos sin acudir a la violencia. Ese simple hecho permitirá concluir que la educación es la clave de la paz, o que la educación es la paz en el largo plazo” (Informe Nacional de Desarrollo Humano-Colombia, 2003). A este contexto, se suma la globalización que ha determinado el desarrollo de las sociedades.

La globalización viene dada por el avance en el mundo de las comunicaciones, de la era informática y de la economía global. Por lo tanto, el ritmo que impone la tecnología se convierte en un desafío para la universidad, en el sentido que esta debe propiciar una reflexión sobre la magnitud y las consecuencias que tiene para la educación hoy: “los avances tecnológicos dependen de los equilibrios ecológicos del medio ambiente físico, sustento de la vida en el planeta, y legado de las actuales generaciones, conscientes del deber de dejar a salvo los derechos de la humanidad del futuro” (Borrero, 2003).

El impacto de la información y la comunicación en los procesos educativos, genera una nueva manera de organizar la educación y la función de la universidad en su concepción educativa: “la universidad formaba a una minoría aristocrática, basada en la fortuna o el origen social; hoy le toca formar a una gran masa que puede contribuir al progreso de la sociedad y responder a las demandas del mercado laboral (...) el acceso a la enseñanza

superior sigue estando culturalmente reservado a ciertas clases sociales, esto es un reto para las universidades católicas que aspiran a una mayor justicia social” (FIUC, 2000, p. 31).

La reforma universitaria con posterioridad a la implementación del Plan Bolonia y las aperturas económicas de los países latinoamericanos “han llevado a las instituciones de educación superior a centralizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación disciplinar” (Tovar y Montaña, 2016, p. X). Esta formación disciplinar, ha generado una nueva mentalidad cientifista, en donde el humanismo y las humanidades se desvirtúan de su real aporte a la sociedad, al respecto Juan Pablo II (1990) estableció:

Guiados por las aportaciones específicas de la filosofía y de la teología, los estudios universitarios se esforzarán constantemente en determinar el lugar correspondiente y el sentido de cada una de las diversas disciplinas en el marco de una visión de la persona humana y del mundo iluminada por el Evangelio y, consiguientemente, por la fe en Cristo-Logos, como centro de la creación y de la historia (p. 6).

Según se ha citado, la universidad está en la urgencia de buscar mecanismos, opciones o modelos que de alguna manera se orienten hacia el encuentro de un ideal de justicia y, por ende, de educación (Sandoval-Barrios, 2010). La búsqueda de ese ideal implica la reconfiguración de un nuevo modelo de Universidad Católica que construya un profesional interdisciplinario y humano que cuide y respete al otro en sus diferencias. Sin embargo, conceptos tales como *globalismo* (ideología del dominio del mercado mundial o ideología del liberalismo) y *globalidad* (formar parte de una sociedad mundial: percibida y reflexiva) (Beck, 1998) han llevado a categorizar las universidades.

Dentro de estas categorizaciones se encuentran aquellas relacionadas con la perspectiva economicista. Al respecto García-Guadilla, (2003) señala: “en estos nuevos contextos están apareciendo nuevas modalidades de universidad, entre ellas la universidad Virtual, la universidad corporativa (empresarial) que competirían con el modelo tradicional, al que en consecuencia se le exige que se transforme en universidad emprendedora e innovadora” (p. 23).

La universidad es ante todo “la institución que tiene como misión cultivar el saber, crear cultura, formar a las personas para asumir responsabilidades en la sociedad” (Ramírez, 2008, p. 5). Por lo tanto, la Universidad Católica desde su fundamento puede adherirse a la tipificación según considere relevante para su crecimiento organizativo; sin embargo surge el reto “reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia que demanda a la especificidad de nuestras sociedades” (García-Guadilla, 2003, p. 22).

En el contexto de la globalización, la Universidad católica, está llamada a formar desde la academia la conciencia ecológica, el respeto por la vida, el diálogo, y la creación de condiciones de vida digna para los demás, de este modo: “En el servicio a la sociedad, el interlocutor privilegiado será naturalmente el mundo académico, cultural y científico de la región en la que trabaja la Universidad católica. Se deben estimular formas originales de diálogo y colaboración entre las universidades católicas y las otras universidades de la Nación para favorecer el desarrollo, la comprensión entre las culturas y la defensa de la naturaleza con una conciencia ecológica internacional” (CEC, 2004, p. 39).

Entonces, la universidad católica será un espacio propicio para asumir procesos de reflexión y de análisis frente a la globalización, la pluralidad de culturas y de creencias, sobre los modos de obrar del ser humano, con el fin de propiciar cambios que comprometan a todos en la convivencia pacífica y en la generación de nuevos conocimientos científicos que sean accesibles cada vez más a las personas y que estén por encima de los intereses inmediatos. De esta manera, le corresponde adelantar un diálogo intercultural e interreligioso, como reconocimiento a la diversidad y a la riqueza presente en las culturas, al valor que ellas representan y a la contribución para el entendimiento y la construcción de escenarios de justicia y solidaridad para todos (González-Bernal, 2005).

Sin embargo, el paradigma económico ha permeado los principios filosóficos de la universidad católica. En América Latina, las nuevas tendencias han llevado a transformaciones pedagógicas y curriculares orientadas a la cualificación operativa de profesionales. Con referencia a lo anterior, se ha formado un materialismo práctico, que tal como lo señala Grocholewsky (2005) “ha proliferado el individualismo, el utilitarismo y el hedonismo. El único fin que cuenta es la consecución del propio bienestar material. La llamada calidad de vida se interpreta, principal o exclusivamente, como eficiencia económica, consumismo desordenado, belleza y goce de la vida física, olvidando las dimensiones más profundas de la existencia” (p. 16).

Esta perspectiva materialista ha llevado a las universidades católicas a luchar contra de la crisis de identidad. Por una parte, se encuentra la identidad de una institución que “contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos medios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales (Juan Pablo II, 1990) y por otra, una institución homogénea en su proceder pero dispersa en su actuar; esto significa, una institución gestionada con base en las tendencias administrativas de calidad, pero que obvia la formación en valores para construir una sociedad justa, equitativa e igualitaria.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, esta crisis identitaria afecta el motor principal para el desarrollo de la institución universitaria: el estudiante. En el contexto

universitario actual, el concepto de alumno-estudiante progresivamente está cambiando por el de cliente-usuario. Tal como lo afirma Mollis, (2003) “nuevas instituciones responden a esta crisis [de la razón moderna] y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años *compradores de diplomas*” (p. 14).

3.4 La Internacionalización en la Universidad Católica

Según el propio concepto de “universidad católica”, la catolicidad¹ viene a significar lo general y lo universal del saber. Desde la perspectiva de una educación guiada por los criterios del Evangelio, la universidad se convierte en sujeto evangelizador, que estimula el diálogo creciente entre razón y fe, y busca fecundar la cultura con la sabiduría cristiana” (Roncagliolo Pacheco, s.f, p. 11). Sin embargo, resultado de la implementación de reformas y en especial de la adopción del Plan Bolonia para la “modernización” de la educación superior; las organizaciones educativas y es especial aquellas con identidad católica han establecido nuevos horizontes de gestión internacional, olvidando en ocasiones “trastocar mediante la fuerza del Evangelio los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de la humanidad que están en contraste con la Palabra de Dios y con el designio de salvación” (Juan Pablo II, 1990, pp. 15-16).

En consonancia con lo anterior, los procesos de internacionalización que se desarrollan están acompañados por el Magisterio de la Iglesia. Tal como lo establece Ramírez (2008) “Por muchas razones la Iglesia tiene autoridad moral para hablar, como lo ha hecho de las orientaciones del Magisterio de la Iglesia dirigidas a las Universidades Católicas” en este mismo orden, la Iglesia, por medio de las Universidades Católicas “podrá entregar su específica contribución evangelizadora, siendo capaz de incidir eficazmente, desde su identidad, sobre los proyectos culturales y sociales” (Congregación para la Educación Católica, 2013, p. 1).

En el entorno universitario actual, la internacionalización de la Educación Superior consiste en el proceso de integración de una dimensión internacional en todas las funciones de la Universidad, incluyendo la enseñanza, la investigación y servicios (Knight, 2004, p. 5). La internacionalización es una tendencia que se está fortaleciendo debido a las nuevas dinámicas mundiales, en este marco, la generación de conocimiento ha traspasado fronteras y requiere de la cooperación y colaboración. Atendiendo a lo anterior, La Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* establece que “Se deben estimular

1 La palabra «católico», compuesta de las griegas *kato* y *holon* significa general, universal, total (lat. *secundum totum*: San Agustín). En el griego clásico los filósofos llamaban *katholikon* a una proposición universal. También los universales se llamaron *katholika*.

formas originales de diálogo y colaboración entre Universidades Católicas y las otras Universidades de la Nación para favorecer el desarrollo, la comprensión entre las culturas y la defensa de la naturaleza con una conciencia ecológica internacional”(Juan Pablo II, 1990, p. 12).

Las Instituciones de Educación Superior han adoptado los procesos de internacionalización académica para insertarse de manera adecuada a los nuevos postulados en el mundo moderno del conocimiento. Con base en lo anterior, la Internacionalización se ha convertido en una condición para cumplir con el papel y misión que le corresponde a la educación superior, en torno a cuatro claves: el reconocimiento de la importancia que tiene para el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior; materialización de la internacionalización con identidad propia; la importancia de la dimensión internacional en los procesos académicos; y la contribución a la innovación empresarial, la economía y el desarrollo social sostenible en las sociedades del conocimiento (Komlavi, 2009).

En este sentido, Gacel-Ávila plantea que la internacionalización de la educación superior debe ser entendida “Como una de las más importantes y coherentes respuestas de los universitarios al fenómeno llamado globalización” (Garcel-Ávila, 2000, 122), en cuyo proceso, las universidades deben desempeñar un papel fundamental en cuanto a la formación de “ciudadanos globales” (Morais, 2011), capaces de adaptarse y actuar con eficacia en la nueva realidad global, abriéndose a todas las influencias y corrientes del pensamiento humanista, científico y tecnológico, bajo la identidad cristiana.

3.5 Modelos educativos, transformación en la dinámica académica universitaria católica

Dado que, los modelos educativos fueron respondiendo a las dinámicas que se generaban a partir de los movimientos sociales y económicos; los modelos de formación *transmisionistas*, fueron tomando posesión en el enfoque educativo que la universidad católica asumió. Este modelo se fundamentaba en un saber pedagógico que partía de la transmisión de la ciencia y las disciplinas relacionadas a través de una metodología ordenada, intencionada, cuya finalidad era informar un saber que pasara de la mente del profesor a la mente del estudiante. Se trataba de asegurar que los contenidos fueran aprehendidos, evitando las modificaciones, deformaciones, interpretaciones o mutilaciones significativas (Porlan, 2006, p. 154).

Derivado de este enfoque y más perfeccionado, hizo presencia el modelo de la *tecnología educativa*, la cual ubicó la enseñanza en una perspectiva instrumental. Con este modelo se buscaba diseñar metas, trazar objetivos medibles y cuantificables mediante procesos estandarizados que dieran cuenta de qué tanto se había logrado. La función

del docente se centraba en el diseño de una enseñanza con procesos controlados, medibles, predictibles y observables. Poco interesaba el aprendizaje, lo importante era el cumplimiento de las metas fijadas, la técnica y los formatos que medían cada momento de la enseñanza, sin tener en cuenta la condición humana de los estudiantes, su aprendizaje y la modificación de los contenidos cuando fuera necesario.

Posteriormente, la universidad fue buscando una formación más integral, autónoma, con mayor atención al aprendizaje, con lo cual ubicó al estudiante en el centro del proceso educativo, así, el *modelo constructivista*, contribuyó a la concepción de un estudiante como un sujeto capaz de conocer por sí mismo, de discernir autónomamente lo que podía conocer, siempre y cuando estuviera en capacidad de decidir acerca de ello y de las circunstancias en que el conocimiento fuera factible (Gallego, 1993). En este contexto, las teorías del desarrollo y del aprendizaje de: Vigotski, Piaget, Bruner, Ausubel, aportaron al conocimiento del estudiante y de los procesos de aprendizaje. Mostraron la importancia de la interacción entre el conocimiento cotidiano y el académico, y los procesos que se llevan a cabo para la construcción del conocimiento (Baquero, *et.al*, 1998).

Estos modelos sufrieron un fuerte impacto en el contexto universitario debido al gran avance en el campo de las comunicaciones. La aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, en la educación, fueron generando un nuevo sujeto educativo. El docente se encontraba frente a un estudiante con mayor autonomía y autodirección en su proceso de aprendizaje. El mismo estudiante podía estar informado y ser autodidacta, reclamando con esto un mayor acompañamiento y flexibilidad en los procesos que se diseñaban para su formación. Esto llevó a reflexionar sobre las prácticas educativas de los docentes y, a desarrollar la creatividad y originalidad para diseñar ambientes educativos en los que el estudiante tuviera una mayor participación en su aprendizaje y potenciar así su capacidad crítica.

Actualmente, la red digital y con ella la información y la producción de nuevos conocimientos hace que los procesos de formación sean cada vez más complejos y cuidadosos. El momento que vivimos en cuestiones de información, de enseñanza y de aprendizaje hace que desarrollemos potenciales en torno a la inventiva y, en parte, nos vayamos desprendiendo de una metodología basada en la mera transmisión de contenidos y saberes, que se busque una transformación en la enseñanza. Así, la universidad católica inserta en el mundo de las comunicaciones y de la interdisciplinariedad busca responder al llamado del Vaticano II (*Constitución Gaudium et Spes*, 36) mediante el respeto a la autonomía, a la búsqueda del saber y a la aplicación de métodos. Además, ve la orientación en la formación mediante la asunción de las ciencias humanísticas y los postulados del cristianismo.

Hoy día, la Educación Superior ha asumido un papel primordial en los cambios de las corrientes pedagógicas que estuvieron presentes en las universidades del siglo XIX y XX. Al realizar la interpretación de los cambios asumidos por la institución universitaria es evidente la transformación académica, científica y de gestión para llevar a cabo el proceso de formación. Se pasó de una educación conductivista, con bajos índices de investigación, además de instituciones con baja gobernabilidad a Universidades heterogéneas y diversas, que deben responder a los procesos de globalización por medio de la mediación de nuevas tecnologías de la información y comunicación, la interdisciplinariedad, la internacionalización aplicada al desarrollo del currículo, el emprendimiento y la innovación. Aunque estos conceptos estaban inmersos desde la creación de la Universidad, es ahora cuando asumen un rol importante para el desarrollo de las instituciones de educación superior. En este contexto, surge el concepto de economía del conocimiento, que plantea los desafíos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de orden mundial; como, a continuación, lo señala Marcelo (2001):

La necesidad de ofrecer oportunidades educativas que respondan a los principios de: eficacia económica, justicia social, inclusión social, participación democrática y desarrollo personal; la necesidad de reevaluar los currículos tradicionales y las formas de enseñar, en respuesta a los desafíos educativos producidos por los cambios económicos y sociales; la reevaluación y redefinición de los lugares donde el aprendizaje tiene lugar, así como la creación de ambientes de aprendizaje flexibles que sean positivos, estimulantes y motivadores (p. 544).

Por lo anterior, los educandos integrados a la Universidad Católica “deberán ser formados en las diversas disciplinas de manera que lleguen a ser verdaderamente competentes en el campo específico al cual se dedicarán en servicio de la sociedad y de la Iglesia” (Juan Pablo II, 1990, p. 7). El reto está en la integración entre el conocimiento abstracto, relacionado con la ciencia y la tecnología y conocimiento contextualizado en respuesta a las comunidades y a las necesidades del medio social (García-Guadilla, 2003). Igualmente, desde la orientación católica, la tarea consiste en “conjugar la excelencia académica con una cuidada identidad cristiana, especialmente entre sus docentes; y en ámbito exterior, por cuanto han de revitalizar su identidad cristiana en el mundo plural, haciéndose cargo del presente imperio de categorías e ideologías ajenas al Evangelio” (Roncagliolo Pacheco, s.f, p. 1).

3.6 La Universidad y la re-contrucción del Humanismo

Las humanidades hacen referencia al conjunto de disciplinas orientadas hacia el establecimiento de los valores y la formación humana. El término humanista esta dirigido hacia la persona instruida en las letras humanas (Galino, 1995); la educación humanística

o *humanitas pedagógica* articula la cultura literaria con los aspectos educativos que se ordenan a la perfección humana; por último, el humanismo se ocupa de la literatura, los valores y problemas humanos en general. Tal como lo señala Galino (1995):

Al humanismo del siglo XX le debemos el ser portador de grandes ideales civiles: la dignidad humana, de la que Juan Pablo II se ha hecho más que eco, heraldo en nuestros días, la libertad, la justicia social, la solidaridad, la nueva dignidad de la mujer (paridad, diferencia, complementariedad, reciprocidad (p. 17).

Después de las consideraciones anteriores, cabe anotar que el ser humano como ser social debe ser una de las principales premisas de la educación católica universitaria y humanista actual. En este propósito, la Dignidad Humana en el marco de los Derechos Humanos requiere de un espacio de pensamiento que amplíe la relación y los efectos en términos de su enseñanza-y aprendizaje. Este espacio de pensamiento hace alusión a la Universidad, definida esta por Jacques Derrida (1930-2004) como un espacio de construcción y deconstrucción de las actividades que el individuo debe comprometerse a realizar; la Universidad es “una <causa> autónoma, incondicionalmente libre en su institución, en su habla, en su escritura, en su pensamiento” (Derrida, 2002, p. 31).

Derrida, manifiesta que el objetivo primordial de la Universidad es la búsqueda por la verdad. Esta búsqueda se debe realizar mediante la aplicación de las ciencias del espíritu, orientando esta utilidad hacia la diferencia. La singularidad se analiza desde la enseñanza de las humanidades, conceptualizadas estas como “aquellas en donde no se trata menos que de re-pensar el concepto de hombre, la figura de la humanidad en general” (Derrida, 2002, p. 19). Este autor, establece el concepto de “nuevas humanidades” de tal forma que les permita:

Conocer y pensar su propia historia y, por lo menos, en las direcciones que acabamos de ver abrirse: el acto de profesar, la teología y la historia del trabajo, la historia del saber y de la fe en el saber, la cuestión del hombre, del mundo, de la ficción, del performativo y del “como si”, de la literatura y de la obra, etc (Derrida, 2002, p. 62).

Las nuevas humanidades según Derrida tratarían “las producciones performativas del derecho (derecho del hombre, concepto del crimen contra la humanidad” (Derrida, 2002, p. 67), en este último se enmarca el estudio por la dignidad humana. Al respecto Hoyos señala que “se hace pues necesario rescatar un paradigma humanista para la educación contemporánea, pero tomando el humanismo en su forma más amplia y compleja como propósito y como programa” (Hoyos-Vasquez, 2009, p. 430). Sobre la base de la

consideraciones anteriores, el principal desafío para la educación católica y por ende la organización universitaria es la aprehensión y apropiación de un nuevo humanismo.

Con referencia a lo anterior, el humanismo es necesario para la incorporación de nuevas ideas y valores; por lo tanto, la relación con la educación permitiera el desarrollo pleno e integral del individuo. Debido a esto, adquiere especial atención abordar desde la *paideia* el humanismo pedagógico. En el contexto actual, los jóvenes estudiantes de las organizaciones universitarias pasan por una etapa de incertidumbre en su formación, esto debido a la falta de creación de un criterio ético y social orientado hacia la defensa y cuidado por el otro. El estudiante se está formando para responder a un desempeño laboral.

En el estudio realizado por la Federación Internacional de universidades católicas (FIUC, 2014) los jóvenes de hoy, en un 62.4% realizan sus estudios universitarios para la obtención de un título que les permita acceder a un trabajo bien remunerado. Igualmente, se evidencia de forma clara que los jóvenes para la obtención de su título escolar, realizan actividades tutoriales en un 35.6% para estar actualizados bajo la orientación del docente; por lo tanto, el docente adquiere relevancia en su participación al fomentar su criterio.

Tal como lo señaló Habermas, la idea de universidad se apoya en procesos comunicacionales orientados al entendimiento mutuo en el reconocimiento del otro como diferente en su diferencia, al aprendizaje, a la cooperación, a la participación pública y a la democracia deliberativa todo ello gracias a la estructura intersubjetiva del lenguaje basado en la reciprocidad del yo y tú que contituye el nosotros (Habermas J., 1987). Sin embargo, el docente universitario en su profesión de fe (Derrida, 2002) se ha rendido ante las dinámicas propias del capitalismo cognitivo. El trabajo del profesor ha perdido la esencia hacia el reconocimiento por el otro, asimismo, en la búsqueda y curiosidad por lo nuevo.

Se observa claramente, que tanto estudiantes como docentes son los principales damnificados de la crisis de la universidad; especialmente, la planteada por De Sousa-Santos (2007) denominada “la crisis de la hegemonía “resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea” (De Sousa-Santos, 2007, p. 13).

Es importante señalar, el carácter innovador del humanismo en el fortalecimiento de la formación de la persona que tiene un compromiso con su profesión en el desarrollo de

la sociedad. Si bien es cierto, la familia como núcleo fundamental de la sociedad tiene la responsabilidad de educar en valores a los niños y los jóvenes; la dinámica familiar actual ha llevado a las instituciones educativas a asumir este compromiso. Actualmente, son los centros educativos los que tienen la tarea de formar al individuo, tanto en niveles iniciales, como básicos, medios y superiores.

La familia se convierte entonces en los pares amigos, en los maestros, en las directivas de las organizaciones educativas; esto conlleva a una educación segmentada, por un lado una carencia de afectividad debido al poco tiempo que los padres dedican a sus hijos, y por el otro, a un ensayo de formación con las pocas herramientas que desde las instituciones educativas se le puedan brindar al joven. Estas bases de formación son las que presentan los jóvenes que ingresan a las Universidades. Por lo tanto, el problema del fortalecimiento de la educación en valores, en el cuidado de mí mismo y del otro, en ética por el respeto a los demás sigue en aumento; con la diferencia que en la Universidad el joven “debe” ser responsable de su propio acto de formación.

Cuando se formuló el Plan Bolonia, se pensó en el fortalecimiento de la autonomía de las organizaciones universitarias que respondieran a las dinámicas de la globalización y, por ende, de la comunidad académica que las componían, en especial de los jóvenes estudiantes. La autonomía se convirtió en el camino a seguir, esto conllevó un cambio trascendental en la forma de concebir el aprendizaje. Sin caer en valoraciones positivas o negativas, los modelos pedagógicos aplicados a la enseñanza requirieron de nuevas acepciones; los logros y habilidades que se esperaban desarrollar en los estudiantes se transformaron en competencias y desempeños orientados hacia un saber hacer, saber-saber y saber ser. El saber ser, considerada la competencia más importante dentro de la educación del joven, pasó a un tercer y último plano.

La cultura de los jóvenes, tal como lo define la FIUC (2014) “es la manera en que las jóvenes generaciones construyen el sentido de su existencia, su esperanza y su proyecto de vida”. Esta construcción de la cultura juvenil requiere caracterizar al universitario de la actualidad. Según Levine y Dean (2012), citado por (Rodríguez, 2015) señala que los jóvenes que acuden a la Universidad son el resultado de los factores del contexto de la globalización y los caracteriza de la siguiente forma:

Los universitarios de hoy son la primera generación de *nativos digitales*; configuran la generación más diversa en la historia de la Educación Superior; son, a la vez, los más conectados y los más solidarios y aislados que hayan pasado por las aulas; aceptan y afrontan la diversidad mejor que las generaciones pasadas; están inmersos en la peor situación económica de las últimas décadas confrontados con aspiraciones futuras poco realistas; en contraste con generaciones anteriores, son

más inmaduros y dependientes; están creciendo en un mundo dramáticamente diferente al de sus padres: el ritmo y tipos de cambios que afrontarán serán acelerados con respecto a la sociedad y contexto universitario; tienen miedo al fracaso y reclaman “rápido premio” para cualquier logro que alcanzan. (p. 100).

Con todo lo anterior, la Universidad Católica debe re-construir el camino hacia la educación integral superior que “no únicamente puedan limitarse a querer formar profesionales bien preparados, sino que además, y más principalmente, están llamadas a hacer presente a la Iglesia en el campo de los saberes avanzados y a crear espacios, en este campo, para la vitalidad de la fe” (Juan Pablo II, 1990). Esta re-contrucción se debe realizar atendiendo a los escenarios pedagógicos y curriculares actuales de las Universidades, pero no únicamente desde las cátedras institucionales humanísticas sino desde la filosofía propia de la Institución.

Por lo tanto, la Iglesia debe dialogar con las organizaciones educativas, para resignificar las humanidades y la comprensión por el otro. De tal manera que, es importante señalar el postulado de la constitución pastoral *Gaudium Et Spes*, sobre la Iglesia en el mundo de hoy, en donde señala: “[...] El Concilio, como testigo y portavoz de la fe de todo el pueblo de Dios congregado por Cristo, no puede dar prueba mayor de solidaridad, respeto y amor a toda la familia humana, que la de dialogar con ella acerca de todos estos problemas, aclarárselos a la luz del Evangelio y poner a disposición de la familia humana la fuerza salvadora que de la Iglesia, guiada por el Espíritu Santo recibe de su fundador” (p. 136). La situación del hombre en el mundo moderno, su educación y las transformaciones de las condiciones de vida han generado cambios profundos en la sociedad; sin embargo, el discernimiento guiado por la Iglesia permite “el divino propósito sobre la vocación integral del hombre: por eso dirige su inteligencia hacia soluciones plenamente humanas” (*Gaudium Et Spes*, p. 142)

3.7 El proyecto humanizador en el currículo universitario

La importancia de la Institución Universitaria Católica en la reconstrucción de un país humano debe estar encaminada a la formación integral de profesionales en los campos de las ciencias humanísticas. La formación integral conlleva el análisis desde perspectivas académicas, científicas y sociales del “cómo” se enseñan y aprenden las ciencias humanísticas. Por esta razón, las humanidades deben ser repensadas desde la innovación pedagógica y social que le permita profundizar acerca de las nuevas propuestas y tendencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias humanas.

La formación humanística, de los profesionales, se debe contemplar en los nuevos currículos universitarios que se implementan en el marco de la reorganización y la re-

conceptualización de la Educación Superior. Si bien, actualmente se piensa en una educación en función de la economía, una formación de profesionales que responda a las tendencias marcadas por las organizaciones mundiales, también es cierto que organizaciones como la Unesco, el Banco Mundial y la OCDE intentan generar una balanza entre una educación para el sector laboral (que permita el desarrollo del país) y una educación que comprenda el reconocimiento de sí y del otro. De tal manera que, la educación superior y la formación para el *desarrollo humano* –entendido como el fomento de principios como la convivencia, la alteridad, el cuidado del otro, el aprendizaje desde una perspectiva crítica y creativa–, se convierten en mecanismos para la construcción de una nación social y participativa. En este orden de ideas, la formación humanística debe ser parte fundamental en la construcción del criterio ético y crítico de los profesionales del siglo XXI.

En el contexto actual, las políticas y las reformas educativas sugieren nuevas propuestas, en especial, para el caso colombiano, se proyectan diferentes iniciativas que pretenden favorecer aprendizajes con alto nivel de competitividad y especialización, que requieren la revalorización del “capital humano”. De acuerdo con lo anterior, Nussbaum (2010) señala:

Cuando los alumnos llegan a la educación terciaria o universitaria, necesitan desarrollar sus capacidades como ciudadanos del mundo con mayor o menor grado de complejidad. Al igual que el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo de diseño curricular dedicado a las nociones básicas del arte y humanidades sin que importe si el alumno estudia ciencias empresariales, ingeniería, filosofía o física. (p. 127).

Por consiguiente, la institución universitaria católica tiene un compromiso con la construcción de paz: la formación de sujetos activos, críticos, innovadores y éticos que contribuyan desde su campo disciplinar al desarrollo de las diferentes esferas de la sociedad. Uno de los tantos retos de la educación actual es resignificar la importancia y la apropiación de las humanidades en la educación universitaria, técnica y tecnológica; lo cual implica, además, el desarrollo de la competitividad y de habilidades para el trabajo cooperativo y colaborativo.

La educación católica contemporánea busca el desarrollo de las capacidades y habilidades sociales de los jóvenes que aporten a la construcción de su propio mundo y de los demás. Tal como lo plantea Cornejo, (2015) “El gran desafío que visualiza la Iglesia para la educación católica es el insertarse en los problemas actuales, lo cual supone no solo un esfuerzo de reflexión sino también de compromiso con la transformación de las estructuras” (p. 183). Dicha transformación se debe realizar en la esfera cultural, desde

una perspectiva socio-educativa. Significa entonces, que el carácter y filosofía católica deben estar dados por los principios del evangelio y la defensa de los derechos humanos.

Tal como lo señala la Constitución Apostólica *Gaudium Et Spes*: “la naturaleza intelectual del hombre se perfecciona y debe perfeccionar por la sabiduría, que atrae suavemente la mente humana hacia la búsqueda y amor por la verdad y del bien. Guiado por ella, el hombre trasciende de lo visible a lo invisible” (p. 145). Consecuentemente, se requiere de la sabiduría “para humanizar todos los descubrimientos que el hombre va haciendo” (*Gaudium Et Spes*, p. 145). La sabiduría, por lo tanto, se identifica por medio de la conducta que a su vez es resultado del conocimiento y la experiencia. De esa manera, el compromiso de la Iglesia debe ser el realizar un proyecto humanizador pedagógico para las comunidades educativas, que impriman desde su filosofía la promoción del bien común, el respeto a la persona humana, la ética, la igualdad entre hombres y la justicia social.

La propuesta consiste, entonces, en formular un proyecto humanizador pedagógico y curricular aplicable a los centros educativos universitarios, que tenga como objetivo el fortalecimiento del humanismo en las comunidad que lo componen y rodean. Asimismo, el desarrollo de las capacidades de los jóvenes estudiantes y maestros, para contribuir a la construcción de una sociedad solidaria con altos estándares de respeto y cuidado por sí mismo y por el otro. Igualmente, que reivindique la libertad, no sólo de enseñanza, sino la libertad de forjar en las personas un pensamiento crítico y constructivo.

La educación desde sus fines es católica por naturaleza, y está llamada a reconstruir constantemente las actividades que desarrolla el ser humano, y en especial, aquellas que atentan contra su propia dignidad. Siguiendo con el planteamiento de Cornejo (2015) “la educación es “católica”, porque los principios evangélicos son para ella norma educativa, motivaciones interiores y metas finales. Este es el carácter específicamente católico de la educación” (p. 189). Se hace evidente que, el proyecto humanizador de la educación católica es uno de los desafíos de la universidad católica actual.

Tal como se expresó en el capítulo anterior (II), así como cada proceso educativo es guiado por una concepción de persona, en el caso de la educación desde la orientación católica, dicha concepción atiende, fundamentalmente, a las consideraciones sobre la persona expresadas por la antropología teológica, las Sagradas Escrituras y el mismo ejemplo de Jesucristo, en la figura de Jesús Maestro. Así, “la visión de persona ofrecida por la antropología teológica, es una visión de una persona humana, integral, es decir, como la comprensión sistemática del hombre en su totalidad” (Sastoque, 1995, p. 92).

Esta visión integral de la persona incluye la consideración del concepto de alteridad, desde la perspectiva de la teología católica, ya que se debe pensar al hombre en sus relaciones con otros y en su relación con Dios, es decir, además de abordar al hombre –a la persona– desde los ámbitos corporales, psicológicos, emocionales etc. se requiere pensar al hombre “a la luz de una visión integral de su vocación, no sólo natural y terrena, sino sobrenatural y eterna” (Sastoque, 1995, p. 93).

Entonces, la integralidad también se relaciona con la integración del individuo de su dimensión particular a la dimensión colectiva que hace parte de su desarrollo y aprendizaje. En este sentido, cabe recordar que “la educación es sin duda el más humano y humanizador de todos los empeños (...) Pensemos una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva que nos inspire un nuevo modo de pensar; quiénes somos... en una sociedad que se quiera a sí misma” (García 1996, p. 147).

En este orden de ideas, la Iglesia Católica propone, a partir de su quehacer educativo, una dirección determinada para la clase de persona que quiere formar y lo hace partiendo de sus preceptos fundamentales, de su comprensión de persona, pero también de su comprensión de dignidad; una dignidad surgida del hombre como imagen y semejanza con Dios, que nos hace poseer una altísima dignidad, la cual debemos respetar ya que se erige como el pilar para la defensa permanente de la Iglesia Católica por el respeto a los derechos humanos y como estandarte de su ejercicio educativo.

Por consiguiente, el proyecto humanizador promovido por la Iglesia desde la universidad católica, debe partir de la calidad de vida de quienes componen las comunidades académicas. La calidad de vida se fundamenta en las capacidades, definidas desde este enfoque propuesto por Amartya Sen, el cual establece que “la capacidad de una persona corresponde a la *libertad* que tiene para llevar una determinada clase de vida” (Nussbaum y Sen, 1998, p. 18). A los efectos de este proyecto, la universidad católica debe responder a las desigualdades sociales, la inclusión, el relativismo cultural en cuestiones de género, el analfabetismo (ahora digital) especialmente en contextos rurales y zonas de difícil acceso.

Desde una perspectiva humanista y pedagógica, este proyecto debe estar comprometido con el desarrollo de capacidades, que según Nussbaum (2005) “constituyen el criterio por excelencia para el reconocimiento de derechos a las personas” (p. 8). Es importante señalar, que las capacidades no se establecen desde una perspectiva economicista ni utilitarista, sino desde el desarrollo propio de la integralidad del ser humano. Tal como se señaló en el primer capítulo, la Iglesia Católica por medio de su trabajo educativo tiene el compromiso de vincular y promover el respeto por la dignidad humana como una responsabilidad fundamental de su quehacer, esto hace parte de la formación por capacidades que desde la filosofía cristiana se debe brindar a las comunidades.

La propuesta de un proyecto humanizador está fundamentado en dos vertientes. La primera orientada hacia el fortalecimiento de una pedagogía humanística y la segunda proyectada hacia el diseño curricular en donde las humanidades sean el baluarte de la educación superior católica. Con referencia a la primera, es importante reconsiderar los cambios en las dinámicas mundiales de la educación; ya que, los métodos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje han cambiado debido a la implementación de la virtualidad en las dinámicas académicas. Aunque la sociedad está inmersa en la tecnología, tal como lo estableció Platón, el Hombre (con una correcta educación) podía creer en sus propias capacidades para acceder al conocimiento auténtico que le permitía definirse como un “ser moral”. De este modo, solo la educación y la búsqueda del conocimiento dan paso al hombre para que este salga de su estado natural de indignidad. Así pues, el conocimiento es el camino para alcanzar la dignidad.

En este propósito, la pedagogía humanística propone desarrollar la relación y efecto de la enseñanza-aprendizaje mediante la generación de capacidades. Esta pedagogía adopta intencionalmente “la formación de la conciencia y el pensamiento crítico de quienes han de asumir responsablemente y con creatividad las instancias de un mundo contemporáneo” (Galino, 1995, p. 21). La pedagogía humanística se fundamenta en los postulados de Nussbaum al abordar el enfoque de desarrollo humano o también denominado enfoque de las capacidades.

Este enfoque, defiende la medida correcta del desarrollo, no desde la perspectiva economista sino desde la búsqueda por una vida con sentido para cada persona. Igualmente, el enfoque establece la importancia de generar capacidades humanas considerados como requisitos mínimos de una vida conforme a la dignidad humana. Una de las principales características del enfoque por capacidades es aportar a una educación fundada en las humanidades, que le permita a las sociedades forjar un argumento sólido desde la academia para la defensa de la justicia, tal como lo señala Nussbaum (2013):

Las humanidades nos proporcionan no solo conocimiento sobre nosotros mismos y sobre los demás, sino que nos hacen reflexionar sobre la vulnerabilidad humana y aspiración de todo individuo a la justicia y nos evitarían utilizar pasivamente un concepto técnico no relacionado con la persona, para definir cuáles son los objetivos de una determinada sociedad. No parece demasiado atrevido afirmar que el florecimiento humano requiere el florecimiento de las disciplinas de las humanidades (2013).

Este florecimiento se realiza mediante la enseñanza de las humanidades, promoviendo en el individuo el respeto por la dignidad humana. Desde la academia, la tarea esta en desarrollar y/o aplicar enfoques teóricos que ayuden al propósito de generar vidas

plenamente humanas y con significado. Por lo tanto, la invitación desde el análisis del concepto de dignidad humana apunta a la aplicación del proyecto humanístico bajo las consideraciones del enfoque de las capacidades. Este enfoque surge de la pregunta ¿Qué pueden ser o hacer las personas?; y para dar respuesta a ello se manifiesta en que “el desarrollo de una sociedad, en particular en materia de salud y educación, no depende necesariamente de un mayor ingreso económico, sino de la posibilidad efectivada de realizarse humanamente” (Nussbaum, 2005, p. 9).

Desde la Doctrina Social de la Iglesia, se establece que “la humanidad comprende cada vez más con mayor claridad que se halla ligada por un destino único que exige asumir la responsabilidad en común, inspirada por un humanismo integral y solidario”. El citado humanismo se alcanza mediante las capacidades del ser humano entendidas, también, como los elementos centrales de la justicia social entrelazada con los derechos humanos. Es preciso señalar, la triada existente entre los conceptos de justicia (derechos), educación y dignidad humana para el desarrollo de una sociedad justa para los ciudadanos. De este modo, toda acción de justicia es el resultado de unos principios teleológicos que surgen de la relación del tipo de educación que se imparte, de la clase de sujetos que se esperan formar y el aporte de estos sujetos a las diferentes sociedades.

Dichos principios teleológicos, como se vio en el capítulo anterior (II), se encuentran estrechamente relacionados con valores que reivindican y fomentan el respeto de los derechos humanos y la dignidad. Así, uno de los principios teleológicos comunes a cualquier proceso educativo, tiene que ver con los valores como horizonte de formación, como eje transversal y pilar de la educación de los seres humanos. En este propósito, el proyecto humanizador promovido por la Iglesia desde la universidad católica tiene el compromiso de formar en valores, específicamente morales, tales como “la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia” (Cortina, 1997, p. 45).

Hechas las consideraciones anteriores, el compromiso de la universidad católica desde una pedagogía humanística se orienta mediante el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de las capacidades de la persona, fundadas en los valores morales. Tal como lo expresa Nussbaum (2005) “El sentido y fin último es el bienestar de la persona humana, esto es, el pleno despliegue y funcionamiento de sus potencialidades” (p. 11). Las actividades que el ser humano es capaz de hacer, están acompañadas de un desarrollo emocional libre de temor, represión y ansiedad. Por lo tanto, la universidad católica como organización educativa tiene la suficiencia desde su otología de formar personas con capacidad crítica, y argumentos sólidos; logrado esto por medio de las humanidades.

La formación universitaria, desde una perspectiva católica, implica la educación para la cultura integral del hombre. Esta educación desde la universidad se fortalece en la relación con la familia, es decir, al formarse los hijos en las Instituciones de Educación Superior Católicas, se crea un clima de amor que se inculca en los espacios académicos. Igualmente, la educación intelectual desde los lineamientos cristianos le dan sentido a la cultura y a la ciencia desde la perspectiva humana. Tal como se expresa en la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes* (1965):

En su medida proporcional, también las letras y las artes son de gran importancia para la vida de la Iglesia, ya que tratan de desentrañar la índole propia del hombre, sus problemas y sus experiencias, en un esfuerzo continuo por conocerse y perfeccionarse a sí mismo y al mundo, esforzándose por descubrir su posición exacta en la historia y en el universo, iluminar sus miserias y sus alegrías, sus necesidades y sus recursos, y proyectar un porvenir mejor para el género humano. De ahí su capacidad de elevar la vida humana, expresada en múltiples formas, según los tiempos y regiones. (p. 190).

Con base en lo anterior, las humanidades fortalece la integralidad de la persona desde sus diferentes disciplinas. Por lo tanto, desarrolla áreas tales como la teología, la filosofía, la política, la filología y la Historia (d'ORS, 1969). Cabe agregar un breve contexto del desarrollo de las áreas humanísticas, con el objetivo de convertirlas en el fundamento del progreso de las capacidades en el ser humano. La historia de la universidad en América Latina (fundamentada en el modelo europeo universitario) ha demostrado la incorporación de las disciplinas humanísticas en la implementación de los planes de estudio (currículo) y en las reformas universitarias que han precedido la figura actual de la Institución Universitaria.

En el siglo XV, como lo señala Ortega y Gasset (1930), el humanismo se basaba en la actividad individual dominada por la ciencia de las palabras. La gramática era definida como humanidades. Posteriormente, en el siglo XVI la palabra "humanista" pasó a designar a los representantes del movimiento cultural del renacimiento. El éxito de esta palabra estaba en la designación de los estudios literarios como "*humaniores*" o "*litterae humaniores*" (d'ORS, 1969).

En el siglo XVII, el nombre humanidades comprendió todos los estudios relativos a la actividad personal humana (d'ORS, 1969). El siglo XVIII generó el debate entre los tres ideales universitarios: la baja Edad Media con el ideal y búsqueda de la verdad, la Edad Moderna como ideal de la Ilustración del siglo XVIII con el ideal investigativo, y desde hace dos décadas en la formación profesional (Betancourt-Serna y Tovar-Torres, 2012). En este contexto, la universidad católica buscó el equilibrio entre los ideales por medio de

la formación humanística en los planes de estudio. Sin embargo, los siglos XIX y XX y su énfasis en la formación para el trabajo apartó las humanidades de formación integral de los estudiantes y profesionales de la actualidad. Las instituciones universitarias se enfrentaron a la formación técnica y tecnológica y las humanidades se empezaron a constituir como asignaturas complementarias pero no fundamentales.

Desde la formación técnica y tecnológica, la pedagogía humanística cuyo objetivo es la formación integral, justa y solidaria de los hombres, requiere de un reposicionamiento en el currículo universitario. Actualmente, se trata de responder al “Cómo” enseñar las áreas humanísticas de forma transdisciplinar e interdisciplinar en los planes de estudios de tal forma que integre la verdad, la investigación y la formación profesional. Las nuevas interacciones sociales (relaciones laborales, políticas, educativas y tecnológicas) requieren de la sensibilización académica desde las áreas humanísticas. Es así como, en el siglo XXI, el concepto de humanidades se transforma en “formación humanística” que genere educación en valores y recuperen la esencia ética del individuo y de la comunidad académica.

La recuperación de la esencia ética se logra mediante el reconocimiento de la dignidad humana para el mejoramiento de la calidad de vida. Por lo tanto, la formación humanística debe propender por el desarrollo de las capacidades humanas básicas. Al respecto, Nussbaum (2005), señala como capacidades “la vida, la salud corporal, la integralidad corporal, los sentidos, imaginación y pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, el convivir con otras especies, la recreación y el control sobre el entorno propio” (pp. 31-33). Significa entonces que, la Iglesia de la filosofía cristiana, debe ampliar cada característica en su ontología y en la relación-efecto de la enseñanza y aprendizaje.

En relación con esto último, se debe dar prioridad dentro de la formación humanística al respeto de la dignidad por cada persona. En este sentido, la Congregación para la Educación desde la orientación católica, en su *Instrumentum laboris* (2014), indica que existen algunos elementos de calidad que una universidad católica tiene que saber expresar con referencia a la dignidad humana “El respeto de la dignidad de cada persona y su unicidad (por lo tanto, el rechazo de una educación e instrucción de masa que hacen manipulable la persona humana o la reducen a un número):

- La riqueza de oportunidades ofrecidas a los jóvenes para crecer y desarrollar las propias capacidades y dotes.
- Una equilibrada atención por los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, profesionales, éticos y espirituales.
- El estímulo para que cada alumno pueda desarrollar sus talentos, en un clima de cooperación y solidaridad.

- La promoción de la investigación como compromiso riguroso frente a la verdad, con la conciencia de los límites del conocimiento humano, pero también con una gran apertura mental y de corazón.
- El respeto de las ideas, la apertura a la confrontación, la capacidad de discutir y colaborar en un espíritu de libertad y atención por la persona. (*Instrumentum laboris*, 2014: sp).

La dignidad da apertura a la forma en que la educación desde la orientación católica debe expresar su calidad, este término es vanguardista en el discurso académico actual. Así, la calidad educativa contempla no sólo el desarrollo disciplinar, profesional y de competencias laborales, sino la formación en lo ético, social y espiritual como parte constitutiva y trascendental del ejercicio educativo católico. La reivindicación de la dignidad, entonces, se erige como apuesta no sólo de la pedagogía humanística sino como un indicador de la calidad de los procesos educativos católicos, los cuales, a su vez, reconocen la importancia de la formación de unos sujetos capaces de convivir armónicamente respetando su dignidad, la dignidad de los otros y por ende, materializando en su cotidianidad actitudes respetuosas de los derechos humanos.

3.8 Diseño curricular por capacidades: Propuesta para la formación desde la orientación católica

Actualmente, la Iglesia Católica se cuestiona acerca de los modos de aprender de los sujetos. Desde la Iglesia, el principal reto radica en brindar orientaciones acerca de las características particulares de la relación enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación y en especial la superior; surge entonces la necesidad de realizar un diseño curricular por capacidades que favorezca la participación activa de los estudiantes, que encienda su curiosidad, y que sea suficientemente desafiante para generar la motivación. La propuesta radica en aprender por medio de la investigación y la solución de problemas, en enseñar capacidades cognitivas y mentales diferentes, más significativas; que estimulen además una modalidad de trabajo colaborativo. En el diseño curricular por capacidades, se rescata en primer lugar el papel de la familia como institución principal donde se forjan los valores de las personas, los cuales luego son expuestos en la sociedad; y en segundo lugar, la trascendencia y ser en el espacio ideal que permita el crecimiento de cada ser. Tal como lo señala el Papa Francisco (2015):

La educación no puede limitarse a ofrecer un conjunto de conocimientos técnicos, sino que debe favorecer un proceso más complejo de crecimiento de la persona humana en su totalidad. Los jóvenes de hoy piden poder tener una formación adecuada y completa para mirar al futuro con esperanza y no con desilusión (p. 6).

La enseñanza y el aprendizaje representan los dos términos de una relación entre personas. Tal efecto debe nutrirse de estima recíproca, de confianza, respeto y cordialidad. El aprendizaje que se realiza en un contexto donde los sujetos perciben un sentido de pertenencia es muy diferente de un aprendizaje realizado en un entorno de individualismo, de antagonismo o de frialdad recíproca. Por lo tanto, el entorno educativo de las instituciones de educación superior, deben facilitar los medios a los docentes para que sean emprendedores educativos en la reforma del currículo y se comprometan ética, política y científicamente en torno a la formación de los jóvenes que cursan su compromiso profesional en instituciones católicas.

La propuesta del diseño curricular está centrada en el desarrollo del enfoque de las capacidades. Este enfoque parte de la pregunta ¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? (Nussbaum, 2012, p. 14). Para la presente investigación, el diseño curricular se centra principalmente en las capacidades del ser de la persona, que involucre directamente el concepto de dignidad humana al interior de las instituciones de educación superior. El aporte desde la propuesta de diseño curricular esta orientado hacia el mejoramiento de la calidad de vida y justicia social de los estudiantes y familias que integran las organizaciones educativas fundamentado en una filosofía católica.

El trayecto formativo espera garantizar la dignidad y oportunidades que el estudiante adquiere como resultado de su formación humana y profesional. Tal como lo define Nussbaum (2012) “el enfoque de las capacidades puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica” (p. 38). Este enfoque concibe cada persona como un fin en sí misma y enfatiza sobre las oportunidades disponibles para cada ser humano; igualmente, está centrado en la elección o en la libertad social. Otra de las características del enfoque por capacidades aplica a su pluralidad en cuanto a los valores (Nussbaum, 2012).

Las capacidades se fundamentan en el concepto de “libertades sustanciales” que corresponden a “un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” (Nussbaum, 2012); de hecho, las capacidades incluyen “también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esa facultad personal y el entorno político, social y económico” y se añade, para la presente investigación el entorno educativo. Para esta autora existen las capacidades combinadas (con relación a las esferas sociales) y las capacidades internas (fortalecimiento de valores y libertades), tal como lo enuncia:

Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño

familiares, de la implementación de un sistema educativo, o de otras muchas medidas. (Nussbaum, 2012, p. 41).

A lo largo de los planteamientos hechos, la propuesta del diseño curricular construye el trayecto hacia la aplicación de una pedagogía humanística en la relación enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se aborda desde la perspectiva de la funcionalidad social como enlace entre la sociedad y la escuela (Picazo, 2012, p. 21). Esta propuesta, está enmarcada en reformas que como bien anota Ortega y Gasset “Una reforma es siempre la creación de usos nuevos” (1930). Las reformas por las que pasan las instituciones universitarias son constantes y generan dinámicas que inciden en la formación del profesional actual.

Es preciso recordar la Reforma Universitaria de Córdoba, tal como lo señala Tunnermann (2008): “comprendió la autonomía universitaria, la elección de los cuerpos directivos de las instituciones, la provisión de cargos profesoriales por concurso, la libertad de cátedra, la reorganización académica, el bienestar universitario, el fortalecimiento de la función social de la Universidad a través de la extensión y la unidad latinoamericana”. En la actualidad, perviven los postulados de la reforma; sin embargo, se debe realizar especial énfasis en la “reorganización académica”. El currículo universitario está cambiando, las dinámicas económicas, sociales y culturales han llevado a reorganizar y re-conceptualizar la educación superior.

Hoy por hoy, se piensa en una Educación para una sociedad del conocimiento, una formación de profesionales que responda a las tendencias marcadas por las organizaciones mundiales. La UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE intentan cada día más generar una balanza entre una educación para el sector laboral (que permita el desarrollo del país) y una educación justa y humana que comprenda el reconocimiento por el otro. Esta balanza es la que se pretende fortalecer mediante la propuesta curricular por capacidades, que surgen de los debates e intercambios de conocimiento investigativo y pedagógico.

Las demandas económicas de orden mundial y las dinámicas de la globalización han llevado a las instituciones de educación superior a centralizar el proceso enseñanza y aprendizaje en la formación disciplinar. La misión de las instituciones universitarias de formar profesionales con pensamiento crítico, capacidad de disertación, democráticos está siendo desdibujada por racionalidades utilitaristas y económicas. La Educación Superior y la formación de capacidades o también denominado como desarrollo humano (entendido como el fomento hacia la convivencia, la alteridad, el cuidado por el otro, el aprendizaje desde una perspectiva crítica y creativa) tienen un compromiso con la construcción de una nación social y participativa.

Por lo tanto, la propuesta de diseño curricular por capacidades resignifica la importancia y apropiación de las humanidades en la educación universitaria, para el desarrollo de la competitividad y habilidades para el trabajo cooperativo. Las humanidades deben ser parte fundamental en la construcción del criterio ético y crítico de los profesionales del siglo XXI. Actualmente, las políticas educativas y las reformas (que generan cambios) sugieren nuevas propuestas, en especial y para el caso Colombiano se encuentra el Sistema Nacional de Educación Terciaria, tendiente a favorecer aprendizajes con alto nivel de complejidad y especialización, que requieren la revalorización del “capital humano”. Como lo señala Nussbaum (2014):

Cuando los alumnos llegan a la educación terciaria o universitaria, necesitan desarrollar sus capacidades como ciudadanos del mundo con mayor grado de complejidad. Al igual que el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo de diseño curricular dedicado a las nociones básicas de arte y humanidades sin que importe si el alumno estudia ciencias empresariales, ingeniería, filosofía o física. (p. 127).

La institución universitaria católica tiene un compromiso con la construcción de paz, la formación de sujetos activos, críticos, innovadores, éticos que contribuyan desde su práctica disciplinar al desarrollo en las diferentes esferas de la sociedad. En este propósito, la propuesta se aplica en las instituciones por medio del currículo, entendiéndose este como “la base de la acción pedagógica que realizan los profesores y por ello se puede decir que implica el diseño y la acción” (Picazo, 2012, p. 22). El currículo se fundamenta en el desarrollo de las ciencias humanas y por ende en las disciplinas tales como la teología, la filosofía, la política, la filología, la historia y la ética. Es importante señalar que al interior de las instituciones de educación superior, las disciplinas humanísticas representan el 10% de sus programas académicos.

Igualmente, los programas académicos de pregrado y posgrado, planes y programas de estudio (estos últimos entendidos como las guías de seguimiento de las clases) requieren de la transversalidad de las humanidades orientadas hacia la formación de capacidades. Es evidente entonces, la necesidad de un currículo fundamentado en las humanidades, pasar de un currículo oculto a uno oficial y vivido en donde el estudiante sea capaz de afrontar su realidad formativa de carácter disciplinar y responda al entorno social. Con referencia a lo anterior, el diseño curricular debe partir del fundamento filosófico basado en la esencia de la *Ex Corde Ecclesiae* (Juan Pablo II, 1990); junto con la construcción del fundamento sociológico considerando el contexto, las características y las necesidades sociales de los estudiantes. Es decir, implementar el bien-estar desde el ingreso a la institución.

A la vez, establecer los fundamentos psicológicos y pedagógicos; el primero, impregnado de un alto contenido humanístico en donde el estudiante asuma una conducta de cuidado y respeto por los demás. El segundo, la práctica humanizadora en el aula, con referencia a lo anterior, no se trata de extraer de los planes de estudio las competencias, sino de dar prioridad a la formación por capacidades, la cual contempla la dignidad humana como una de sus principales premisas. Tal como lo señala Suárez, *et.al* (2007) “las capacidades se expresan en la actividad a través de las competencias, de manera que esta relación (capacidades-competencias) se constituye en un aspecto de esencia en el sujeto, que se configura en el proceso formativo como resultado de la acción pedagógica” (p. 32).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el proceso formativo se articula con el enfoque de la justicia social, que intenta responder al siguiente cuestionamiento ¿Qué se necesita para que una vida esté a la altura de la Dignidad Humana? Al respecto, Nussbaum (2012) responde: “lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna es que supere un nivel umbral más que suficiente de diez capacidades centrales” (p. 53). Estas capacidades deben aplicarse tanto en la esfera social como en la cultural, esta última trasladada a las instituciones de educación superior, propuesta que, se registra a continuación:

CAPACIDADES (Nussbaum, 2012)	INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CATÓLICAS
Vida	Capacidad de la comunidad universitaria para promover la vida, desde el valor incomparable de la persona humana (Juan Pablo II, <i>Evangelium Vitae</i> , 1995).
Salud Física	Capacidad de la comunidad universitaria para fomentar el cuidado por de sí mismo y de los demás. Igualmente, formar para “reconciliar a los hombres con la vida” (Juan Pablo II, <i>Evangelium Vitae</i> , 1995).
Integridad Física	Capacidad de la comunidad universitaria por la promoción de la integridad de la persona humana, que enaltezcan el valor fundamental mismo de la vida humana (Juan Pablo II, <i>Evangelium Vitae</i> , 1995).
Sentidos, Imaginación y Pensamiento	Capacidad de la comunidad universitaria por lograr “una presencia, por así decir, pública, continua y universal del pensamiento cristiano en todo esfuerzo tendiente a promover la cultura superior y, también, a formar a todos los estudiantes de manera que lleguen a ser hombres insignes por el saber, preparados para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo” (Concilio Vaticano II, <i>Gravissimum educationis</i> , 1966) (Juan Pablo II, <i>Ex corde Ecclesiae</i> , 1990)

CAPACIDADES (Nussbaum, 2012)	INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CATÓLICAS
Emociones	Capacidad de la comunidad universitaria por iluminar “toda la existencia del hombre” mediante la luz de la fe. (Papa Francisco, <i>Lumen Fidei</i> , 2013)
Razón Práctica	Capacidad de la comunidad universitaria que permita generar un entorno sano de convivencia bajo la luz de la razón (Papa Francisco, <i>Lumen Fidei</i> , 2013)
Afiliación	Capacidad de la comunidad universitaria para reconocer y ser “más conscientes de la dignidad de la persona humana”, por medio de la libertad de reunión para profesar los derechos civiles (Pablo VI, <i>Dignitatis Humanae</i> , 1965)
Otras Especies	Capacidad de la comunidad universitaria para cuidar “lo que es débil”. En este propósito es necesario “unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral” (Papa Francisco, <i>Laudato sí</i> , 2015)
Juego	Capacidad de la comunidad universitaria por el fomento de actividades que enriquezcan el bienestar de la persona humana. Igualmente, para generar medios para la educación cristiana, tales como los grupos culturales y deportivos, las asociaciones jóvenes, entre otros. (Concilio Vaticano II, <i>Gravissimum educationis</i> , 1966)
Control sobre el propio entorno	Capacidad de la comunidad universitaria para participar en las decisiones políticas de las instituciones, con miras a fortalecer la identidad católica (Juan Pablo II, <i>Ex corde Ecclesiae</i> , 1990).

Fuente. Elaboración del autor, 2016.

De acuerdo con la relación entre las capacidades centrales y lo enunciado por la Iglesia, el reto de las Instituciones de Educación Superior de identidad católica consiste en formar sujetos íntegros e imaginativos; esta formación se obtiene mediante la apropiación del principio según el cual “cada persona es un fin en sí misma” y el medio lo constituyen los fundamentos de la Iglesia. Este reto se enmarca en el escenario actual de reapropiación de las humanidades en los currículos educativos de las instituciones. Tal como lo señala Nussbaum (2014), la tarea consiste en fortalecer en los jóvenes la capacidad de imaginación, creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico está ligado con la capacidad argumentativa que refleje la posición y perspectiva asumida en las instituciones educativas. Por consiguiente, el desafío se cumple mediante el trato que se le brinda cada estudiante “como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, de quien se espera un aporte activo y creativo a los

debates que puedan surgir en la clase” (Nussbaum, 2014, p. 84). De la misma manera, se debe diseñar un modelo de pensamiento humanístico-crítico de tal forma que se desarrolle las capacidades de analizar, indagar y resolver problemas. En este modelo, se debe propender por el desarrollo de la imaginación narrativa definida como “la capacidad de pensar como sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2014, p. 132).

En consecuencia, las instituciones de educación superior católicas deben generar nuevas áreas de estudio e investigación en torno a los siguientes elementos: a. innovación en la práctica pedagógica de los docentes que implique adaptar una formación por capacidades; b. la mundialización de las humanidades aplicadas a contextos locales y regionales con el objetivo de formar ciudadanos del mundo y/o globales; c. la contribución de las humanidades al desarrollo social del país. Tal como lo concluye Nussbaum (2014) “para desempeñar bien su función en este sentido, las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (p. 132).

3.9 La Reconstrucción de la Dignidad Humana

El concepto de Dignidad Humana enmarcado en el respeto y el cuidado de los valores fundamentales está presente en la formación brindada en las Instituciones de Educación Superior; no obstante, tal como se ha abordado el elemento contextuales-culturales ha perdido su misión y debe reconfigurarse especialmente en la educación católica. Por lo tanto, desde la Iglesia y las Universidades se debe propender por generar un entorno saludable para la reconciliación y perdón. Este entorno, se desarrolla desde el reconocimiento de lo humano en lo interno y externo, en lo subjetivo y lo objetivo. Con base en lo anterior, se plantea como tópicos principales la reconciliación y la misericordia, siendo estos los elementos fundantes de la construcción de una sociedad justa y democrática.

3.9.1 La reconciliación fundamento estructural de la formación humana.

La Universidad es el entorno académico en el cual se realiza la evangelización de la cultura con acento en el mundo intelectual. La evangelización implica un cambio de mentalidad, de actitud colectiva y de aprehensión de un modo de vida. La Doctrina Social de la Iglesia, especialmente desde el Concilio Vaticano II propuso tres dimensiones de reconstrucción de lo “*humanum*”: “1. Las cuestiones relacionadas con la paz y la convivencia democrática; 2. Los problemas relacionados con la justicia social y el destino universal de los bienes y 3. La educación de la conciencia social” (Alcántara, 2014). Con

referencia a la primera dimensión, América Latina y en especial Colombia, afronta en la actualidad uno de los principales retos, el pos-acuerdo para la transformación democrática desde la generación de una cultura de la reconciliación.

Tal como lo señala Castro (2016), existen cinco tipos de reconciliación para trabajar en las Universidades y en especial en aquellas que comparten la filosofía católicas a saber: “la reconciliación personal (tiene lugar dentro de cada uno); la reconciliación ecológica (ambiente que favorece el perdón, la verdad y la justicia); la reconciliación teleológica (la meta de obtener la paz); la reconciliación teológica (el conocimiento de la realidad de Dios); la reconciliación estructural (reorganización de las estructuras, el denominado pos-acuerdo para la construcción de una sociedad justa).

Atendiendo principalmente a la reconciliación estructural, existe un antes y un después en el discurso mediático que ha transformado el diario vivir y la realidad social colombiana. Los diálogos de paz comenzaron formalmente el 15 de noviembre de 2012, obteniendo los primeros resultados el mes de mayo de 2013, al lograr acuerdos tales como:

El acceso y el uso de la tierra, desarrollo social, estímulo a la producción agropecuaria y a la economía solidaria y cooperativa, infraestructura y adecuación de tierras, políticas alimentarias y nutricionales y programas de desarrollo con enfoque territorial, programas de sustitución de cultivos de uso ilícito, programas de prevención del consumo y salud pública, solución al fenómeno de producción y comercialización de narcóticos (Olano-García, 2016).

Posteriormente, en el año 2014, se reconoce activamente el papel de las víctimas en donde se trabaja la reconciliación, paz y perdón. En este contexto, la Universidad Católica como organización y como Institución asume un papel protagonista en la formación de los futuros ciudadanos. La Institución Universitaria esta llamada a incluir dentro la formación humanística con alto sentido de responsabilidad en las misiones sustantivas. Por lo tanto, el fortalecimiento de los sistemas universitarios sugiere a manera de reflexión los siguientes retos:

- Formar profesionales altamente cualificados y socialmente responsables para el cuidado de una nación en construcción.
- Formar ciudadanos globales con la capacidad de pensar por sí mismos, que posean una mirada crítica sobre las tradiciones y comprendan la importancia de los logros y sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2010)
- Generar sub-sistemas de formación para la educación rural.
- Generar políticas de inclusión asertivas con los modelos económicos y sociales.

- Crear un modelo pedagógico para la paz, que refleje las realidades de los contextos locales y regionales que componen la geografía nacional.
- Crear un modelo de cooperación educativa fundamentado en el enfoque orientado a las capacidades (resultado).
-

Teniendo en cuenta los retos anteriormente mencionados, se evidencia la importancia de la resignificación de las humanidades. El fin de la Universidad, además de la formación de ciudadanos con altas capacidades intelectuales; es la transformación de la realidad social. Dicha transformación en Colombia se evidencia en el contexto del pos-acuerdo. La construcción de paz no se limita únicamente a la firma del pos-acuerdo, la construcción de paz comienza desde la formación familiar apoyada por la formación en las Instituciones de Educación. El objetivo aquí es resignificar el “espíritu de las humanidades” entendidas como “la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo” (Nussbaum, 2010).

3.9.2 La Misericordia: Rostro de un nuevo hombre, de una nueva sociedad.

La Iglesia católica anuncia que Dios es misericordia (Francisco, 2016). La misericordia es Divina e impulsa al hombre a amar al prójimo a sentir compasión; la compasión es un rostro más humano, significa sufrir con ..., sufrir juntos, no permanecer indiferentes al dolor y al sufrimiento ajenos. En este sentido, si la persona humana es el fin de la educación católica, su defensa debe partir del mismo corazón del hombre quien en su formación profesional debe mantener perenne la pregunta ¿Dónde está mi hermano?. Asimismo, debe estar enfocada hacia la promoción del hombre, la misericordia debe inspirarle el sentido por el respeto de los derechos humanos, la protección de la vida, la justicia y la dignificación de la persona humana.

Ahora bien, “resignificar el espíritu de las humanidades” tiene como desafío, además de lo anteriormente expuesto, formar apóstoles de la misericordia en medio de la “globalización de la indiferencia” para ser constructores de una nueva sociedad con rostro de misericordia. Es por esto que, la universidad es un lugar propicio para la educación a la vida, al desarrollo cultural, a la formación profesional, al compromiso por el bien común; representan una ocasión y una oportunidad para comprender el presente y para imaginar el futuro de la sociedad y de la humanidad.

Finalmente, el corazón de la educación católica es siempre la persona de Jesucristo. Todo lo que sucede en la escuela católica y en la universidad católica debería conducir al encuentro del Cristo vivo. Si examinamos los grandes desafíos educativos que se presentan en el horizonte, tenemos que recordar que Dios

se hizo hombre en la historia de los hombres, en nuestra historia. La escuela y la universidad católica como sujeto de la Iglesia de hoy, son una realidad de presencia, de acogida, de propuesta de fe y acompañamiento espiritual de los jóvenes que lo desean; se abren a todas y a todos, y defienden ya sea la dignidad humana que la difusión del conocimiento sobre bases sociales y no de mérito (Congregación para Educación Católica, 2014).

3.10 Consideraciones Capítulo III

A partir del devenir histórico universitario se evidencia claramente el aporte del pensamiento cristiano a la consolidación de centros de conocimiento de gran envergadura a nivel mundial, que han enmarcado su acción dentro de la valoración de la dignidad humana y los derechos humanos como principios rectores de su quehacer científico.

No obstante, el paradigma económico ha permeado en los principios filosóficos de la universidad católica, llevándola a dar un viraje de su acción hacía la formación de un sujeto altamente competitivo que responda al mercado global, mermándole espacio a su formación humanística. Además, la ha llevado a perder su horizonte teleológico que define su identidad.

Por lo tanto, la Universidad Católica está llamada a “convertirse” para volver a los ideales de sus orígenes; inspirada en la búsqueda de la verdad, en la misión de ser promotora de sociedades que forjen su desarrollo a partir de la dignificación del hombre por medio de la formación de profesionales integrales, libres, críticos, creativos, imaginativos, con conciencia social y con la capacidad de reconocer al “otro” como fin y no como medio, es decir que reconozca su dignidad y la de su prójimo como principio fundante de su ser profesional.

Ahora bien, en cuanto a los retos de la educación desde la orientación católica con respecto a la educación contemporánea universitaria, se pueden plantear desde el pensamiento de Hoyos (2012) en relación a la necesidad de “rescatar un paradigma humanista pero en su forma más amplia y compleja como propósito y como programa. La educación antes de ser sólo para el éxito, es para la vida en sociedad, para la constitución de ciudadanía y para el entendimiento entre las culturas” (p. 430).

En esta misma perspectiva, dado que uno de los fines de la Universidad es la generación de conocimiento universal, este debe ser resultado del proceso de formación y desarrollo individual en donde se articule el conocimiento con el fortalecimiento de la personalidad. Una educación para la vida, que desde el saber objetivo, responda a las preguntas existenciales de sentido de la persona y a su vez, contribuya a su crecimiento intelectual y espiritual.

CONCLUSIONES FINALES

El Magisterio de la Iglesia, apoyándose en el “Verbo encarnado que se hizo hombre y habitó entre nosotros” (Cf. Jn 1:14), dialoga y se hace presente en la realidad histórica de la humanidad. Es por esto que las ideas expuestas en las conclusiones de la investigación, se interpretan desde la visión de mundo de la teología católica; el cual es considerado como “la realidad histórica, única y total de la humanidad, no sólo como una realidad dada que interesa desde la salvación, sino como creación que el hombre mismo planea y hace y que le interesa por sí mismo en su realidad intramundana” (Rahner, 1973, p. 752).

Inicialmente, se concluye que la educación ha sido, es y seguirá siendo una actividad propia de los seres humanos, cuyo objetivo es la formación de los sujetos, para que de manera colectiva se desarrollen integralmente de acuerdo a su identidad social y cultural; este crecimiento humano cobra su sentido pleno cuando se fundamenta en y para el respeto de la dignidad de la persona humana. En consecuencia, el concepto de dignidad humana en el horizonte de comprensión de su acepción en la historia, ha sido centro de reflexión filosófica y ética; es preciso compararlo con un prisma, dadas las diferentes perspectivas de su definición como resultado de los múltiples factores culturales, socio-políticos y económicos que han aportado a su progreso.

Es así como en los orígenes de las sociedades antiguas, aparece la palabra “*dignitas*”, que se relacionaba con el honor y la posición social de la persona, los cargos públicos que ocupaba y su habilidad para conseguirlos; las personas tenían dignidad pero no el mismo grado, lo cual originó la desigualdad y discriminación en los derechos y tratos que merecía el individuo. En este contexto, los pensadores clásicos como Platón y Aristóteles sin hacer explícito el concepto de dignidad de la persona humana, empezaron a identificar el concepto de persona, la noción de humanidad e incluso, a veces, la idea de igualdad entre los hombres.

A su vez, en el medioevo, el concepto de dignidad humana tuvo una marcada connotación religiosa; los filósofos concebían al hombre en su dualidad, por una parte, resaltaban su dignidad ontológica por su condición divina al ser creado a imagen y

semejanza de Dios, pero a la vez enfatizaban en sus limitaciones humanas que lo inducían hacía el pecado; condición que hacía de la naturaleza humana la *"miseria hominis"*: miseria ontológica y moral del ser humano que lo desposeía de dignidad y libertad. Por lo tanto, la dignidad no era inherente al hombre, sino que provenía del Origen Divino "la dignidad heterónoma".

En contraste, en los siglos XV y XVI en medio de la cultura Europea, del espíritu Renacentista, denominado por Peces-Barba como la "Transición hacia la modernidad", la corriente humanista hace referencia al *"dignitas hominis"* casi como una respuesta opositora a la *"miseria hominis"*, dando viraje hacía una visión optimista antropológica que hace un profundo elogio a la naturaleza humana; buscando conciliar la visión del medioevo centrada en Dios y la visión del hombre del Renacimiento. Por lo tanto, según los autores estudiados, en esta época, el concepto de dignidad humana se relaciona con la libertad inherente al individuo, el pensamiento secular y racional, sin pretender hacer una exclusión de la religión.

En el ámbito de la edad moderna, Kant se preocupó por la fundamentación moral de la dignidad de la persona humana; valoró la existencia del hombre como el fin absoluto. La libertad para Kant consiste entonces, en la capacidad de legislar para uno mismo "autolegislación" y de obedecer leyes razonables que reflejen valores e intereses generalizables. Por lo tanto, cada persona nunca será un medio sino siempre un fin en sí misma. De tal forma que el concepto de dignidad se transformó hasta llegar a ser reconocido como un valor inherente al ser humano con base en su autonomía.

Como resultado de la premisa antecesora, en la edad moderna, la dignidad humana se refiere a la dignidad del individuo autónomo y titular de derechos, es decir, la "persona humana", quien a la vez tiene la obligación moral de reconocer la "igual dignidad" de los demás congéneres de la familia humana. A esta dignidad, de la familia humana, refiere la dignidad de la "naturaleza humana" que impulsa la declaración universal de los derechos humanos (Pelé, 2006). La dignidad humana se "fundamenta en la indivisibilidad de todas las categorías de los derechos humanos" (Habermas, 2010, p. 8). Asimismo, conecta los derechos fundados en la persona humana (derecho positivo) con la legislación y normatividad lo cual genera un orden político fundado en los derechos humanos. Por consiguiente, la dignidad de la persona humana como principio de la Doctrina Social de la Iglesia se relacionan con los principios filosóficos del iusnaturalismo, desarrollados al interior de las Universidades con espíritu católico.

Por otra parte, el concepto de dignidad humana se nutre de los saberes de diferentes campos del conocimiento como la filosofía, la teología, la antropología, la ética y la educación; sin embargo, al analizar las distintas perspectivas se encuentran puntos

comunes y divergentes, que le dan gran amplitud al término y por consiguiente disparidad en su definición. Es por esto que la dignidad humana en la sociedad contemporánea, sigue siendo motivo de discusión.

Como consecuencia de las condiciones históricas cambiantes, los conflictos políticos y sociales que sufren algunos Estados internamente y de los avances de la ciencia y la tecnología que cada día quiere traspasar los límites de los principios de los derechos humanos y bioéticos, cuestionan la definición de la dignidad humana como superfluo y vacío. La anterior problemática por tanto, ha sido asumida por el Magisterio de la Iglesia como una oportunidad para proclamar y defender desde el pensamiento cristiano el valor inalienable de la vida humana y en todas sus manifestaciones, la obligación moral de su cuidado y el respeto de la dignidad humana como valor absoluto, fundante de los Derechos Humanos. Se concluye entonces que la evolución del concepto de dignidad humana en la teología católica, es muestra de la preocupación del Magisterio de la Iglesia por dar precisión a las bases teóricas que lo fundamentan y de su interés investigativo sobre las características de lo humano que sustentan la dignidad, para de esta forma, construir los medios para su defensa y desarrollo en la convivencia social, pues en un aspecto tan relevante no basta confiar el sentido común o la intuición.

En esta perspectiva, el Magisterio de la Iglesia Católica, contempla las dimensiones y colores del prisma de la dignidad humana desde un vértice central: “El hombre es imagen y semejanza de Dios” (Cf. Gn. 1: 26-27). Verdad de fe, que ha sido estudiada por la tradición cristiana durante más de veinte siglos, lo cual es evidencia de su profundo significado sobre lo qué es el hombre y por ende de su dignidad. Por lo tanto, la premisa Bíblica que el Magisterio relaciona directamente con la dignidad humana, puede considerarse como el corazón de la doctrina cristiana.

El Magisterio de la Iglesia, por medio de las premisas de la Sagrada Escritura, desarrolla una doctrina de la dignidad y los derechos de la persona humana, que se fundamenta en los valores primarios del Evangelio: La libertad, la verdad, la justicia, la paz, la igualdad y el amor; y que a su vez son los valores morales fundamentales del ser humano. Por lo tanto, interpretando a Hoyos (2012), estos valores son los del cristianismo, no solo los de la Iglesia, pero también dignos de ser los de otras religiones y culturas, los del laicismo, los del marxismo, los del liberalismo clásico. Es decir, son los fundamentos de la democracia moderna, al mostrar que esta no es sólo razonabilidad pragmática, que como tal amenaza marchitarse sin los valores morales de los derechos humanos, de la solidaridad, de la justicia y de la equidad.

Se deduce entonces, que los valores del Evangelio encuentran su fuente en el Verbo encarnado hecho Palabra, y por ende, fuente de sentido de las palabras cargadas de

valores humanos articulados políticamente: una forma de lucha alternativa a la guerra y la restauración de la dignidad de la persona humana en el Nuevo Testamento, Jesús al inicio de su vida pública proclama: “El Espíritu del Señor está sobre mí, porque me ha unguido para anunciar a los pobres la Buena Nueva, me ha enviado a proclamar la liberación a los cautivos y la vista a los ciegos, para dar la libertad a los oprimidos” (Lc 4,18).

De esta manera, la doctrina católica establece que la liberación comienza por el reconocimiento propio de la dignidad de personas, el ser reconocidos como hijos de Dios. Liberación que busca el reconocimiento del otro como la alteridad que necesita ser respetada y tratada como un igual por quienes pretenden universalizar el lenguaje y, de este modo desconocer la particularidad (Suárez, 2016, p. 28). En este contexto, la teología católica moderna ha realizado el llamado “giro antropocéntrico” (Rahner, 1975). Se comprende que, sin dejar de ser teología, para hablar de Dios debe partir de la humanidad de Jesús, que necesariamente remite a la realidad y a la experiencia humana. Dejando atrás el discurso que se reducía, sin ser del todo negativo, a la esfera de la trascendencia que, desde lo alto, iluminaba la realidad terrestre, porque el misterio de la fe, redundaba en el misterio de la encarnación, luego su plan de salvación se justifica en el hombre para la reivindicación de su dignidad.

En el caso de la teología latinoamericana se libera de ese teocentrismo, para volver a encontrar a Dios en el hombre, quien es su máxima expresión en la creación. El llamado es ir un paso más allá de la experiencia mística para contemplar la persona y a través de la persona llegar a Dios. Por tanto, la dignidad humana en el pensamiento cristiano es el llamado a la praxis, a que el hombre salga de sí mismo para ver a Jesús, ver su rostro, su voz, su necesidad, su llamado en el “otro”, en los “otros” en lo “otro” que me rodea y con su sola presencia nos solicita y nos afecta (Meza 2012). Se concluye entonces que, la doctrina católica desde la teología plantea el valor absoluto de cada ser humano, su valor único como persona por ser creatura única creada a imagen de Dios; al mismo tiempo, establece la dignidad del género humano, de la naturaleza humana, que se fortalece gracias a la capacidad de “relación dignificante” entre los hombres y los seres creados.

En este mismo sentido, el teólogo Raimon Panikkar (2014), expresa que “el objeto de la Religión no es Dios, sino el destino del hombre” (p. 15), entendiendo que el hombre es la manifestación plena de Dios. En consecuencia, actualmente la Iglesia, motiva a una teología antropocéntrica, que se esfuerza por la promoción de la dignidad humana y los derechos humanos desde la predicación del Evangelio; llama al pueblo de Dios a ser cristianos del siglo XXI, contemplando a la persona y a través de la persona llegar a Dios.

Recapitulando, la Iglesia católica desde el pensamiento cristiano, ha contribuido a la consolidación de sociedades justas, democráticas, que propendan por la promoción

y el respeto de los derechos humanos. Por consiguiente, los elementos conceptuales de dignidad humana que se derivan del Magisterio de la Iglesia son la esencia de los principios teleológicos de la educación católica universitaria a nivel mundial. Es por esto que en su misión apostólica, la Iglesia, exhorta a las Instituciones de Educación Superior a realizar un ejercicio retrospectivo de sus orígenes y a renovar su identidad de universidad católica en el entorno actual; restablecer su acción educativa en la formación humana y la humanización que le permita a las sociedades forjar un argumento sólido desde la academia para la defensa de la justicia y a repensar qué tipo de profesional social y humano se está formando desde la científicidad actual.

De ante mano, los retos y desafíos de la educación católica universitaria en la sociedad contemporánea, se enmarcan en la expresión del Papa Francisco (2015): “No se puede hablar de educación católica sin hablar de humanidad”. El proyecto humanizador promovido por la Iglesia desde la universidad católica, debe partir de la calidad de vida de quienes componen las comunidades académicas. La calidad de vida se fundamenta en las capacidades, definidas desde este enfoque propuesto por Amartya Sen, el cual establece que “la capacidad de una persona corresponde a la *libertad* que tiene para llevar una determinada clase de vida” (Nussbaum y Sen, 1998, p. 18). A los efectos de este proyecto, la universidad católica debe responder a las desigualdades sociales, la inclusión, el relativismo cultural en cuestiones de género, el analfabetismo (ahora digital) especialmente en contextos rurales y zonas de difícil acceso.

Es importante señalar que, debido a la profundidad de la investigación y con la perspectiva de generar aportes a la educación universitaria, la presente tesis genera unas líneas futuras de investigación que permitirán generar nuevos estudios con rigurosidad científica. Dentro de esta perspectiva, se encuentran posibles líneas como:

1. La dignidad humana y la ecología orientada a la re-significación del cuidado por la casa común.
2. La formación humanística universitaria como eje principal de las políticas educativas actuales, que permitan replantear la dinámica economicista y utilitarista de la educación contemporánea.
3. La educación fortalecida en valores para buscar la articulación educación media y educación superior, que fortalezca a la población joven y adulta de los centros educativos.
4. La incorporación de los nuevos derechos emergentes en la estructura curricular de nuestras instituciones con el propósito de formar personas con nuevas capacidades para la interrelación de su cultura.
5. La re-interpretación del fenómeno religioso en los centros educativos para pasar de experiencias unidireccionales de formación religiosa a la comprensión

ecuménica de las religiones como estructuras transformadoras y dignificadoras de la condición humana.

Finalmente, se concluye que la educación católica tiene el reto de encarnarse en la sociedad, para ser promotora de la formación de nuevas generaciones, quienes con sus capacidades redireccionen el destino de la humanidad hacia una cultura de la vida, que propenda por el reconocimiento de la dignidad humana y de los derechos humanos como pilares fundamentales de su progreso y desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellan, J. (2008). La idea de Universidad de Wilhelm Von Humboldt. En F. Oncina, *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (De kant a Nietzsche)* (págs. 1-361). Madrid: Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre Universidad.
- Abello, I. (2011). *Las relaciones conmigo y con los otros a partir de Sartre*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Agustín, S. (1994a). *La Ciudad de Dios* (12 ed.). México: Porrúa.
- Agustín, S. (2006b). *Confesiones*. México: Lectorum S.A. de C.V.
- Altea, F. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi: un valore educativo intatto nel tempo*. Roma: Armando Editore.
- Amoros, C., Bello, G., Bonette, E., Catilla del Pino, C., Cela, C., Cortina, A., . . . Velasco, F. (s.f.). *Historia de la Ética. La Ética Contemporánea*. España: Victoria Camps. Eds.
- Aranguren, L. A. (2002). *Pensamiento y Dios en el pensamiento de Jean Lacroix*. Madrid, España.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Córdoba, AR: El Cid Editor, 2004. ProQuest ebrary. Web. 29 August 2016.
- Augé, P., Bermeren, P., Bilbao, A., & Eloise, S. (2009). *Claudé Levi Strauss en el pensamiento contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad Colihue.
- Baena, Gustavo; Martínez, Dario ; Martínez, Victor; Noratto, José Alfredo; Suárez, Gabriel. (2007). Bogotá: *Los métodos en teología*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Beade, I. (2016). Acerca del concepto de dignidad humana en la filosofía Kantiana: del hombre como fin en si mismo al hombre como ciudadano del mundo. *Estudios Kantianos*, 1-16.

- Bedoya, J.I. (2001) *La Paideutica Platónica: Una propuesta para la pedagogía actual. En, Forjadores de pensamiento en occidente y sus reflexiones sobre la educación.* Universidad de Antioquia: Facultad de Educación.
- Beites, P. F. (2008). Max Scheler y la posibilidad de una teología fenomenológica. *Revista Española de Teología*, 68, 69-100.
- Bertholet, D. (2005). *Claude Levi-Strauss*. (I. Miña, & J. Aguado, Trads.) Barcelona, España.
- Betancourt-Serna, F. (2013). Universidad: Verdad, Investigación Científica y Formación Profesional. *Educación y Territorio*, 91-112.
- Beuchot, M. (2007) *Hermenéutica analógica y educación*, Universidad Iberoamericana Torreón, México, 29p.
- Blondel, M. (1966). *Exigencias Filosóficas*. Barcelona, España: Herder.
- Bouyer, L. (1977). *Diccionario de teología*. Barcelona: Editorial Herder Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Borrero, A. (2003). Simposio Permanente sobre universidad. XXXIX. Pontificia universidad Javeriana-Bogotá.
- Calvo, H. R. (2005). Juan Pablo II: Apostillas filosóficas a su concepto de la dignidad humana. *Revista Reflexiones*, 91.
- Carta Magna de las Universidades Europeas (1998). Principios Fundamentales. Bolonia, Italia, 18-IX.
- Carmona, F., y Blázquez F., y Devesa del Prado A., y Cano Galindo, M. (2002) *Diccionario de términos éticos*. España: Editorial Verbo Divino.
- Cárdenas Buitrago, N. E. (2012). Jürgen Habermas y la educación en Derechos Humanos. *Magistro*, 17-38.
- Castillo, J. M. (2007). *La iglesia y los derechos humanos*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Castillo, J. M. (2007). La Iglesia y los derechos humanos. In *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* (Vol. 41, pp. 75-87).
- Castrillón López, L. A. (2009). El proyecto educativo formativo católico desde la evangelización de la cultura. *Cuestiones Teológicas*, 36(85), 217-224.

- Castro-Quiroga, L.A (2005). *Deja de Correr. La Reconciliación desde las Víctimas*. Comisión de Conciliación Nacional. 460 páginas.
- CELAM (1968a). *Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Documento de Medellín.
- CELAM (2007b). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe: Documento Conclusivo*. 2ª ed. Bogotá.
- Cely, B. (2010). *Un aporte al debate bioético desde la antropología teológica en relación al concepto de persona*. Tesis de Maestría en Teología. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Clemens, M. (1996). *Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhem Von Humboldt*. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 335-350.
- Colzani G. (2001). *Antropología Teológica. El hombre: Paradoja y misterio*. España: Secretariado Trinitario, Salamanca.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2004). *Estándares para la educación religiosa escolar*. Comisión Episcopal para la evangelización de la cultura y la educación, sección de educación. Bogotá.
- Conferencia Episcopal de Colombia (2004). *Globalización y Enseñanza Superior Católica*. Departamento de Educación, Cultura y Universidades. Bogotá.
- Cornejo, J. (2015). *Educación Católica: Nuevos Desafíos*. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 183-201.
- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores*. Bogotá: El Buho.
- De Azcarate, P. (1871). *Obras Completas de Platón*: Madrid.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin Condición*. Madrid: Editorial Trotta.
- De Sousa-Santos, B. (2007). *La Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* Umbrales, 13-70.
- D'Ors, Álvaro (1961) *Papeles del Oficio Universitario*, Madrid, Rialpf, 356.
- ELLACURÍA, I. SJ. (1982) *La Tarea de la Universidad Católica; discurso en la Universidad de Santa Clara*, 12 de junio de 1982.

- Escobar, R. (2012). La Doctrina Social de la Iglesia. Fuentes y Principios de los Derechos Humanos. Prolegómenos, Derechos y Valores. Volumen XV, Número 30.
- Fazio, M. (2006). Historia de las Ideas Contemporáneas. Rialp.
- Federación Española de Religiosos de Enseñanza. (2008). *Los principios de la Educación desde la orientación católica*. Edebe. Madrid.
- Federación Internacional de Universidades Católicas (2000). Pedagogía Universitaria y Formación Integral, un proyecto para la Universidad Católica del tercer milenio.
- Federación Internacional de Universidades Católicas. (2014). *La Cultura de los Jóvenes en las Universidades Católicas: Un Estudio Mundial*. Paris: Federación Internacional de Universidades Católicas.
- Fernández, P. (2009). *Pensar el amor: Sobre la propuesta teológica de Scheler*. Universidad Complutense.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. McGrawHill. Bogotá.
- Fortman, E. (1972). Teología del hombre, teología de la gracia. España.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Fullat, O. (1988a) *Las finalidades de la educación en tiempo de crisis*. Hogar del Libro S.A.
- Fullat, O. (2005b). *Valores y Narrativa: Axiología educativa de Occidente*. Publicaciones y Ediciones Universidad de Barcelona.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Galino, A. (1995). Humanidades, Humanismos y Humanismos Pedagógico. *Educación XXI*, 15-21.
- Garcel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*, 121-142.
- García Cuadrado, A. (2012). Problemas constitucionales de la dignidad de la persona. *Revista Persona y Derecho*, 456.
- García García, J. (2006). Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación. *Uni/pluri/versidad*, 1-9.

- García M. (1996). *Por un país al alcance de los niños*. Consultado en la Biblioteca Virtual de la Biblioteca Luis Ángel Arango.
- García, A. (1888). *La Dignidad Humana: Núcleo Duro de los Derechos Humanos*. IUS Revista Jurídica. Universidad Latina de América, Carta Encíclica *Libertas Praestantissimum* León XIII.
- García-Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los 90' y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la Educación Superior. En M. Mollis, *Las Universidades en América Latina: Reformadas o alteradas?* (págs. 17-37). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Gallego, R. (1993). *Discurso Sobre el Constructivismo*. Rojas Eberhard Editores LTDA, pp 68-76.
- González A. (1999). *Teología de la praxis evangélica. Ensayo de una teología fundamental*, Editorial SalTerra, Santander, 472 pp.
- González-Bernal, E. (2005) *Universidad Católica en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana: Digiprint Editores (Comp) pp: 182-183.
- Gotzon, M. (2002) *Acción, persona, libertad: Max Scheler-Tomás de Aquino*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Gutiérrez, G. (1975). *Teología de la Liberación: perspectivas*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Halstead J. & Taylor M. (1996). *Learning and Teaching about values. A review of recent research*. En *Cambridge Journal Education*, Vol. 30, No. 2 (2000), pp. 169-202.
- Habermas, J. (1987a). La idea de Universidad-Procesos de aprendizaje. *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología*, 1-18.
- Habermas, J. (2010b) El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los Derechos Humanos. *Diánoia*, 3-25.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3-25.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (Eds.). (1996). *Values in education and education in values*. Psychology Press.

- Haro, R. G. (1975). *Historia teológica del modernismo, Pamplona: Universidad de Navarra*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Heidegger, M. (1951). *Contruir, habitar y pensar*. Darmstadt.
- Horn, H. (2001). Karl Jaspers (1883-1969). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 769-788.
- Hoyos, G. (2011). La Universidad Tecnológica y la Idea de Universidad. *50 años de la Universidad Tecnológica de Pereira* (págs. 1-15). Pereira: UTP.
- Hoyos-Vasquez, G. (2009). Educación para un Nuevo Humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 425-433.
- Knight, J. (2004). Internacionalizations remodeled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 5-20.
- Komlavi, F. (2009). *Informe de Internacionalización: "Políticas institucionales en cooperación regional e internacional"*. Sala Maggiolo.
- Kottak, C. (1996). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. México: Mc Graw Hill.
- Juan Pablo II (1989). *Principia Mathematica* de I. Newton. *L'Osservatore Romano*. Edición española del 12 de febrero de 1989, 19-21.
- Lara, D. (2012). Capítulo III. Fundamentación Epistemológica de la ERE. En J. L. Meza Rueda, *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (págs. 76-77). Bogotá: San Pablo-Universidad Javeriana.
- Lechuga, R. (2002). Reseña Ética de Max Scheler. *La lámpara de Diógenes*, 3, 53-55.
- Legorreta, J. (2010). *Las ciencias sociales en la teología latinoamericana. Balance y Perspectivas*. México: DABAR.
- Jerma, C. (2007). *El Derecho a la Educación en Colombia*. Buenos Aires: Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- Lévi-Strauss, C. (1964a) *El pensamiento salvaje*: México: FCE.
- Lévi-Strauss, C. (1991b) *El hombre desnudo*: México: Siglo XXI, p. 138.
- López Calva, M. (2014). Ser persona y hacerse persona en el cambio de época: Desafíos para la formación de la época en la escuela y la universidad. *RLEE, XLIV*, 61-81.

- Mabel, G. (2011). El Derecho como Ciencia. *Invenio*, 13-38.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 544-552.
- Marín, M. (2007). *La dignidad humana, los Derechos Humanos y los Derechos Constitucionales*, Revista de Bioética y Derecho, número 9.
- Martínez-Freire (2001) Base Empírica y Teoría Funcionalista en las Ciencias Cognitivas. En AGORA, Papeles de Filosofía 20:1, pp. 87-104.
- Micheline, D. (2010). Dignidad Humana en Kant y Habermans. *Revista anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas – INCIHUSA – CONICET / Mendoza*, 12(1), 41-49.
- Millán Puelles, S. e. (1976). *Sobre el hombre y la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (2002). *Léxico filosófico: Madrid*. Madrid: RIALP S.A.
- Ministros Europeos de Enseñanza. (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración de Bolonia*.
- Mollis, M. (2003). *Las Universidades en América Latina ¿Reformadas o Alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Montessori, M. (2014). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Morais, D. y. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 445-466.
- Muñoz, A. C. (2011). Altruísmo y amor cristiano en la filosofía de Max Scheler. *Questiones Disputate*(9), 63-76.
- Naval, C. (2000). Educación y derechos humanos. *Humana iura*, 43-59. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/21589>
- Nussbaum, M. &. (1998a). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2005b). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la Justicia Social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Nussbaum, M. (2012c). *Crear Capacidades*. Barcelona: Paidós.

- Nussbaum, M. (2013d). Discurso presentado a la Fundación Príncipe de Asturias. En F. P. Asturias (Ed.). Fundación Príncipe de Asturias.
- Nussbaum, M. (2014e). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Newman, J.H. (1992) Discursos sobre el fin y naturaleza de la educación universitaria. Traducción de José Morales, Primera Edición 1982.
- Ocampo, J. A. (2002). *La Educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y el Caribe*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 30, p. 25-37.
- Olano-García, H. (2016). Del conflicto al posacuerdo: actualidad constitucional de la doctrina de la seguridad nacional ante la justicia transicional. DIXI 23, pp. 1-35.
- Orozco, L. (1999). La formación integral. Santafé Bogotá. Uniandes.
- Panikkar, R. (2014 a). *La religión, el mundo y el cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, R. (1952 b). Prólogo a J. Guitton, La Virgen María, Madrid: Rialp.
- Pegueroles, J. (1985). San Agustín. Un platonismo cristiano. Barcelona, PPU, pp. 14-30
- Pérez, A. (2003) *Educación para Humanizar*. Nancea S.A Ediciones: Madrid, España.
- Pelé, A. (2006b). Filosofía e Historia en el Fundamento de la Dignidad Humana. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Picazo, V. &. (2012). Guía para el diseño curricular en Instituciones de Educación Superior. México: Limusa.
- Pironio, E. (1970). Teología de la liberación. *Teología: Revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Argentina*, 17, 7-28.
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. (2006). Vicepresidencia de la República de Colombia. Bogotá.
- Plan de Acción Mundial sobre Educación en Derechos Humanos y Democracia (1993) UNESCO, Montreal.
- Platón. (1871a). *Dialogo de Gorgias*. Madrid: Patricio Azcárate.
- Platón. (2004b). La República. Córdoba, AR: El Cid Editor. ProQuest ebrary. Web. 29 August 2016.

- Porlan, R. (1996). *Escuela y Constructivismo*. México: Editorial Diana. 154p.
- Ramírez, A. (2008). Universidad, Iglesia y Sociedad. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 5-22.
- Ramírez, E. (2008). *Pedagogía de los derechos humanos: retorno a la defensa y promoción de la dignidad humana como sentido de la educación*. Universidad Santo Tomás, Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, Vol 29, No. 98, páginas 153-167.
- Rahner, K. (1973). Iglesia y mundo. Herder, 752-753.
- Ratzinger, J. (1976a). *Palabra en la Iglesia*. Sígueme, Salamanca.
- Ratzinger, J. (2001b). *Introducción al Cristianismo*. Sígueme, Salamanca.
- Reyes, J.R. (2000) *Reflexiones frente a la antropología filosófica*.
- Rodriguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: Una visión multinivel. *Revista de Docencia Universitaria*, 91-124.
- Rueda, J. (2008a). Liberación de la teología tarea pendiente de la teología de la liberación. Medellín, Colombia.
- Rueda, J. (2012b). Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando. *Actualidades Pedagógicas*, 0(60), 215-235. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19052/ap.1761>
- Ruiz, J. (1956). *La dignidad de la persona humana según San Pablo*. Madrid: Instituto Social León XIII.
- Rus, A. (2010). *Los problemas de la Educación*. Revista de Currículum y formación del profesorado, VOL. 14, No. 1.
- Scannone, J.C. (1995) El futuro de la reflexión teológica en América Latina. En *Stromata II*, pp 75-78.
- Sancho, J. (1985). *Imagen de Dios y dignidad humana. Dios y el hombre: VI Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra*. (A. (. Aranda, Ed.) Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Sandoval-Barrios, R. (2010). *Utilitarismo clásico en la Teoría Política Contemporánea*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Sarmiento, A. (2010). *El Magisterio de la Iglesia y la Moral*. España: Universidad de Navarra.

- Sartre, J. P. (1946). *El ser y la Nada* (Primera ed.). Buenos Aires, Argentina: B-Iberoamericana. Obtenido de Proquest Ebrary. Web.
- Sastoque, L.(1991a). *La dignidad de la persona humana en el Magisterio de Pablo VI*. Pontificia Studiorum Universitas A.S Thoma Aquinate in Urbe.
- Sastoque, L. (1995b). *La dignidad de la persona humana concepto fundamental de antropología teológica*. Bogotá:, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Sastoque, L. (1995c). *Lineamientos para una identidad del educador dominicano*: Hermanas Dominicanas de Santa Catalina de Siena, Colombia.
- Sastoque, L. (2001d). *La dignidad de la persona humana concepto fundamental de antropología teológica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. 274 p.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*: Barcelona. Editorial Ariel.
- Scheler, M. (1942a). *Ética*. (J. M. Palacios, Ed., & H. R. Sanz, Trad.) Madrid, España: Cáparros Editores.
- Scheler, M. (1957b). *Esencia y formas de la simpatía*. (J. Gaos, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Lozada S.A.
- Scheler, M. (2005c). *Esencias y formas de simpatía*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Scheler, M. (2008d). *Ordo Amoris*. (J. M. Palacios, Ed., & X. Zubiri, Trad.) Madrid, España: Caparrós Editores S.L.
- Sellés, J. (2006). *Propuestas antropológicas del siglo XX*. España: EUNSA.
- Stein, E. (1994a). *La Ciencia de la Cruz*. Burgos: Colección Amigos de Orar.
- Stein, E. (2004b). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Editorial Trott.
- Stein, E. (1996c). *Ser finito y ser eterno: ensayo de una ascensión del ser*. (A. Perez, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez Medina, G. A., Meza Rueda, J. L., Garavito Villareal, D., Lara Corredor, D. E., Casas Ramírez, J. A., & Reyes Fonseca, J. O. (Enero-Junio de 2013). Educación Religiosa Escolar en clave liberadora: elementos constitutivos. *Theologica Xaveriana*, 63(175), 219-248.
- Suárez, C., Dusú, R., & Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: Su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, 30-39.

- Susin, L. C. (2001). *El mar se abrió. Treinta años de Teología en América Latina*. (J. G. Abril, Trad.) Maliaño (Cantabria): Sal Terrae. Obtenido de f.
- Tomás de Aquino (1962a). *Suma contra los gentiles*. (F. J. Castellano, i. y. Febrer, & i. g. Garganta, Trads.) Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino. (2001b). *Suma de Teología* (Cuarta ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Todolí, J. (1975). *Doctrina de la Iglesia Católica acerca de la familia, el matrimonio y la educación*. Delegación Nacional de la Familia, Madrid.
- Torralba, F. (2005). *¿Qué es la dignidad humana? Ensayo sobre Peter Singer, Hugo Tristram Engelhardt y Jhon Harris*. Barcelona: Herder.
- Torrendell, E. (2010) *Desafíos de fidelidad y caridad en la educación desde la orientación católica Sudamericana*. Humanista No. 58.
- Tunnermann, C. (2008). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la conrerencia Mundial*. Bogotá: Sello Editorial Javeriano.
- Velasco, D. (2009). *Derechos humanos y doctrina social de la Iglesia: del anatema al diálogo* (Vol. 24). Universidad de Deusto.

INFOGRAFÍA

- Araiza, J. (2011). La noción aristotélica de vida contemplativa (bíos theoretikós). *Ethica nicomachea* X 7 y IX 9: vivir,. *Conjectura*, 16, 34-45. Recuperado de www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/883/609
- Baum, C. (1988). Orientaciones para el Estudio y Enseñanza de la Doctrina Social de la Iglesia en la Formación de los Sacerdotes. Roma. Recuperado de http://www.oschi.cl/docs/1988%20_Estudio_DSI_form_sacerdotal.pdf
- Baquero, R y otros (1998) Debates constructivistas. Aique Grupo Editores. Argentina, recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_1_Unidad_2.pdf
- Benedicto XVI. (9 de Enero de 2013a). *Audiencia General*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/audiences/2013/documents/hf_ben-xvi_aud_20130109.html
- Benedicto XVI. (21 de Enero de 2008b). Discurso del santo padre Benedicto xvi a la congregación para la educación católica. Roma. Recuperado de https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080121_educ-cattolica.pdf
- Benedicto XVI. (30 de noviembre de 2007c). Carta Enciclica *Spe salvi*. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.pdf
- Colección del Programa Derechos Humanos del Centro Europa - Tercer Mundo (CETIM). Consultado en <http://www.cetim.ch/es/documents/bro11-educ-A4-es.pdf>
- Concilio Vaticano II. (1965). Declaración apostólica sobre la educación católica "*Gravissimum Educationis Momentum*". Roma. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_sp.htm

- Concilio Vaticano II. (1965). Declaración *Dignitatis Humanae. Sobre la Libertad Religiosa*. Roma. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_sp.htm
- Concilio Vaticano II. (1965). Constitución Pastoral *Gaudium et Spes. Sobre la Iglesia en el mundo actual*. Roma. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_sp.htm
- Comenio, J. (2011). *Reflexiones sobre el pensamiento de Juan Amos Comenio en su obra Didáctica Magna*. Consultado en <https://jelpalafox.wordpress.com/2012/11/08/reflexion-sobre-el-pensamiento-de-juan-amos-comenio-en-su-obra-didactica-magna/> el 18 de diciembre de 2014.
- Francisco. (29 de junio de 2013a). Carta Encíclica. *Lumen Fidei*. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei.html
- Francisco. (24 de mayo de 2015b). Carta Encíclica. *Laudato si', sobre el cuidado de la casa común*. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.pdf
- Juan Pablo II. (15 de agosto de 1990a). Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiar sobre las Universidades Católicas*. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- Juan Pablo II. (25 de marzo de 1995b). Carta Encíclica *Evangelium Vitae*. Sobre el valor y el carácter inviolable de la vida humana. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html
- Juan Pablo II. (14 de septiembre de 1998c). Carta Encíclica *Fides et Ratio*. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html
- Juan Pablo II. (28 de noviembre de 1998d). *Incarnationis Mysterium*. Bula de convocación del Gran Jubileo del año 2000. Roma. Recuperado de http://www.vatican.va/jubilee_2000/docs/documents/hf_jp-ii_doc_30111998_bolla-jubilee_sp.html
- Juan Pablo II. (6 de agosto de 1993e). Carta Encíclica *Veritatis Splendor*. Sobre algunas cuestiones fundamentales de la enseñanza de la moral de la Iglesia. Roma. Recuperado

- de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.pdf
- Kant, E. (2003a). *Crítica de la razón práctica*. (J. R. Armengol, Trad.) Buenos Aires, Argentina: La Página S.A. Obtenido de http://www.manuellosses.cl/VU/kant%20Immanuel_Critica%20de%20la%20razon%20practica.pdf
- Kant, M. (2003b). *Crítica del Juicio*. (A. G. Moreno, & J. Ruvira, Trads.) Madrid, España: Librerías de Francisco Iruveda. Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89687.pdf>
- Kant, M. (2007c). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. (P. M. Barbosa, Ed., & M. G. Morente, Trad.) San Juan, Puerto Rico. Recuperado el 8 de Agosto de 2016, de http://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf
- Kierkegaard, S. (1849a). *Tratado de la desesperación*. Recuperado de: <http://www.olimon.org/uan/kierkegaard-tratado-de-la-desesperacion.pdf>
- Kierkegaard, S. (1958b). *Temor y Temblor* (Segunda ed.). (J. Gringberg, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Losada S.A. Obtenido de <http://www.medicinayarte.com/img/kierkegaard-s-temor-y-temblor-losada-1958.pdf>
- León XIII (26 de Junio de 1881) Carta Encíclica *Diuturnum Illud*. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_29061881_diuturnum.pdf
- Lévis-Strauss, C. (1999c). *Raza y Cultura*. Madrid, España: Atalaya. Recuperado de <http://antropologiasyc-106.com.ar/biblioteca/Levi%20Strauss%20raza%20e%20historia.pdf>
- Loneragan, Bernard. «La autoapropiación y subjetivación del sujeto.» http://uvirtual.javeriana.edu.co/bbcswebdav/pid-461862-dt-content-rid-1907859_1/courses/024140_1630_3882/Autoapropiaci%C3%B3n.pdf, s.f.
- Maduro, O. (2005). Hacer teología para hacer posible un mundo distinto: Una invitación autocrítica latinoamericana. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Teología de la Liberación. Obtenido de <http://wftlofficial.org/pdf/maduro.pdf>
- Martínez, V. (2013). Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, XLVI(136), 39-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42725646002>

- Pele, A. (2006a). *Filosofía e historia en el fundamento de la dignidad humana* (Tesis doctoral). (I. d. Casas", Ed.) Madrid, España. Obtenido de http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/3052/Tesis_Pele.pdf?sequence=7
- Pio XI. (1929). *Enclíca Divini Illius Magistri*. Sobre la educación Cristiana de la Juventud. Recuperado de https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Platón. (1871b). *Diálogos. Fedón-Gorgias-El Banquete*. (D. P. Azcárate, Ed., & D. P. Azcárate, Trad.) Madrid, España: Medina y Navarro, Editores. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf05009.pdf>
- Plotino. (1958a). *De lo Bello y la Libertad: Una erótica del alma*. (O. Delfín, Trad.) Recuperado de https://issuu.com/obeddelfin/docs/plotino_de_lo_bello_y_la_libertad
- Plotino. (s.f.b). *Enéada Quinta*. (J. A. Miguez, Trad.) Recuperado de http://laescalera-sophia.com.ar/biblioteca/Eneada_5.pdf
- Plotino. (s.f.c). *Enéada Sexta. Sobre el Bien y el Uno*. Recuperado de http://www.nueva-acropolis.es/filiales/libros/Plotino-Eneada_VI_Sobre_el_Bien_o_el_Uno.pdf
- Rebeca, M. M. (1957). Juan Amos Comenio. Apostol de la educación y de la comprensión internacional. (UNESCO, Ed.) *El correo. Una ventana abierta sobre el mundo*, 3-7. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. (R. Viñas, Trad.) Elaleph.com. Recuperado de <http://www.educar.ar>
- Triviño, J. L. (2007). DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho. *Cuaderno de Filosofía del derecho*(30), 159-163. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13120/1/DOXA_30_23.pdf.
- UNESCO (2001). *Aplicación de la resolución 30 c/16 relativa A la estrategia global para la educación En materia de derechos humanos*. Paris, 2001. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122221s.pdf>
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior. Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de 2009 de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Recuperado de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/dia-1/la-hoja-de-ruta-educacion-2030>

United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Recuperado de <http://www.un.org/en/documents/udhr/>

Vasco, C. E. (1990). *Algunas reflexiones sobre pedagogía y la didáctica*. Recuperado de http://uvirtual.javeriana.edu.co/bbcswebdav/pid-457893-dt-content-rid-1886318_1/courses/018716_1630_3887/Pedagog%C3%ADa%20y%20did%C3%A1ctica%20de%20Vasco%281%29.pdf

ANEXOS

- Anexo 1. Carta Encíclica *Diuturnum Illud* del Sumo Pontífice León XIII, sobre la autoridad política.
- Anexo 2. Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* de Su Santidad Pío XI, sobre la educación cristiana de la juventud.
- Anexo 3. Declaración *Gravissimum Educationis*, sobre la Educación Cristiana.
- Anexo 4. Congregación para la Doctrina de la Fe. Instrucción *Donum Vitae* sobre el respeto de la vida humana naciente y la dignidad de la procreación.
- Anexo 5. Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* del Sumo Pontífice Juan Pablo II, sobre las Universidades Católicas.
- Anexo 6. Carta Encíclica *Veritatis Splendor* del Sumo Pontífice Juan Pablo II a todos los obispos de la Iglesia Católica sobre algunas cuestiones fundamentales de la enseñanza moral de la Iglesia.
- Anexo 7. Carta Encíclica *Evangelium Vitae* del Sumo Pontífice Juan Pablo II a los Obispos, a los Sacerdotes y Diáconos a los Religiosos y Religiosas a los Fieles Laicos y a todas las personas de buena voluntad sobre el valor y el carácter inviolable de la vida humana.
- Anexo 8. Carta Encíclica *Spe Salvi* del Sumo Pontífice Benedicto XVI a los Obispos, a los Presbíteros y Diáconos, a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre la esperanza cristiana.
- Anexo 9. Congregación para la Doctrina de la Fe. Instrucción *Dignitas Personae* sobre algunas cuestiones de Bioética.

- Anexo 10. Carta Encíclica *Lumen Fidei* del Sumo Pontífice Francisco a los Obispos, a los Presbíteros y a los Diáconos, a las personas consagradas y a todos los Fieles Laicos sobre la Fe.
- Anexo 11. Carta Encíclica *Laudato Si* del Santo Padre Francisco, sobre el cuidado de la casa común.
- Anexo 12. *Ratio Studiorum Generalis, Ordo Praedicatorum*.