

UZUGAI MOTIUA

Aplicación del método del ver, juzgar y actuar al fundamento teórico y a la práctica del sistema modular

Dalia Carreño Dueñas

José Arturo Restrepo Restrepo, O. P.

Eduardo González Gil, O. P.

Miguel Moreno Lugo

Carlos Alberto Cárdenas Sierra

Norhy Esther Torregrosa

Jorge Eliécer Martínez Posada

Daniela Alejandra Valencia González

Esteban José Ahumada Quiroga

Dalia Carreño Dueñas

Editora académica



**Aplicación del método
del ver, juzgar y actuar
al fundamento teórico
y a la práctica del
sistema modular**

Aplicación del método del ver, juzgar y actuar al fundamento teórico y a la práctica del sistema modular

Dalia Carreño Dueñas

José Arturo Restrepo Restrepo, O.P.

Eduardo González Gil, O.P.

Miguel Moreno Lugo

Carlos Alberto Cárdenas Sierra

Norhy Esther Torregrosa

Jorge Eliécer Martínez Posada

Daniela Alejandra Valencia González

Esteban José Ahumada Quiroga

AUTORES

Dalia Carreño Dueñas

EDITORA ACADÉMICA



Carreño Dueñas, Dalia

Aplicación del método del ver, juzgar y actuar al fundamento teórico y a la práctica del sistema modular/ Editora académica: Dalia Carreño Dueñas, [y otros ocho autores]; Bogotá: Ediciones USTA, 2020.

211 páginas; gráficos y tablas

Incluye referencias bibliográficas, glosario e índices conceptual y de autores

ISBN: 978-958-782-335-6

E-ISBN: 978-958-782-336-3

1. Educación universitaria 2. Educación superior -- Investigaciones -- Colombia
3. Educación -- Planeación 4. Pedagogía -- Evaluación 5. Humanismo -- Enseñanza
6. Currículo Educación Colombia I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 378.007

CO-BoUST



© Dalia Carreño Dueñas, José Arturo Restrepo Restrepo, Eduardo González Gil, Miguel Moreno Lugo, Carlos Alberto Cárdenas Sierra, Norhy Esther Torregrosa, Jorge Eliécer Martínez Posada, Daniela Alejandra Valencia González y Esteban José Ahumada Quiroga, autores, 2020

© Dalia Carreño Dueñas, editora académica, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Angie Xiomara Bernal Salazar

Diagramación y montaje de cubierta: Martha Cadena

Impresión: DGP Editores S.A.S.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-335-6

E-ISBN: 978-958-782-336-3

Primera edición, 2020

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

PRESENTACIÓN	9
EL VER: FUNDAMENTO TEÓRICO DEL SISTEMA	13
José Arturo Restrepo Restrepo, O.P. Dalia Carreño Dueñas	
Introducción	14
Conocimiento y educación superior en la dialéctica de la sociedad contemporánea	15
La institucionalidad universitaria y su estatuto epistémico	19
La institucionalidad educativa entre premoderna y moderna	24
Nuevas relaciones y funcionalidades. El conocimiento y sus aplicaciones	32
La sociedad promueve un pensamiento independiente	60
Conclusión	61
Referencias	62
EL ACTO PEDAGÓGICO PRUDENCIAL: UNA REFLEXIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE TOMÁS DE AQUINO	69
Eduardo González Gil, O.P. Miguel Moreno Lugo	
Introducción	70
Los hábitos como perfeccionadores en Tomás de Aquino	71
Una glosa a la prudencia universitaria	83
Magisterio	95
Conclusiones	100
Referencias	102
EL SISTEMA MODULAR EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	105
Carlos Alberto Cárdenas Sierra	
Introducción	105

Antecedentes históricos	107
Paradigma epistemológico del currículo	109
Terminología modular y currículo	113
Conclusiones	117
Referencias	119
EL ACTUAR: PRÁCTICA DEL SISTEMA MODULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	121
Dalia Carreño Dueñas Norhy Esther Torregrosa Jiménez Jorge Eliécer Martínez Posada Daniela Alejandra Valencia González Esteban José Ahumada Quiroga	
Introducción	121
Metodología prudencial	122
Población y muestra	123
Fases	124
Instrumentos	126
Resultados	129
Análisis de resultados	162
Análisis de los grupos focales	176
Conclusiones	192
GLOSARIO	195
SOBRE LOS AUTORES	201
ÍNDICE CONCEPTUAL	205

Lista de tablas

TABLA 1. Definición del concepto de hábito	74
TABLA 1. Estudiantes participantes según instrumento	124
TABLA 2. Categorías y subcategorías de análisis del sistema modular	127

Lista de figuras

FIGURA 1. Las virtudes cardinales según Tomás de Aquino	81
FIGURA 1. Género de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada	129
FIGURA 2. Estrato socioeconómico de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada	130
FIGURA 3. Características del humanismo tomista según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada	131
FIGURA 4. Concepto tomista de hombre según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada	132
FIGURA 5. Definición del sistema modular de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada	132
FIGURA 6. Objeto del derecho según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada	137
FIGURA 7. Escuelas de derecho que predominan en la Facultad según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada	138
FIGURA 8. Motivación para elegir el programa de Derecho de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada	144

Presentación

Este trabajo de investigación es resultado de la colaboración y la cohesión entre investigadores de los grupos Socio-Humanística del Derecho, Raimundo de Peñafort y Aletheia de la Universidad Santo Tomás (USTA), articulados en torno a la pregunta por el estado de la cuestión del sistema modular, de su estatuto teórico, de su método y de su aplicación, toda vez que este se conforma en la impronta de formación de los profesionales del derecho.

Para responder esta pregunta se empleó el método prudencial de ver, juzgar y actuar, propio del sistema modular, que por su riqueza facilita las labores de análisis y crítica. Los investigadores desarrollaron *el ver* en varios momentos, en una primera etapa, se dio al ubicar la problemática de la relación entre conocimiento y educación superior, pues el derecho, como parte de la ciencia social y como saber situado, está inmerso en los conflictos epistemológicos del presente.

Una vez establecido el ver, se procedió *al juzgar*, que exige partir de los valores propios del sistema, tales como la pedagogía prudencial, el humanismo tomista y las apuestas pedagógicas del currículo modular de la Facultad de Derecho.

Luego de los momentos del ver y el juzgar se procedió *al actuar*, que consistió en indagar entre los estudiantes de la Facultad de Derecho acerca de los sentidos y comprensiones de la formación humanista

tomista del sistema modular, para identificar cómo y de qué maneras han logrado asumirla como propia.

La población de estudiantes que participó en la etapa del actuar estuvo conformada por 196 alumnos de los 913 que integran la Facultad de Derecho de la Sede Principal Bogotá. La muestra fue de carácter intencional, se seleccionó un número plural de estudiantes de segundo, quinto, sexto, noveno y décimo semestre, que respondieron al criterio de haber cursado más de un módulo del sistema. Los instrumentos empleados fueron una encuesta semiestructurada, grupos focales y un taller.

Lo novedoso de esta indagación consiste en realizar una práctica investigativa aplicando el método prudencial, para dar cuenta de los sentidos y comprensiones del sistema modular en la Facultad de Derecho, que comparten como comunidad de aprendizaje profesores y estudiantes. Además, este proceso da cuenta del presente de la formación de los juristas tomasinos, quienes tienen el compromiso de transformación ética y creativa del mundo del derecho, de su teoría y de su práctica.

La estructura de este libro se basa en el método prudencial, organizado en tres acápites. En el primero, que consiste en el *ver*, José Arturo Restrepo Restrepo y Dalia Carreño Dueñas parten de la realidad que se manifiesta en la problemática de la relación entre conocimiento y educación superior, cuestionan la institucionalidad universitaria y los desafíos a los que se enfrenta al formar a las generaciones del presente, caracterizadas por un pensamiento independiente.

El segundo acápite, enfocado en el *juzgar*, es decir, en los valores desde los cuales se juzga la realidad, está conformado por dos contribuciones. En la primera, fray Eduardo González Gil, O.P. y Miguel Moreno profundizan en el sentido y los alcances del acto pedagógico prudencial, el hábito de la prudencia y la concreción de estos en la comunidad universitaria. En la segunda contribución de esta parte, Carlos Alberto Cárdenas analiza los valores tomistas en perspectiva del ser y la formación del jurista de la USTA, y la manera como en su operatividad hacen posible el compromiso con un derecho justo, facilitador de la paz social, la igualdad y la solidaridad.

La tercera parte del libro corresponde al ejercicio del *actuar*, en esta, Dalia Carreño Dueñas, Norhy Torregrosa, Jorge Eliécer Martínez, Daniela Alejandra Valencia González y Esteban José Ahumada Quiroga

aplican instrumentos mixtos para hallar los sentidos y comprensiones sobre la forma en que los estudiantes han asumido el sistema modular humanista tomista, siguiendo la metodología prudencial cualitativa, la hermenéutica del actuar. El texto analiza cómo los estudiantes tomasinos han incorporado en su formación como juristas los valores fundantes de la persona, la dignidad y la justicia para transformar la conflictiva sociedad actual.

DALIA CARREÑO DUEÑAS
Editora académica

El ver: fundamento teórico del sistema*

JOSÉ ARTURO RESTREPO RESTREPO, O.P.
DALIA CARREÑO DUEÑAS

* Este capítulo es resultado de la colaboración y cohesión de diferentes investigaciones desarrolladas por los autores, quienes aportaron teórica y conceptualmente desde sus grupos, proyectos y experiencias investigativas en el referido campo de estudio. Entre dichas iniciativas se encuentra el proyecto Cartografía Social del Sistema Modular en la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás (USTA), código 1818008, Fodein 2018, perteneciente a la línea de Estudios Hermenéuticos, Argumentativos y Críticos en Derecho, Justicia, Prudencia y Paz del Grupo de Investigación Socio-Humanística del Derecho, clasificado en A1 según el índice de Colciencias. Este proyecto fue realizado en el marco del programa de investigación Subjetivaciones Políticas y Religiosas en la Participación Juvenil, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Transferencia de la Universidad de La Salle, número 2438922, y por el proyecto de investigación Experiencias Juveniles y Territorios de Paz: Configuración Política de Jóvenes Universitarios y Aprendizajes para la Paz, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Transferencia de la Universidad de La Salle, número 243283.

Introducción

El respaldo teórico con el que cuenta el sistema modular se ha ido reconstruyendo a lo largo de más cuarenta años, a partir de respuestas renovadas a los retos educativos y sociales de cada momento. Es necesario advertir las relaciones entre la educación superior y el conocimiento dentro de un contexto pragmático, profesionalizante del presente, y un discurso ético humanista que debe incorporarse como imperativo en la formación académica de personas que contribuyan con la construcción social, más allá de su carácter de profesionales y técnicos del derecho.

En este capítulo se emplea el método prudencial del *ver* como la primera etapa que permite reconocer la realidad en la que está inmerso el sistema modular, lo que facilita la labor de análisis y crítica de este. Asimismo, se contextualiza la problemática de la relación entre conocimiento y educación superior, pues el derecho como parte de la ciencia social, y como saber situado, está involucrado en los conflictos epistemológicos del presente.

Aquellos elementos tradicionalmente relacionados con la idea de universidad, tales como la creencia en una educación general, una cultura común, una institución regida primordialmente por académicos y sensible a definiciones plurales de inteligencia, dan cuenta actualmente de una educación superior pensada para una sociedad que ya no existe (Newman, 1942). Dichos elementos han sido transformados en parte por las racionalidades tecnológicas, que generan *por sí mismas* el saber, bajo el imperativo de lo útil, según el cual la educación superior es comprendida como un bien cultural, estatal y social, dirigido a la producción de bienes netamente económicos. Sus funciones ahora están en función del desarrollo de bienes patrimoniales (en lectura marxista), en este sentido, se puede afirmar que las instituciones de educación superior (IES) pasaron de ser fuerzas de producción importantes, a ser parte del mantenimiento de las relaciones de producción.

Por lo anterior, uno de los criterios posmodernos más relevantes sobre educación superior se desprende de la intersección entre conocimiento, educación superior y sociedad (Barnett, 2001), esta se da en una relación no lineal sino triangular y además dialéctica, donde cada

elemento de la triada entra en alguna clase de relación, conservando cierto grado de autonomía con correspondencias y resistencias, semejanzas y diferencias. Sin embargo, este debate refleja mundos e intereses limitados, a saber, el de los académicos, el del trabajo empresarial y el de la sociedad de mercado (MacIntyre, 1994, p. 45).

Conocimiento y educación superior en la dialéctica de la sociedad contemporánea

Las definiciones o tendencias cambiantes que tiene la sociedad contemporánea sobre el conocimiento y su aplicación se anidan en la educación superior, dado que esta actualmente hace parte de la *industria del conocimiento*, no en cuanto fábrica del saber como tal, sino en cuanto que integra el engranaje de las distintas fuerzas que involucran a la sociedad actual en su lógica de funcionamiento. La universidad del siglo XXI promueve en su ejercicio competencias, pensamiento estratégico y transferibilidad, lo que quiere decir que promueve, en el marco de su institucionalidad, profesionales con habilidades para utilizar los conocimientos de modos determinados, tal como los necesita la sociedad. Las formas de conocimiento y las didácticas que se consideran válidas experimentan cambios en su concepción y planteamiento, pues formas del pensamiento que se consideraban genuinas e inamovibles actualmente no son tenidas en cuenta; en cambio, se da lugar a nuevas y provisionales epistemologías, didácticas, estratégicas, entre otras.

La educación posmoderna, como hecho social, tiene la exigencia de aportar formas novedosas en su concepción y ejercicio, lo que implica adecuarse a un terreno más amplio, salir de aquellas áreas establecidas por las comunidades académicas e ir a un escenario más social, donde pueda responder a los intereses que esa misma sociedad establece desde la política estatal, la empresa y el mercado. Por su parte, el Estado, en la región latinoamericana, canaliza su trabajo en objetivos con unas características distintas a otros desarrollos públicos. Las tendencias que se pueden identificar oscilan entre la industrialización, la teoría de la dependencia y sobre todo el desarrollismo. Cada enfoque sucede al otro sin desaparecer en sentido estricto,

sino que algunos aspectos se traslapan en formas novedosas. La consecuencia directa de esta manera de proceder es que dichos Estados enfrentan problemas estructurales de poder y de capacidad, por las fuertes presiones de carácter económico transnacional. Un Estado presionado por la clase económica pierde capacidad para atender las necesidades de los sectores sociales y tiende cada vez más a privatizar servicios como la educación, la salud, las comunicaciones, entre otros, que afectan directamente a las comunidades.

La educación posmoderna se enfrenta a la comprensión del mundo en el cual está inscrita, de ahí que indagar por el horizonte de sentido que enmarca este mundo es una exigencia y un reto ineludible. Touraine (1997) caracteriza las sociedades contemporáneas teniendo en cuenta dos aspectos: la disociación creciente del universo instrumental y el universo simbólico de la economía y de las culturas. Además, considera el poder difuso en la orientación de un orden social que se moviliza en una sola dirección, hacia la circulación de capitales, bienes de servicio e información, lo que a su vez genera un vacío político y social. Según Touraine, ante esto, que no siempre es consciente, se pueden dar respuestas encaminadas a una regresión como reacción, pues el resultado se concibe como una fragmentación social con muchos excluidos, con nuevas élites de poder apropiadas del intercambio global y un sinnúmero de marginales que navegan entre la atomización social y el refugio en tradiciones locales, regionales, étnicas o religiosas extremistas.

Martin Heidegger hablaba de un *mundo desencantado*, en el mismo sentido, Toledo (2003) califica este escenario como una dislocación, pues la realidad aparece como algo externo al ser humano. El mundo laboral, mercantil y comercial alejado de la naturaleza y la vida humana, centrado en la linealidad racional del progreso y el desarrollo, basado en un modo de producción de tipo industrial, es mecánico y tecnológico, de carácter repetitivo y monótono (Toledo, 2003, p. 34).

Con la globalización como fenómeno marco de la educación superior se han venido acentuando otras categorizaciones, autónomas en algunos de sus aspectos, que han coincidido con la época y el espíritu que las impulsa. Entre otras, se encuentran: la industria del conocimiento (McLuhan, 1985), la sociedad poscapitalista (Drucker, 1993), la aldea

global (McLuhan, 1994), la sociedad postindustrial (Touraine, 1997) —emparentada con la sociedad de la información (Masuda, 1984)—, la sociedad red (Castells, 1996), la sociedad del conocimiento (Stehr, 2013) o sociedad del saber (Unesco, 2003), la inteligencia colectiva y las sociedades basadas en el conocimiento (Lévy, 2004).

La institucionalidad educativa, sobre todo en la educación superior, ha llegado a ocupar un lugar clave en las nuevas dinámicas de lo social, sin que este haya sido su objetivo. El motivo es la constante demanda por la producción de conocimientos pertinentes para las dinámicas sociales como factor fundamental. Esto conlleva cierto nivel de tensión al interior de las comunidades cognitivas al tener que ocuparse, aplicar o calificar ciertos tipos de conocimientos que antes no estaban en el radar de la universidad. Las comunidades académicas movilizan el conocimiento a través de la disertación, la convalidación y la contrastación al interior de las mismas disciplinas, pero el conocimiento que requieren y consumen la sociedad, la empresa y el mercado en ocasiones está cifrado en la información, la velocidad y la provisionalidad.

De ahí la tensión entre la sociedad moderna y la posmoderna, esta última enfrentada a concepciones de conocimiento y razonamiento que se identifican más con el conocimiento estratégico, que como proceso moderno. En consecuencia, las categorías clásicas de conocimiento resultan inapropiadas para los requerimientos del pensar estratégico más orientado a la transferibilidad y al resultado. No se puede desconocer que la práctica educativa, al verse introducida en una corriente de lo social más dinámica, se compromete con tendencias específicas, que conllevan la pregunta por las ideas de universidad, centralidad en la persona, en el conocer y cómo esta puede salvaguardar su ámbito formativo, siguiendo a Gadamer (1995), lo que para algunos es su cualidad original (Martínez, 2002) más que la productividad misma.

En este contexto posmoderno, es un reto recuperar la práctica social de la educación, como una orientación abierta a las demandas de la sociedad, las disciplinas y la capacidad de conocer y transformar la realidad, sin dejar de lado una concepción ajustada al ser personal (Barnett, 2001). Lo anterior implica que tal visión no se restrinja por intereses o fuerzas coyunturales, que contenga una idea del conocimiento

que no sea meramente instrumental y que busque llevar a las personas a situaciones no predeterminadas, porque serán ellas, en el ejercicio de su libre albedrío, ajustado a la razón, quienes se las imaginen.

Es necesario advertir que tal como se definen en la actualidad los límites de lo educativo en la universidad, referidos a la relación entre sociedad, conocimiento e institución, no son los únicos referentes para comprender el universo de lo educativo. Para Ottone y Hopenhayn (2000) existe otra forma de abordaje o lectura de la situación actual de la educación superior, que toma como punto focal no la relación dialéctica de los factores mencionados, sino el componente cultural. De esta manera, se dirige una crítica a las reformas educativas en Latinoamérica, por desatender el sentido dinámico de la cultura como horizonte de lo educativo y se señala la simultaneidad sistemática como esa tendencia a suponer que todos los educandos son esencialmente iguales, como si tuvieran las mismas posibilidades de aprender y fuera posible encontrar la misma utilidad a los contenidos para promover una mayor igualdad de oportunidades. Según Hopenhayn:

Tópicos como multiculturalismo, sociedad del conocimiento, cultura mediática, globalización cultural, crisis de los metarrelatos o del orden simbólico, pueden ser mencionados en la retórica de la política pública, pero no van mucho más allá de las innovaciones generales. Más aún, cuando en el campo educacional se habla de cultura todavía se la entiende muchas veces de manera restringida, como ilustración en artes y refinamiento estético y aún costumbre moral, y no como visiones de mundo, producciones simbólicas cotidianas o dinámicas de comunicación. (2002, p. 298)

Las actuales reformas educativas, y sobre todo la pragmática de la educación superior, han abandonado la idea de multiculturalismo en aras del funcionalismo educativo, la pertinencia social y económica, el control en los contenidos y las formas de gestión, con menoscabo de los ámbitos socioculturales en los que se inserta, aspecto que la teoría crítica de la educación ha señalado reiteradamente (Freire, 1993).

El denominado informe GUNI (Global University Network for Innovation, 2009) explora las claves de la educación superior en el siglo XXI, desde la mirada multifocal de autores y nacionalidades,

con el propósito de ubicar aquello que considera “buenas prácticas”, entre las que se encuentran aspectos económicos y mecanismos de acreditación existentes, para garantizar la calidad, los retos y las funciones emergentes en la educación superior, en relación con su contribución al desarrollo humano y social. El informe de la Unesco, *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales* (Dos Santos, 2011), admite que las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-nación y por las tendencias globales del sistema mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la universidad son generadas por las instituciones educativas dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican.

Al convenir en este abordaje descriptivo de la educación superior actual, con la dialéctica entre sociedad, conocimiento e institucionalidad, se asume que esta no es estática, sino que cambia, en cuanto a su modo y forma, y además que no es ni ha sido ahistórica. Entre los factores que hacen posible la idea de educación superior se encuentra el de permanecer en el tiempo fiel a aquello que le animó en su concreción, así como la modalidad a través de la cual el saber que transmite y el que produce puedan implantarse en el espíritu del tiempo y, de esta manera, el destino de los saberes, por su renovación, contribuye a estructurar y a reestructurar continuamente la producción de conocimiento y su transmisión, en paralelo a su funcionamiento y preocupación por la respectiva inserción y pertinencia de los saberes dentro de la propia época (Renaut, 2008).

La institucionalidad universitaria y su estatuto epistémico

La denominada *paideia* griega, como prototipo e ideal educativo para la civilidad y la virtud de Occidente, contribuyó a que la institucionalidad universitaria tomara su forma en el siglo XIII en las corporaciones de alumnos y maestros, bajo la tutela eclesiástica y de las nacientes órdenes religiosas. Si bien puede seguir su motivo inspirador, este paradigma no representa a todas las épocas, menos a la contemporánea. Tampoco lo hacen las ideas expresadas por Agustín en su obra *De Magistro* (1951), ni los cuestionamientos modernos de una sociedad laica que acerca

la práctica educativa a un saber teórico con carácter científico como lo propuso Kant (2003).

Esta crisis de paradigmas generó en la posmodernidad una movilidad de los actores educativos, que dio lugar a un *sujeto docente de la ciencia*, que superaba al maestro observador de la práctica, más parecido a un doctrinero. Así, tanto los sujetos de aprendizaje como los conocimientos son analizados como objeto desde una visión pragmática, funcional, social e interdisciplinaria (Durkheim, 1975). De esta manera, se busca consolidar un profesional tutor de la práctica educativa y una tecnología curricular para la resolución de necesidades, para transformar la realidad, en otras palabras, una pedagogía problémica para intervenir los contextos (Dewey, 1975).

Entonces, contrario al propósito humboltiano para la universidad, basado en el espíritu idealista alemán, las filosofías que habían acompañado y guiado las expresiones de esta reconfiguración de la idea de universidad ya no podían iluminar lo suficiente los retos contemporáneos (Renaut, 2008). Mientras que la educación se centraba en la observación de un proceso humano de crecimiento, que se dinamizaba por la práctica del maestro, las propuestas del idealismo se enfocaban en considerar la educación como una idea, como un concepto. Kant propone abstraer lo real y crear el concepto, los trascendentales. El hombre no se determina por los constitutivos de su ser, sino por los conceptos ideales de libertad, moral, cuerpo y espíritu, es un sujeto empírico, solo fenomenológico, una idea que ha trascendido. El concepto habla de lo real en forma abstracta, es ciencia que se limita a un espacio y a un tiempo. Las categorías reclamadas en la pedagogía de Kant (2003) refieren a alcanzar la mayoría de edad y después Rousseau pensó al ciudadano ideal, de estas nociones actualmente, en una sociedad desacralizada y laicista, prevalece la figura del ciudadano libre e igualitario. El pensar antecede al conocer, la idea a la realidad.

La posmodernidad trae un nuevo orden epistemológico que impacta también a la acción pedagógica, en una epistemología del conocer estratégico que se puede controlar. Indudablemente, esta situación también conlleva una de las épocas más interesantes, aunque inciertas y complejas para las IES. De una parte, la globalización implica múltiples posibilidades de apertura, movilidad, cualificación y visibilidad,

por otra, conlleva desafíos y problemas serios en relación con el futuro (Dos Santos, 2011).

Así, una práctica educativa sustenta un determinado estatuto epistemológico, cada modelo tiene su propio sujeto específico que permite reconfigurar el saber de la educación, así como los actores y contenidos. A cada concepción de práctica educativa corresponden determinado conocimiento y sujeto. Se da un desplazamiento donde el saber, a modo de arte, se identifica como ejercicio de dominio, el fenómeno se interpreta como hecho o producto. Alvira (1980) afirma que el teorizador es un fabricante, pues el saber se instrumentaliza, la teoría epistémica deja de ser práctica, para pasar a ser técnica, y esta última reduce el operar humano al producir.

La idea de universidad actual dista de la originada en el siglo XIII, pues de una práctica como proceso humano de crecimiento ha llegado a ser un concepto abstracto de una idea pura. La universidad, que según Kant (2003) se deduciría *a priori* de las exigencias atemporales de la razón, en la perspectiva de Humboldt debería formar para el saber de *alto nivel*, es decir, un saber que sobrepase al común o primario con el propósito de alcanzar una enseñanza de lo superior. Esta función ha de ser lo constitutivo del espacio universitario. El énfasis radica en la función de formar para el saber frente al formar para el saber mismo. Es decir, de un lado el saber transmitido y el saber producido, como exigencias de un auténtico servicio al saber, no solo transmisión y asimilación sino también construcción y mejoramiento (Renaut, 2008). Aquel ideal medieval de construir un *cursus* continuo y progresivo de estudios que condujera de la escuela catedralicia a la alta enseñanza, era cuestionado de base, por identificarse más con el dogma y la tradición que formaba al estudiante según un supuesto saber ya constituido, que paralizaba frecuentemente su desarrollo y cerraba a la universidad a los saberes nuevos que, como tal, se fueron dando en contra y fuera de ella (Renaut, 2008).

Una mirada histórica más completa puede mostrar que esto no sucedió en todos los casos y que incluso en la *universitas magistrorum atque scholarium* medieval, pese a la dogmática tradición eclesiástica romana, se dio un proyecto de formación para el saber, que también era formación para el saber mismo. La educación de élites parece

haber sido, contrario a la masificación actual, otra de las características marcadas de la universidad del pasado, pues lo superior implicaba la adquisición de un saber de modo más amplio y total al de la media de la población, de tal forma que aquellos en la sociedad, en la economía, en la política o en la administración estuvieran más cualificados para tales funciones. Así, formar para el saber mismo era una tarea que continuaba solo para quienes tenían acceso a las investigaciones más sabias.

Un lento pero decisivo proceso de laicización abrió opciones que decidieron en el tiempo el destino de aquella institucionalidad para un saber de lo superior. El saber debía ser cada vez más productivo y su aplicación era evaluada por la utilidad práctica, en este sentido, disciplinas como teología, filosofía y derecho se juzgaban demasiado teóricas, al ocuparse exclusivamente de conocimientos específicos, mientras que programas como arquitectura, ingeniería, algunas prácticas médicas y la explotación de la tierra, entre otras, se fueron consolidando como escuelas especializadas y profesionales orientadas a la práctica y a las técnicas útiles (Renaut, 2008). Este proceso dio lugar a una reorganización de la enseñanza superior con criterios diferentes a la universidad misma, que abrió así el espacio a las especialidades profesionales. El fenómeno antes descrito tuvo diferentes manifestaciones según el espíritu modernizante asumido por cada país y región, pero como tal no se hizo esperar la reacción contra la tendencia de la utilidad propagada por las escuelas profesionalizante y especializada, como lo hicieron Kant con el conflicto de las facultades y sobre todo Humboldt con la Universidad de Berlín.

Las escuelas especializadas pretendían excluir de su práctica educativa la búsqueda del saber por el saber. Humboldt, en cambio, determinó que una disociación entre investigación útil e investigación pura implicaba una amputación a la esencia misma de la universidad, pues no se puede concebir una investigación ni la ciencia misma como una teoría separada del horizonte práctico y a su vez una práctica separada del horizonte y sustento reflexivo y teórico. Así se confía a la universidad la esfera del saber puro, la investigación de la verdad, pero incluyendo la perspectiva práctica. El modelo humboldtiano consideraba que un saber así concebido es altamente formativo. Por lo tanto,

ya que la educación para el saber tenía la intención de coincidir con la formación del saber, tal enseñanza universitaria favorecería en una doble vía aquel ideal del *Bildung*.

Esto implicaría una connotación bastante distintiva de la universidad, puesto que, a diferencia de las escuelas especializadas, esta perseguía la adquisición del saber propiamente teórico, no pragmático, y estaba capacitada también para tener la exclusividad de la más auténtica formación práctica, aquella del hombre en cuanto tal. El idealismo propugna la combinación de enseñanza e investigación, autonomía y coacción política y social, formación por la ciencia, división de facultades, institucionalización por una facultad particular —que según Kant ha de ser la filosofía— y la reflexión crítica como agente de unidad y de libertad de la universidad.

Salvando lo que este modelo podría tener de utópico, la inspiración y la confianza humboldtianas en la formación desde el espíritu de la ciencia, además de la pretendida unidad de pensamiento, ha sido inspirador para la creación o redefinición de un espíritu moderno de universidad. La *universitas scientiarum* que propiamente había comenzado con el idealismo alemán en su versión kantiana (Kant, 2003) aportó una serie de contribuciones filosóficas a la cuestión de la universidad, que tuvieron fuerte influencia a través de diferentes manifestaciones, como aquella que algunos denominan napoleónica o de la excelencia en la formación profesional, una tradición anglosajona o newmaniana de educación general o liberal de los graduados y aquella de ascendencia humboldtiana para el desarrollo de la investigación y de la formación investigadora (Borrero, 2008). La historia ulterior, resaltada por la crítica insistente y multiforme de un pensamiento contemporáneo fuertemente confrontador del espíritu de la racionalidad, mostró las falencias del proyecto moderno de totalización de los saberes, hasta que finalmente logró la fragmentación de las racionalidades múltiples por la evolución de las disciplinas técnicas y de las competencias tecnológicas.

La institucionalidad educativa entre premoderna y moderna

La educación superior con sus actuales formas fragmentarias es una institución que puede pensarse como posmoderna, hecho que le ha merecido distintos reclamos (MacIntyre, 2004, p. 24) por haber abandonado el intento de basarse en los cimientos seguros del pensamiento en línea clásica, para pasar a un pensamiento débil (Vattimo, 1989). Pero esta característica puede ser solo una de sus expresiones o manifestaciones, pues el modo de ser de la educación como institucionalidad actual también da cuenta del paso de una condición pre-moderna a una moderna, a juzgar por las tensiones y síntomas que manifiesta, en donde el espíritu característico de la educación superior se considera un saber más afinado en la Modernidad (Habermas, 1982).

Al efectuarse el paso hacia la Modernidad cobran fuerza conceptos tales como: gerencia óptima del recurso, diseño, proyección, parametrización, cálculo de beneficios, resultados, control del desempeño, capacidad productiva y contribución a la sociedad, es decir, su eficacia. Conceptos como pertinencia hacen parte del nuevo escenario social de la educación y el conocimiento actualmente. El *en sí* del conocimiento pasa a ser un *para qué*. Estas características son cercanas o relativas a la Modernidad, pero no precisamente al hecho de que la sociedad o el mercado estén deseosos del conocimiento crítico moderno como tal, o del que produce la comunidad cognitiva, sino que el interés está en un cierto conocimiento más versátil y funcional, a saber: la transferibilidad.

La educación superior da cuenta de cómo se traslapa la Modernidad en la posmodernidad, al hundir sus raíces como institución profundamente solidaria con el poder medieval, con sus tradiciones y jerarquía, inmersa al mismo tiempo en la dinámica global de la modernidad democrática. Pero afirmar que la universidad camine en el escenario de la Modernidad no significa que se ajuste al presente, tampoco que esta se actualice a modo de equipamiento. Hay que decir que el hecho de que la universidad esté en el escenario de la modernización significa que expresa y asume el espíritu y los valores de la Modernidad (Renaut, 2008). Según esto, surge la pregunta de si en efecto la institucionalidad

educativa está en capacidad de modernizarse y asumir aquellos valores de libertad, igualdad y crítica que la capacitan para escindirse de los moldes del saber medieval, del ilustrado, del positivo, del pragmático o de la economía del saber, dentro de lo que se puede llamar una sociedad abierta, que no está detenida en el tiempo, y a la vez tener la capacidad de permanecer y defender las estructuras culturales y mentales constitutivas de su relación con el mundo. Que la universidad sea moderna significa algo más que una adaptación al tiempo.

Hopenhayn (2002) afirma que en la educación se observan códigos de la Modernidad, como el formar el recurso humano para la empresa, desarrollo en la población de las capacidades de razonamiento, de lectoescritura y, en general, el lograr una movilidad social ascendente a través de las mejoras laborales. Sin embargo, se nota también que se vive a medias dicha modernidad, y no se adentra propiamente en la posmodernidad, pues la emergente sociedad del conocimiento incide en los currículos académicos, en los estilos de enseñanza, en la gestión del sistema educativo y en la articulación del sistema formal con otras fuentes del conocimiento. Además, enfrenta problemas económicos, mínimos logros educativos, deserción, cobertura insuficiente y baja calidad (Ottone y Hopenhayn, 2000).

Históricamente, en el afianzamiento y crecimiento de la educación superior, la clase académica ascendía y lograba mantener su estatus académico. Actualmente, dicho estatus se concibe como reminiscencia de un modelo de educación introvertido, en criterio de Brunner (2001, p. 91), de transmisión analógica, renuente a la diversificación y flexibilidad, donde cada institución se concibe aisladamente y no como parte de una red. Queda abierta la pregunta de si es posible también que, a través de la educación superior y su forma de ser, pueda y deba pasar al momento contemporáneo algo de lo antiguo, sin renunciar a su lógica propia y sin perder por completo el fundamento de su existencia. No es de extrañar que ahora, cuando la sociedad reclama un mayor compromiso de los académicos con las necesidades de la sociedad, la nostalgia por aquel estatus, el *en sí*, despierte tensiones respecto a la autonomía y la preservación de la libertad académica, aspecto bastante sensible en las relaciones entre la educación superior y el control del Estado. El síntoma podría tener diferentes lecturas, sobre todo el malestar de

los académicos que no se debe desestimar, pero visto más en profundidad, existen verdaderos y profundos retos ante definiciones de desarrollo social y humano que se ajusten a la educación superior.

La visión weberiana de la educación superior, con el horizonte de comprensión de su época, que se caracteriza por ciertas formas de dominación, estratificación social y desarrollo de la ciencia en los marcos universitarios, da una visión de la educación superior percibida como un bien encerrado en una jaula, bajo el buen recaudo de la racionalidad prescriptiva, de los fines establecidos y del operacionismo (Weber, 1990).

Adorno y Horkheimer (2007), en su *Dialéctica de la Ilustración*, indicaron las contradicciones que conlleva para la educación superior y en general para el sistema de Occidente, las pretensiones de una sociedad moderna, que establecieron en la educación una intrincada relación del uso de la razón técnico-científica. También avizoraron con pesimismo en su análisis que el nuevo orden de la modernidad cuenta con una concepción empobrecida del ser humano, dominada por una racionalidad instrumental.

La educación superior está ajustándose de diversas maneras a esa razón instrumental, la solución no puede ser solo una lectura pesimista, el reto actual es generar una salida plausible a la acelerada adopción e incorporación de la educación superior en esta racionalidad, que no solo penetra profundamente en los sistemas e instituciones, sino también en los modos de pensar y de sentir. Habermas, con su mirada más positiva sobre la Modernidad y la posibilidad de sus proclamas, intenta sentar las bases de una visión optimista del desarrollo humano en perspectiva moderna (Habermas, 1982). Según él, las relaciones entre lo antiguo y lo moderno, a propósito de los nuevos lenguajes y transformaciones que se dan en materia de educación superior, no deben abordarse de una forma simplista ni tajante; por su parte, el mundo moderno tampoco ha estado orientado específicamente a la pérdida de compromiso de lo académico. Los principios del mundo moderno pueden contribuir a la capacidad de navegar con un destino de la educación superior y la sociedad contemporánea, para lo que resultan necesarios otros componentes como la comprensión, la crítica, la apertura inter y transdisciplinaria y fundamentalmente la sabiduría.

No se puede desconocer el compromiso de las condiciones materiales necesarias para la vida y el desarrollo económico, que se puede hacer desde la dicotomía entre las diferentes formas de producción y el desarrollo ético, moral y social con equidad y justicia. Esto implica aceptar que el proceso educativo tiene que ver no solo con el desarrollo de carácter económico sino también de tipo social, cultural y respecto al bien común. A este propósito le apuntaba en su momento el denominado grupo o comisión de sabios que para la nación colombiana recomendaba el camino a seguir en procura de un nuevo ambiente académico y cultural (Colciencias, 1995, p. 61).

La declaración mundial sobre educación superior para el siglo XXI, acogida en la Conferencia Mundial sobre educación superior de la Unesco, también denominada Conferencia de París, puntualizaba que la relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de las instituciones y lo que ellas hacen. Y agregaba que, para esto, se requiere contar con una visión ética, con imparcialidad política, con capacidad crítica, así como con una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, acciones que han de pensarse a largo plazo, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental (Unesco, 1998).

En este sentido, la pregunta que surge es si la educación superior está en condiciones de resolver estas tensiones y demandas de pertinencia que se establecen en el campo del perfeccionamiento personal y del desarrollo sostenible para un país. Además, si puede hacerlo con la ampliación de la cobertura y con los parámetros de calidad y los medios de financiación a donde está siendo llevada. El estamento social espera del extraordinario potencial transformador de la educación superior una movilidad social en orden al progreso y la competitividad. La educación superior ha de combinar creativamente aquello que cree es su misión propia ante el conocimiento, con aquella racionalidad eficiente y la producción, que no se trata de limitar las funciones eficaces de logros medibles, descuidando aquellos sensibles a procesos con un denso contenido simbólico y cultural, como lo afirma Hoyos (2002). Pensar las cualidades de la comunidad académica para los retos del presente no consiste precisamente en recuperar el pasado, por memorable que este haya sido, ni en el intento de restablecer una forma de cultura

cognitiva como un orden más amplio de academicismo. Consiste más bien en una forma enteramente nueva de desarrollo humano, estimulada desde los objetivos curriculares.

Educación pragmática

Aquel que se puede designar como el modelo norteamericano de educación liberal (MacIntyre, 2004) constituye el paradigma que se ha ido estableciendo en gran parte de nuestro continente y en otras regiones del planeta. Tal modelo, por su impacto y amplificación globalizada, ejerce una incidencia decisiva por su intervención en los organismos multilaterales como instancia de decisión y acuerdos, pero también por los canales de dependencia que crea con la gerencia de una amplia información empaquetada a modo de medios y mediaciones educativas, en los que se incluye el idioma como factor cultural. Ciertos aspectos de la indagación educativa actual dan cuenta de cómo las organizaciones internacionales y los círculos académicos anglosajones ejercen una fuerte presión sobre las conceptualizaciones de los problemas, las estructuras teóricas, los programas de clasificación, las categorías estadísticas, las valoraciones de calidad y los niveles de evaluación normativa que aplican actualmente, aunque sea una cosmovisión que a veces pasa inadvertida.

Existe una tendencia regional a la institucionalización jurídica de los sistemas de educación superior a través de leyes generales de educación —también denominada ley marco— y específicas de educación superior (Dos Santos, 2011). En la última década, la mayoría de países de la región, agrupados en el Convenio Andrés Bello, han efectuado reformas políticas a sus sistemas educativos, con el propósito de modernizar el sistema educativo y fundamentalmente ajustarlo a la situación cambiante de los contextos y a las demandas que ejerce la internacionalización de la economía y de la cultura.

Como ya se insinuó, cada concepción genera su propio sujeto y su propia epistemología, y como tal en las políticas emanadas de la Ley General de Educación, Ley 115 (Congreso de Colombia y MEN, 1994), en el país se privilegia una visión posmoderna de la educación, es decir, no propiamente de las ciencias de la educación, aquella

relativa a la racionalidad, que según Martínez (2002) es una corriente tardía en el desarrollo de la pedagogía, más afín con aquella que se denominó la tecnología de la educación y que difícilmente alcanza una integración de las ciencias. La Ley 115, en su Artículo 1, define a la educación como un servicio público, es decir, que puede ser ofrecido y ofertado abiertamente, así como un derecho, y al educador como un orientador. Las ciencias de la educación como tecnología destacan la aplicación de las ciencias, pero en la actualidad precisan incorporar los sistemas de comunicación. Así, la Ley 30, que rige la educación superior, privilegia como sujeto educador al profesional que es un sujeto de las ciencias de la comunicación, un facilitador, un orientador (Congreso de Colombia y MEN, 1992).

Mientras la educación como *paidea* resaltaba las letras, la virtud, la civilidad y la *humanitas* medieval, que propugnaba por la condición de persona, creada y redimida, libre y señor, capaz de conocer y tendiente a un fin, las ciencias de la educación contemporáneas resaltan los saberes compartimentados en áreas del saber, como ya lo hacían las escuelas especializadas; por su parte, las ciencias de la comunicación privilegian la información, la tecnología, la planificación, el resultado y la anticipación. El objeto se simula, se virtualiza y se convierte en dato informativo. Las tecnologías de la educación, alimentadas por las ciencias de la comunicación, conducen a ciencias cuantitativas e instrumentales para la producción de conocimiento como información, dentro de un sistema convalidado socialmente. El conocimiento es un sistema que se diligenca desde las teorías o reingenierías organizacionales. En tal sentido, el Estado, a través de organismos como Colciencias, fomenta el conocimiento y promueve el desarrollo del país como estrategia educativa, para la implementación de innovación tecnológica, innovación y competitividad de la nación.

En un contexto donde los saberes se especializan y se complejizan cada vez más, es donde la pregunta por la profesionalización se hace más acuciante. La técnica es una actividad especializada, es un conjunto de reglas para la acción como operación del saber hacer y se concibe en el marco de la política. En la *politeia* griega, el lugar de la técnica pertenecía y se inscribía en la polis, la política era un asunto técnico y tecnócrata. En este sentido, según Fraser (2009), la política tiende

a estatizar mientras que la acción pedagógica es activa, requiere participación y pasa por problemas cotidianos.

La dialéctica relacional en la cual se concibe actualmente la educación superior hace de esta una institución cada vez con más síntomas de incomodidad dentro y fuera de ella. Asimismo, se generan y alientan relaciones, continuidades y semejanzas que le permiten pervivir en un sistema más amplio, el social, que ha llevado a la educación superior de ser un fenómeno de élites a ser un fenómeno de masas, aunque es necesario admitir que la concepción descriptiva de un fenómeno para élites conlleva una carga de valor ambiguo —tal como el concepto de masa, que no es pertinente desarrollar aquí—.

Este paso de lo elitista a lo masificado como fenómeno social es parte de los cambios fundamentales, aunque externos, que reflejan condiciones en la relación de la triada educación superior, conocimiento y sociedad (Martínez, 2002). Si bien es un fenómeno diverso y profundo, uno de los motivos de influencia está en que la educación superior cada vez se incorpora en mayor medida al caudal social, que demanda a la educación superior mayor pertinencia, en el sentido de apertura a los nuevos rumbos marcados por una sociedad globalizada y movilizada por el mercado. Esta demanda de apertura o masificación no está en estrecha relación con la equidad, en términos de igualdad de saberes, pues las denominadas competencias chocan con este carácter de equidad. La educación superior se ve confrontada en su capacidad de respuesta en el plano de su autonomía y su responsabilidad con los desafíos que enfrenta la sociedad actual. Pero este malestar, según Tenti (2008, p. 12), no solo se presenta en la educación, sino que también se da en la sociedad y, por lo tanto, en la escuela. El mercado académico difumina las fronteras de lo público y lo privado, dentro y fuera de la universidad.

Uno de los lugares característicos de demanda de pertinencia de la educación lo constituyen actualmente las discusiones y determinaciones de los organismos multilaterales, donde la universidad está siendo movilizada del lugar marginal que la ha caracterizado, para incorporarse a la sociedad de una forma distinta. Estas determinaciones y declaraciones generalmente hacen parte de la macro política estatal, que es meta y exigencia. “En estos últimos años, los organismos internacionales han

sido la principal fuente de creación, difusión y legitimación de modelos educativos, tanto en relación con la estructura de la educación como en el campo del currículum” (Martínez, 2002, p. 70).

Las racionalidades tecnológicas generan actualmente por sí mismas el saber, bajo el imperativo de utilidad. El nuevo espíritu reinante, salvando algunas etapas de transición, considera la educación superior como un bien cultural, estatal y social, que luego se involucra en bienes económicos multilaterales. Cumpliendo con sus funciones relativas al conocimiento, la educación superior se considera un bien patrimonial económico, que, en categoría marxista, pasa a ser una de las fuerzas de producción más importantes para el mantenimiento de las relaciones de producción.

La educación se ve ajustada a una tendencia limitante, que hace aparición en la educación superior con una nueva terminología cifrada en competencias, resultados, habilidades y capacidades de transferencia. Tal ajuste se realiza a la educación superior en una doble corriente, por un lado, como una concepción cerrada en su relación con la economía y, por otro, en función o al servicio de una cultura cognitiva. La pregunta tal como ya fue planteada se refiere a la posibilidad de una concepción más abierta de currículum, ajustada a una educación superior que sostenga una relación más abierta con la sociedad y esté sustentada en una concepción más amplia de persona.

Históricamente, los académicos controlaban en gran medida lo que se ofrecía a los estudiantes. Ellos tenían el poder y el control. Los nuevos currículos y los sistemas denominados modulares establecen un viraje en este poder hacia el Estado, el mercado de trabajo, el estudiante como consumidor y los gestores intelectuales. Las principales innovaciones curriculares, como las habilidades transferibles, la competencia, el aprendizaje experiencial y la capacitación, provienen del Estado y de la sociedad en general. Otras formas de desarrollo curricular aparecen como caducas. Todo apunta a que la universidad sea no una forma de transmisión cultural, sino un medio de generación de capital económico.

Se trata de una interacción que favorece otras expresiones culturales, sujetos, institucionalidades educativas, sistemas de control social y estatal y visiones de realidad, como lo expresa Bricall (2000)

cuando afirma que las exigencias que presenta la sociedad actual a la universidad, con la emergencia de la sociedad de la información, están transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción. El fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo, y finalmente, la revolución científico-técnica crean una nueva cultura que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales.

Ante este escenario tan cambiante, donde la educación superior es puesta en ámbitos que le exigen una constante reconfiguración, es indispensable establecer que ha existido, aunque resguardado a ciertos grupos de criterio, el reconocimiento de la necesaria complementariedad entre lo teórico, lo práctico y lo estético, independiente de los énfasis epocales que se le asignen. Hoyos (2002), a modo de visión, prospecta una comunidad cognitiva, en actitud participativa, comprensiva, comunicativa, crítica y discursiva, que investiga, enseña, interviene y hace presencia en la sociedad. Independiente de su momento, la educación en su condición de superior, implica un campo educativo distintivo y diferente de los otros momentos del sistema educativo, en cuanto lo superior ha de promover, generar, circular y transformar el conocimiento. Lo superior implica una transacción genuina, pues no cambia solo el conocimiento, sino que también ha de hacerlo el estudiante.

Nuevas relaciones y funcionalidades. El conocimiento y sus aplicaciones

La comprensión de las relaciones de las comunidades, a partir de la filosofía social, aborda la percepción crítica de los vínculos entre los diversos grupos como ejercicio de relacionalidad, es decir, responsabilidad individual y colectiva de las personas. Según Horkheimer (1981), la filosofía social no solo busca orientar hacia cualquier conocimiento social, sino que procura evaluar y criticar, a la luz de criterios axiológicos comúnmente establecidos. En consecuencia, es un proceso interpretativo y valorativo que indaga por el sentido y valor en una perspectiva axiológica y crítica, que se ocupa de los fines de las personas en sociedad, a partir de la pregunta por el para qué. Este proceso hace referencia a aquello que Aristóteles y Tomás de Aquino identifican como bien común

o la eticidad de la que habló Hegel, como forma de evolución del espíritu objetivo hacia una perfección absoluta.

En este sentido, cabe preguntar ante las formas de conocimiento que la sociedad promueve actualmente: ¿qué ha de hacer la academia?, ¿se puede afirmar que estas formas son las mismas que los actores académicos de la educación superior han promovido?, la respuesta implica un enfoque simultáneo e interrelacionado. De un lado, la sociedad, que se ha tornado actor principal, y de otro, aunque en perspectiva distinta, el conocimiento, que en el presente no está necesariamente relacionado con la educación superior como punto de interés común. Cada frente representa una fuerza que se interrelaciona y confluye sobre las otras. Sus relaciones y las posibilidades de apertura o desencuentros son el escenario de este análisis descriptivo. No se puede hablar de cada eje o factor sin tener en cuenta a los otros. Por lo tanto, al abordar el factor relacional entre sociedad y conocimiento emergen necesariamente los hilos comunicantes de la educación superior con ambos factores.

El conocimiento es uno de los rasgos distintivos en la sociedad moderna, a tal punto que no podemos comprenderla si no se da en ella lugar a alguna forma de conocimiento. Se habla de la sociedad de la información, del conocimiento, del saber o de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004). Cabe advertir que las comunidades cognitivas de la educación superior han estado a favor del conocer como proceso, donde el conocimiento está ligado a su producción, convalidación y comprensión a través de la investigación, la enseñanza y contrastación al interior de esas mismas comunidades. Aunque la sociedad actual esté aplicada al conocimiento no podemos dar por hecho que nos estamos refiriendo a lo mismo, porque tal conocer está en función del mercado global, empresarial y gerencial de las patentes, la tecnología y las comunicaciones. Las demandas a la universidad van en ese mismo sentido y hacen que esta se vea concebida y volcada en toda clase de negocios, como el de la preparación de la mano de obra y del talento humano, pero también del conocimiento, es decir, la investigación como factor de lucro y mercado. No existe una correspondencia llana entre las formas de conocimiento que busca la sociedad moderna y las que la educación superior debe impulsar.

Según Lévy (2004), el discurso se ha consolidado en función de la concepción de la sociedad de la información y la del conocimiento. La primera de estas, según el autor, refiere a las oportunidades de obtener, comprar, saber procesar y sobre todo aplicar con oportunidad selectiva y pragmáticamente la información. Así, la economía del conocimiento sucede a la de la acumulación del capital físico, donde la riqueza depende cada vez más del nivel general de la ciencia y del progreso de la tecnología. Estos conceptos, a su vez, se han venido dando acompañados de otros, como sociedades del aprendizaje y de educación para todos a lo largo de la vida. Toffler (1990) advierte que la forma de alcanzar el desarrollo y el poder económico en el siglo XXI ya no será mediante la explotación de las materias y el trabajo manual del hombre, sino mediante los recursos de la mente humana.

Machlup (1962) incursiona en la valoración de la industria del conocimiento en la economía norteamericana e indica que la información se proyecta como una clave en la actividad productiva. La información y el conocimiento aparecen en el centro de su visión económica, como valor estratégico. En 1993, Drucker relacionó la información con las comunicaciones (TIC) y vislumbró su implantación en la vida cotidiana, destacando la necesidad de generar una teoría económica que ubicara al conocimiento en el centro de la producción de riqueza, por tanto, lo más importante no era el volumen de conocimiento, sino su rendimiento, y reclamaba una futura sociedad de la información que tuviera como recurso básico el conocer, que a su vez generara más conocimiento a partir de un esfuerzo sistematizado y organizacional. Luego McLuhan aportó a este asunto con obras como *La galaxia Gutenberg* (1985), *La aldea global* (1995) y *El medio es el mensaje* (1997), que describen la interconectividad humana a escala global generada por los medios electrónicos de comunicación. Las tecnologías de la comunicación —escritura alfabética, prensa escrita y medios electrónicos— afectan a la organización cognitiva, al incidir a su vez en la organización social. Todos los medios nos remueven con fuerza y nos modifican enteramente. “Ninguna comprensión de un cambio social y cultural es posible cuando no se conoce la manera en que los medios funcionan, a modo de ambientes” (p. 72). En *La aldea global* de Chomsky y Dietrich (1996), se debate sobre el fenómeno de la globalización en el capitalismo de final

del siglo XX. De igual manera, Touraine, en *La sociedad postindustrial* (1971), y Bell, en *El advenimiento de la sociedad postindustrial* (1986), estudiaron el fenómeno social y económico de la sociedad postindustrial, en la que el sector servicios reemplazaría a la agricultura y a la industria. La categoría de *postindustrialismo* indica una nueva etapa en que la centralidad de todo progreso sería acaparada por el conocimiento, fruto de la aparición de nuevas fuentes de información y de la posibilidad de acceso a estas.

Masuda (1984) reseña el origen japonés del término *sociedad de la información* y plantea que la tecnología de los computadores tendrá un impacto mucho más decisivo sobre la sociedad humana que la misma revolución ocasionada por la electricidad, en una transformación silenciosa de la sociedad. Castells (1996) establece una distinción analítica entre nociones de sociedad de la información y sociedad informacional, sostiene que la información, como comunicación del conocimiento, ha sido fundamental en todas las sociedades, no solo en la industrial sino en todas, no obstante, actualmente las tecnologías impactan todas las esferas de la actividad social, incluso los objetos y hábitos de la vida cotidiana. El exceso de información (informacionalismo) es un paradigma tecnológico (Castells, 1996) que proporciona la base para un determinado tipo de estructura social que se denomina la sociedad red. Sobre los fundamentos del informacionalismo, la sociedad red surge y se expande como la forma imperiosa de organización social en el momento. Toda organización social posee cierto sistema de redes dentro de las cuales los individuos mantienen relaciones específicas, pero con la revolución de la información, se han creado nuevas formas de organización y de relación que no se ajustan a la lógica de centralización de los espacios y polos de decisión convencionales. En *El espíritu de la época* (1977), Mill, contrario a lo que muchos creen, afirma que el avance en las condiciones sociales que disfruta la sociedad actualmente no es el resultado de un aumento de sapiencia o de la realización colectiva de la ciencia, sino que se relaciona con la difusión generalizada del conocimiento, unida al incremento de las posibilidades de elección de los individuos. Así lo afirma Sen (2000), es decir, el progreso más que en satisfacción consiste en una emancipación que a su vez impulsa una difusión más amplia del conocimiento y la educación.

Bacon había expresado con su sentencia *scientia est potentia* que el conocimiento es capacidad de acción y poder, Stehr (2013) retoma esta idea y contempla precisamente la importancia de tal conocimiento en una sociedad moderna, como la primera y más inmediata razón para el aumento de la capacidad o potencia, de afirmación de individuos y movimientos sociales. Cyranek (2005), por su parte, advierte que la información no es lo mismo que conocimiento, ya que “la información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí” (p. 19) y añade también:

Se corre el riesgo de desembocar en una situación en la que el capital científico, intelectual y cultural en general serían variables del capital económico exclusivamente [...] desde un punto de vista ético [...] la capacidad de aprendizaje de un ser humano no es una función de su situación económica. (Cyranek, 2005, p. 128)

El conocimiento como proceso por el cual la mente humana comprende y se hace a su entorno podría ser una definición aceptable temporalmente, mientras que por su parte la información responde a circulación de factores académicos, culturales y sobre todo relacionados con intereses económicos y comerciales, donde una información a tiempo puede marcar la diferencia.

La Unesco (2003) desarrolla una reflexión en torno al tema, que busca incorporar una concepción más holística, sin desconocer su relación con la dimensión económica, en este sentido, considera la sociedad del conocimiento. Esta concepción incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, desde una perspectiva más pluralista y desarrolladora.

Dada la complejidad y el dinamismo de los cambios del momento presente, el conocimiento no solo es concebido como clave para el crecimiento económico, sino también para apalancar el desarrollo en todos los aspectos de la sociedad y de la persona misma. La reflexión multilateral en esta materia ha sido alimentada de otra parte por una serie de iniciativas como la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior, la Conferencia Mundial de Budapest, con el tema “La ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso” y la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible. Asimismo, se encuentran algunos trabajos

cogestionados por la Unesco entre los que están “Los jóvenes y las competencias, trabajar con la educación”, “Transformar la educación y formación técnica y profesional”, “Forjar competencias para la vida” y “América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales”.

La Unesco, en el informe *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005), reconoce la función de la información en el desarrollo de las sociedades modernas y advierte sobre las brechas que se han ido estableciendo en relación con el analfabetismo digital entre algunas regiones, que impiden una inclusión social equitativa. Una concepción de sociedades del conocimiento no está determinada necesariamente por las mediaciones tecnológicas y electrónicas, aunque estas efectivamente fortalecen la pluralidad de acceso como medios y mediaciones a múltiples oportunidades de conocimiento. La ONU, desde la Unesco, su órgano científico, educativo y cultural, en línea con el programa de los Objetivos del Milenio para la reducción de la pobreza extrema, reconoce que la brecha digital atenta contra dicho propósito.

Según la Cepal-Unesco, la educación y el conocimiento son un eje de transformación productiva, “al convertirse el conocimiento en un factor central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad [...] para alcanzar altos niveles de competitividad” (Unesco y Cepal, 1992, p. 119). No obstante, el mismo documento advierte que la competitividad implica también integración y solidaridad, para lo que es necesario la difusión de valores, es decir, una dimensión ética de los comportamientos propios de la ciudadanía moderna, en referencia a la democracia (p. 17).

El conocimiento formalizado es un eje sobre el que se moviliza tanto la educación superior como la sociedad contemporánea. Esto hace que la universidad se constituya en una cuestión capital en la sociedad, que genera relaciones mutuas, y pareciera que no es posible concebir ninguno de estos dos elementos sin una correlación. Pero esta relación no se da sin sus propias tensiones. La educación es gestora del conocimiento por varias vías, sobre todo la investigación, pero esto no implica que dicho conocimiento configure sin más a la sociedad o al Estado, o que la comunidad cognitiva produzca su propia definición de conocimiento y la transmita en las carreras profesionales

a sus alumnos. Esta es ciertamente una visión optimista pero desprevénida ante una sociedad cambiante y altamente compleja ante la cual los niveles de incidencia se dan a través de intercambios en distintas direcciones con mayor o menor autonomía. El conocimiento impartido por la universidad en contacto con la sociedad y con la empresa se resignifica, se tecnifica y se torna transferible.

Según Semenov (2005), la sociedad actual tiene la capacidad de generar y transmitir un saber especialmente técnico y algunos otros muy especializados que suceden fuera de la institucionalidad educativa. Un sinnúmero de patentes gestionadas cada vez más por institutos y centros de investigación, generalmente de las empresas, son signo de ello. A esto se suma la tendencia actual de desarrollo de infraestructuras de capacitación al interior de las empresas, simultánea al reconocimiento académico de los saberes de la institucionalidad educativa superior o vinculada a la universidad con programación y contenidos dictados según necesidad de la empresa.

Este es solo uno de los aspectos de estas nuevas formas de gestión del conocimiento, movilizadas por la economía empresarial, que da claros indicios de tipos de gestión y transmisión del conocimiento que alientan a la sociedad actual. El estamento económico y social, con sus dinámicas de reordenamiento que se desprenden de la transición hacia la sociedad del conocimiento, hace que la educación superior forme un recurso humano competente para participar en los nuevos modos de producción. En nuestro país, el Observatorio Laboral del Ministerio de Educación (MEN, 14 de agosto, 2012) tiene como objetivo el análisis de la oferta de capital humano que emite la empresa, como elemento central para el desarrollo social, económico y cultural del país.

El establecimiento del modelo y la apertura del neoliberalismo enfrenta al Estado con grandes retos en materia de competitividad, productividad e innovación del aparato productivo y el desarrollo económico y social como país emergente. Ante estos desafíos, se pone en marcha una estrategia nacional para la gestión del recurso humano, que suma los esfuerzos del sector educativo, el empresarial, el gobierno y la sociedad. Para tal efecto, se cuenta con instrumentos para mejorar el conocimiento sobre la relación entre educación y trabajo, para el seguimiento a graduados y sus condiciones de vinculación al mercado

laboral, con el propósito de medir la capacidad de trabajo en equipo, de gestión y la responsabilidad de los profesionales. El Estado, junto a la empresa, va estableciendo y perfilando los parámetros de mano de obra, que no siempre son los mismos que ha promovido la educación superior.

El conocimiento que favorece la sociedad tiene una clara relación con un aspecto funcional de este, es decir, tiene un claro valor en el mercado de trabajo. Es el conocimiento evaluado desde el para qué sirve, qué produce y qué problema resuelve. Es decir, el conocimiento operacional propio del pensamiento estratégico, cercano a la tecnología, la matemática o la informática, lo contable, la solución de problemas y lo administrativo. Esta tendencia por supuesto es una visión reducida del conocimiento.

Conocimiento, pero en una dirección específica

La sociedad contemporánea, tan relacionada con el conocimiento, no incorpora ni alienta por igual las formas de conocimiento que la educación superior señala y propone. En efecto, una de las tendencias es abordar el conocimiento como producto y no como *proceso*, tal como lo ha tratado en buena parte de su labor la educación (Scott, 1999). Si se considera el conocimiento desde la perspectiva de producto, a la educación superior se le presiona para que incluya en sus currículos las últimas competencias señaladas por los gremios del mercado. Esto comprometería la idea misma de educación superior, pues dejaría de ser esa instancia que favorece el desarrollo integral de la persona, que motiva al estudiante a desarrollar sus capacidades cognitivas y trascendentales, que iluminan y configuran racionalmente todos sus dinamos incluyendo las dimensiones sensitivas. La capacidad concebida como competencia operativa reduce el desarrollo connatural de lo humano a emulación o adiestramiento. No es ajeno que se denomine a los graduandos “profesionales”, como el producto de la educación superior, y no como el resultado del despliegue de sus propias capacidades.

Beuchot (2011) habla de la unidimensionalidad del conocimiento cuando recibe un tratamiento que lo convierte en una idea técnica y de paso “refuerza la unidimensionalidad de pensamiento y de acción,

característica del capitalismo tardío” (p. 147). En el mismo sentido, Aggar (1991) considera que, en esta sociedad, mientras más se confía en el conocimiento y en la cultura computarizada y enlatada, se hacen menores las posibilidades de pensar, hablar o escribir críticamente.

El hecho de que la educación superior haya ampliado su población y el saber en el campo de las profesiones, incluso de saberes inverosímiles, caso de algunas disciplinas, puede llevar a confundir el conocimiento con algunos tipos de conocimiento, que dejan de lado las formas tácitas de conocimiento que subyacen en las actividades concretas de las profesiones (Bergenda, 1983).

Un interés característico del mercado empresarial, y de un pasado reciente en la educación superior, es la incorporación de las denominadas competencias centradas en la reproducción de patrones, con el objetivo de transmitir habilidades, de ahí su concepción de saber hacer en contexto, aunque últimamente se ha venido matizando dicho alcance instrumental (Bustamante, 2003). Esta concepción de competencia académica es una expresión de la particular transformación que viene sucediendo en la sociedad y sus instituciones, como la educación, dada por múltiples factores, entre los que se pueden identificar la tecnologización, las nuevas formas de organización o agremiación social (redes) y los nuevos dinamismos de la producción, que a su vez hacen circular modelos económicos y bienes de capital determinados, aunque no necesariamente nuevos, como es el caso del capitalismo, que lejos de mostrarse agotado, más bien se presenta refaccionado en la denominada mundialización, las comunicaciones digitalizadas y la tecnología.

El anterior es un panorama que indica el ámbito propio en el que se despliega el paradigma del mundo único, unidimensional, dinamizado por la economía globalizada como factor determinante, que crea una misma cultura y, por consiguiente, que favorece un pensamiento determinado, que dará como resultado una homogeneización de la vida. Como lo indica Morin: “Se expande la hélice de la mundialización más institucionalizada, la economía global y sus aparatos tecno-burocráticos con el despliegue del pensamiento único, el cálculo y las políticas unidimensionales y racionalizadoras” (2003, p. 114).

McLuhan (1995) afirma que, dada la ingente cantidad de lenguajes digitalizados y poco procesados, la información va tomando amplio

espectro, y es por eso que la educación superior y el conocimiento que produce sufren una conversión, pues no importa tanto el mensaje sino el medio, que a su vez se convierte en el mensaje mismo. En palabras de McLuhan (1995, p. 95), “las técnicas de producción y de las fuerzas productivas fácilmente sustituyen en importancia a los mensajes”. Además, afirma sobre el papel de los medios y de los contenidos en los mensajes: “el ‘contenido’ de todo medio es otro medio. El contenido de la escritura es el discurso, del mismo modo que el contenido de la imprenta es la palabra escrita, y la imprenta, el del telégrafo” (pp. 29-30).

Para Baudrillard (2012), los medios funcionan como las grandes categorías morales, económicas y culturales, como las ideas trascendentales. El universo conceptual se torna homogéneo y la industria educativa simplemente acompaña este proceso, además de la observación pragmática, con un impresionismo cultural a menudo rico en percepciones. Por su parte, McLuhan (1994) da un interesante aporte respecto a la pregunta por el mensaje mismo, que pareciera obvio, pero que en las actuales circunstancias se requiere precisar: si alguien inquieto indagara acerca del contenido del discurso, habría que responderle que es pensamiento “en sí, es no verbal [...] el mensaje de cualquier medio o tecnología es el cambio de escala, ritmo o patrones que se introduce en los asuntos humanos y acelera y agranda la escala de las funciones humanas previas” (p. 95).

Por otro lado, desde un enfoque pragmático, su esencia pretende reducir la totalidad del enunciado a su contenido proposicional, así el contenido podría no ser lo más importante de un mensaje, sino el medio que lo vehiculiza (Récanati, 1981). Los contenidos y los mensajes no son reductibles a lo mismo, puesto que los contenidos no son todo dentro de los mensajes, ya que las ideas o los conceptos son resignificados por las condiciones de uso y las interferencias pragmáticas que hacen que un mismo enunciado esté vivo, al tener potencialmente múltiples interpretaciones de acuerdo con cada situación manifiesta en la que sea producido. Según Austin (1982), todo enunciado incluye, junto con la descripción del mundo que puede vehiculizar, las condiciones concretas y determinadas de su uso en una situación comunicativa real. Esta postura pragmática previene todo reduccionismo, como también lo advirtiera Bourdieu (1986) con su concepto central de campos

discursivos, que representan un espacio de tensión donde pugnan los distintos posicionamientos sociales.

El reduccionismo induce a la creencia de que la comprensión de los fenómenos complejos, como la acción, el discurso y las intenciones de las personas, se cultivan como esquemas conceptuales relativamente simples. Esta forma de comprensión se encuentra generalizada incluso en los ámbitos científicos, lo que genera que los fenómenos se reduzcan a método, estrategia o aplicación de técnicas. En la educación se considera, en ocasiones, que interviniendo el entorno se puede aprender más, algo así como mejorar el corral de las aves para que mejoren su producción.

Martínez (2002) denuncia que en este contexto el saber pedagógico ya no estará fuertemente referido a un proceso del conocer con todas las connotaciones antropológicas que esto conlleva, sino que será de carácter metodológico, a manera de técnicas educativas, donde priman la enseñabilidad y las didácticas sobre la reflexión misma de lo que es y significa educar. Dentro de estos afanes metódicos se encuentran aquellos relacionados con el mundo de la producción, los del pensar estratégico traducible en eficacia de los procesos docentes, que pueden esconder prácticas en función de planteamientos instrumentales de la educación. La unidimensionalidad, como reduccionismo, marca una tendencia a la educación superior, en la que se aborda como un asunto de destrezas y habilidades que hacen del egresado profesional un actor eficiente para un desempeño eficaz. Según Lipovetsky (2006), se puede ceder fácilmente al prototipo social que exige a los individuos la adquisición inmediata de cierto tipo de habilidades preestablecidas mediante la programación y alcance de efectos intencionados, en criterios inspirados en las dinámicas pragmáticas de publicidad. Así lo hace precisamente la sociedad de consumo, donde las estrategias centran su atención en la constitución y mantenimiento del individuo, sujeto consumidor, direccionado por las políticas vigentes del mercado. Lévy (2007, p. 96) afirma que el deseo es motor, las formas económicas e institucionales dan forma a los deseos, los canalizan, los refinan e, inevitablemente, los desvían o los transforman.

La economía como ciencia pretende resolver los problemas en términos de necesidades a la sociedad, pero generalmente apunta a un

alto ordenamiento productivo, como lo es el modelo capitalista liberal, un medio por el cual todo aquello que el hombre desea como útil y placentero para él, y que existe con cierto grado de escasez, debía ser resuelto mediante la racionalidad economicista (Daly, 1989). Según Lipovetsky (2006), esta es la era del exceso en las formas de consumo que conlleva exceso en la satisfacción y sobreestimación del individuo. Exceso en las ofertas, en la capacidad de elección y de tecnología en el mundo de lo humano. Tanto abundancia mantiene a los individuos seducidos en ella misma, atrapados sin poderse sustraer; solo son a través y por medio de la seducción. Los cubre una idea de libertad, de identidad, de aprobación moral y sin duda de estar bien.

Los currículos disciplinares en educación superior suelen constituirse en batallas epistemológicas, una forma de reduccionismo. La cultura organizativa de la educación superior es reflejo frecuente de la visión cognitiva univocista y, por tanto, la unidimensionalidad también se impone a la gestión de la educación. El currículo en la actualidad opera en las instituciones educativas cargado de burocracia, se podría esperar que distintas visiones de objetos, algunos bastante fronterizos, desempeñen un papel coadyuvante, pero el factor burocrático y pragmático del carácter administrativo del currículo, establece fácilmente restricciones no solo en los ámbitos administrativo y financiero, sino también en el epistemológico, donde ciertas posibilidades pedagógicas son descartadas porque pueden ir contra la lógica del sistema administrativo.

Las diversas manifestaciones del reduccionismo, aunque en diferentes campos, generan que en la educación superior, por su implicancia social, pero también porque es impelida por fuerzas disparejas dentro del ámbito académico, se favorezcan algunas formas de conocimiento y se marginen otras, lo que favorece en su interior fuerzas desequilibradoras. El planteamiento y el desarrollo de algunas disciplinas, como las humanísticas, se pueden ver constreñidos al desempeño de una función informativa y cuantificadora, propia de áreas de saber objetivables y positivistas. Esto implica, por ejemplo, que las actividades humanitarias o contactos de los futuros profesionales con los diferentes entornos o periferias sociales apenas alcancen visibilidad y legitimidad académica curricular como estudios de caso, en planteamientos

positivistas y científicos de fenómenos humanos de amplio espectro, lo que conlleva perder un aporte analítico, social y crítico de la realidad.

La unidimensionalidad tiene en el operacionalismo una de sus mayores manifestaciones, que ha encontrado su espacio en la relación de la educación con los sistemas productivos económicos como factor de desarrollo del país. Y no ha sido casual que justo en este haya tenido lugar la concepción de las competencias, tendencia determinante que ha alcanzado con su incidencia la acción educativa.

En cuanto a su concepción, la educación superior precisa adoptar o identificar como tarea el desarrollo en los estudiantes de las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad. Generalmente, la sociedad económica ha venido acometiendo y exigiendo a la educación esta preocupación que apunta a que desarrolle capacidades operacionales en los estudiantes pues la sociedad actual tiene un carácter marcado hacia lo operacional, y dadas las sinergias entre educación y sociedad, la educación superior se adapta a tales requerimientos.

Según Tobón (2006), las competencias son un tema del que se habla comúnmente, se usan y se aplican, pero que no siempre se ha puesto en cuestión porque están insertas en otros discursos de moda, como la calidad y la competitividad, que convalidan automáticamente el concepto. Este operacionalismo cognitivo y económico también ha afectado a la universidad desde el punto de vista funcional como institución, pues es más barato que esta se encargue de ciertas tareas engorrosas y costosas en la gestión de algunos proyectos y en la preparación de la mano de obra, con su aparato logístico académico generalmente financiado por el Estado o particulares, que la misma empresa que lo tendría que realizar aun a mayores costos.

La Cepal, en su informe sobre transformación productiva con equidad (Cepal y Unesco, 1992, pp. 17-119), relaciona capacidad-progreso con educación, y concibe como urgente emprender reformas en los sistemas educativos, en relación con la producción y la difusión del conocimiento como un instrumento crucial para el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía en la democracia, y como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Las capacidades operacionales que privilegia la sociedad contemporánea apremian y promueven

un modo de conocimiento limitado y específico, que a su vez produce un cierto prototipo de sujeto, tal vez el que se requiere y ajuste a las condiciones de la sociedad. Lipovetsky (2006) considera que estas condiciones creadas para el sujeto, propias de la sociedad del exceso y del consumo, repliegan al individuo en el mí-mismo, en la vida del solitario, en la huida de los otros y en la evasión del compromiso social.

Estos planteamientos no dejan de lado las falencias u oscuridades en los paradigmas que se denominan antiguos o clásicos, que cobran vigencia cuando se quiere advertir que cada epistemología conlleva visiones propias de sujeto. La epistemología que se introduce en la educación superior actual está enmarcada en un prototipo muy específico y consiste en poner la mirada no en aquella clase de conocimiento referido a alcanzar una mayor claridad de la realidad desde la comprensión como contemplación, en el sentido aristotélico y tomista, de ver allí la verdad y el bien, sino que privilegia un conocimiento como operación, como producto, que deja abierta la cuestión de si el operacionalismo es o no una forma de conocimiento, cosa que a veces se formula como principio en algunas teorías de la reingeniería.

En tanto que la sociedad se va complejizando como sistema integral, el lugar de desempeño de los profesionales se va tornando disciplinariamente más diferenciado, sujeto a cambios y a las demandas sobre los profesionales que se hacen más variables. En cuanto a la generación de profesionales, hay quienes no siempre encuentran su espacio en el mundo laboral. En este nuevo orden social, los conocimientos expertos adquiridos en las etapas iniciales ya no bastan para siempre. Es necesario contar con las habilidades que permitan poner esos conocimientos en el contexto de las circunstancias no habituales, para lo que es necesario contar con un arsenal de pericias como la flexibilidad, habilidades comunicativas y destrezas para trabajar en equipo. La incorporación de los sistemas digitales y las posibilidades de trabajo en red implican capacidades para dejar de lado los conocimientos adquiridos en algún momento de la vida y estar preparado para enfrentar nuevas formas de experiencia y conocimiento. La versatilidad de generación de capital no se ajusta necesariamente a los conocimientos fijamente adquiridos, sino a las habilidades necesarias para sacarles el mayor provecho posible en el ajuste a nuevas situaciones. La cultura de

lo desechable se hace sentir también en lo cognitivo, que torna obsoleto aquello que por momentos se creía imprescindible. La educación superior como lugar de generación de conocimiento pierde cada vez más su centralidad como lugar de formación de los ciudadanos, actualmente, buena parte de la educación superior se ve constreñida entre la reivindicación de aquella idea clásica de universidad y la proclama emergente de una universidad restringida al ámbito del conocimiento técnico y sus aplicaciones.

Esta visión del conocimiento lo asume simplemente como un recurso, no como un proceso con un valor en sí mismo. Esta reingeniería del conocimiento es posible gracias a la doble lógica del operacionalismo, que pretende que las personas actúen con base en sus conocimientos, pero con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, para operar con mayor eficacia. A esto se le denomina transferibilidad o aplicabilidad (Barnett, 2001). Si se trata de identificar una tendencia dominante y definitoria que haya incursionado en el campo de la educación superior, bien sea porque la incorpore a sí misma, o porque le sea exigida por la sociedad contemporánea, este elemento sería el operacionalismo. De la misma forma que nuevos significados van apareciendo y cobrando importancia, otros tales como intuición, comprensión, reflexión y sabiduría se dejan de lado, para priorizar en conceptos como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad.

La forma como se percibe la situación actual de la educación superior advierte la existencia de esta unidimensionalidad manifiesta en el operacionalismo. Sin embargo, una visión más completa propone que la relación entre educación superior, conocimiento y sociedad en sí misma es un universo más complejo de lo que el unidimensionalismo plantea, por tanto, en la descripción de la situación actual de la educación superior se da por descontado que la visión unidimensional no agota la manifestación del escenario educativo, en relación con las dinámicas interactivas de las estructuras con que se relaciona.

A la unidimensionalidad, manifiesta en el operacionalismo, le subyace un sustento del pensamiento contemporáneo que por momentos parece contradictor. En efecto, si admitimos que la caída de las grandes narrativas (Lyotard, 1989) es un indicio del advenimiento de la sociedad

posmoderna, una de sus características es que no dispone de un discurso unificador, sino que por el contrario es multidimensional, al dejar de lado los cimientos del pensamiento y los problemas de las personas concretas. Contamos con un amplio espectro de ideas en las que autores como Bernstein (1991), MacIntyre (2004), Martínez (2002), Lobato (1997), Horkheimer (1981), entre otros, encuentran un solo elemento común, pero no unificador, a saber, el antihumanismo en el que se nos ha sumido. Bernstein (1991) afirma que dadas las diferentes perspectivas u horizontes en los que los filósofos con influencia contemporánea, como Habermas, Derrida, Foucault o Kant, dan cuenta de los mismos fenómenos, se puede hallar en ellos un punto común que la mayoría parece compartir en la crítica al pensamiento contemporáneo, este es su antihumanismo.

Hasta hace algunos años, era común encontrar aún en la universidad pública de espíritu liberal el interés *por algunas formas de humanidades o filosofía*. Pero estos nuevos escenarios se inclinan a favor del denominado operacionalismo, que no contiene una clara relación con el campo humanístico o filosófico, y si tal existe no termina por encontrar cabida en el estrecho margen que establecen otra suerte de competencias. Salmi (2001) señala el peligro de concentrarse exclusivamente en la lógica de los cambios técnicos y de la globalización, pues de forma acrítica se incorporan a las instituciones de educación superior (IES) las lógicas de las nuevas tecnologías y comunicaciones, que en sí mismas son importantes; pero es igualmente importante que las personas que se ubican en estos nuevos escenarios cuenten con los valores esenciales necesarios para vivir como personas responsables en una sociedad cada vez más compleja, para lo cual se requiere estimular todos los aspectos del potencial humano, desde disciplinas como filosofía, literatura, bellas artes y ciencias sociales, que no siempre alcanzan a tener cabida en los apretados currículos y menos en los sistemas de competencias, o si alcanzan un espacio lo logran de forma muy divergente.

Es necesario recordar que ante todo cambio o intervención social, lo único realmente importante es la persona, la fidelidad a ella misma, a sus elementos identitarios (Lobato, 1997). El sistema social económico que en su interior puede ser un conjunto de elementos contradictorios, antagónicos y cambiantes, no integrados sino yuxtapuestos, como

se puede deducir de las crisis económicas actuales, paradójicamente se presenta bajo la forma de un común denominador o núcleo esencial. Reconfigurar este univocismo implica reconocer la pertinencia de una educación que involucre decisivamente en la escena de educación superior las dinámicas que se generan entre entendimiento y voluntad, como lugar del planteamiento del conocimiento considerado entendimiento inseparable de lo ético y lo moral (Lobato, 1997), y por tanto también de lo político y del hacer, que dé cabida a las disciplinas culturales, como ciencias de la discusión, a la par del desarrollo de las ciencias exactas y empíricas. Formar para cooperar por el bien común, por la solidaridad como valor ético y político. La idea de la universidad en las categorías que se han venido describiendo parece favorecer un individualismo que exige la inclusión de elementos para la mayoría de edad, como lo proclamara Gadamer, en cuanto herencia de la Modernidad, que permita volver a encontrarse con el mundo de la vida y las personas puedan asumir sus destinos autónomamente, es decir, remoralizar la naturaleza humana antes de que en nombre del conocimiento científico pueda ser desnaturalizada (Habermas, 1982, p. 45).

Si la educación superior en los términos actuales conlleva el desarrollo de una racionalidad instrumental, es necesario complementar tal énfasis con una racionalidad comunicativa en los términos descritos por Habermas (1982) y podríamos afirmar también con una racionalidad del valor, como lo proponen Beuchot (2011) y MacIntyre (2004), en búsqueda de discursos complementarios entre los diversos saberes y visiones del mundo. Si la sociedad y el Estado, inmersos en la economía, con su tradicional protagonismo y vanguardismo, centrados en el poder económico y político concurren respecto al conocimiento y a la educación superior con estandarización, control, expansión y pertinencia con el desarrollo en los términos de competitividad del mercado, contrario es el horizonte comprensivo, crítico, interdisciplinar y de la sabiduría que lleva a pensar la educación superior no como un espacio indeterminado para rediseñarlo, sino como un proceso en continua construcción, cuyo horizonte de sentido es el desarrollo de la persona, de la convivencia ciudadana y del progreso ético y sostenible.

Fragmentación del conocimiento

Rorty *et ál.* (2001) contrastan el espíritu centralista y unificador del discurso moderno con el debate contemporáneo sobre el pluralismo y la defensa etnocentrista del nosotros a partir de una diversidad de vocabularios. Si algo manifiesta la sociedad denominada posmoderna es la ausencia de una razón dominante, es más bien la manifestación de formas de pensamiento que disienten para configurar diversos lenguajes. MacIntyre (2001) manifiesta que el conocimiento en la sociedad posmoderna ha sido despojado de sus elementos unificadores sociales, solo ha conservado valores locales entre los cuales no hay modo de elegir. La sociedad, con un espíritu pragmático, simplemente se dedicará a desarrollar, seleccionar y explorar los conocimientos que resulten útiles a sus distintos grupos de interés, “el principio asumido es el de la mayor o menor utilidad, principio de una filosofía pragmática de lo apto para negocios, para lo factible, para la práctica” (Daros, 2002, p. 55). El pragmatismo es una acción re-contextualizadora del pasado, que aprecia los aspectos pragmáticos de cada momento del pensamiento. Pero, frecuentemente, lo que fue útil para los predecesores, no lo es para los sucesores: “Nosotros tenemos diferentes objetivos, que serán mejor atendidos si empleamos un vocabulario diferente” (Rorty, citado en Daros, 2002, p. 55).

Todo adquiere más o menos valor, según sea más o menos útil para el logro de los fines. En este contexto se asumen el interés y la utilidad como principios supremos, que determinan que la pregunta principal no es: ¿eso es verdad? sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta significa: ¿se puede vender? Y en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz? (Lyotard, 1989, p. 1). Pero admitido el pragmatismo con sus proclamas de hacer, realizar, actividad útil, ocupación y negocio, como filosofía fundada en la idea según la cual la acción útil genera la idea y no a la inversa, y si esa acción es el principio supremo de explicación filosófica, entonces todos los términos tradicionales y fundamentales de la filosofía cambian de sentido. La verdad y la felicidad humana, por ejemplo, no difieren de la utilidad (Rorty, 1983). Lobato (1997) considera que la racionalidad moderna ha cambiado el orden de los factores

al permitir que el principio de la voluntad impere sobre el entendimiento y no al contrario.

En tal estado de cosas, la crítica de la Modernidad, que no supone siempre un rechazo, ni una renuncia esencial a postulados, como lo proclamaba Habermas (1982), impregna en el ámbito académico el sabor característico de la educación superior actual, en su imbricación con la posmodernidad. Las preocupaciones por el planteamiento, la cuantificación, los resultados y los métodos de control, la capacidad productiva y la contribución a la sociedad son síntomas de la Modernidad. También lo es el desarrollo material planteado con base en el desarrollo científico, la incursión de la técnica y la tecnología en la cotidianidad, y el propósito de un auténtico progreso cultural de la sociedad.

Las divisiones y conocimientos disciplinares o profesionalizantes parecen unificar la tarea común de preservar la legitimidad de la cultura académica, pero en la medida en que se desarrolla una educación superior masiva con un público variado y con una comunidad académica que se subdivide en tantos campos disciplinares, la universidad se suma a la fragmentación del denominado capital cognitivo de la sociedad y esto es sintomático de la posmodernidad (Lyotard, 1989). Como sintomatología se encuentra la no existencia actual de un discurso intelectual común (Baudrillard, 2012), aspecto que aparecía ya en la decadencia del modelo medieval con la aparición de las escuelas especializadas y el posterior discurso de las ciencias de la educación (Durkheim, 1975).

Aunque es difícil establecer el momento de la fragmentación intelectual, podemos afirmar que la universidad es una institución que se adelanta a la posmodernidad en alguna de sus características, como las acomodaciones que ha llevado a cabo y las proclamas de la diversidad y apertura a los referentes intelectuales (Vattimo, 1989). Pero como le sucede a algunos sectores de la sociedad, a la educación superior la posmodernidad todavía no la rige plenamente, como ya se sugirió, ni a cierta parte de la comunidad académica. En este caso, la universidad es solo un prototipo, porque más allá de esta diferenciación, la educación superior aún puede basarse en los principios generales del cultivo de una razón más ajustada a su ser superior.

En la fragmentación del discurso y la cultura de la sociedad en general, el lugar de las fuerzas intelectuales, que el ámbito académico

agrupa en la producción del conocimiento y en la reproducción de este, resulta muy importante. De esta forma, el modo, así como la estructura del pensamiento propio del ámbito académico y el de la sociedad, se retroalimentan. Subyace a esta tesis una concepción de educación y formación cultural acerca del sentido del desarrollo de las sociedades contemporáneas y de procesos de innovación científica y tecnológica (Carreño, Bravo y Restrepo, 2015). Dos lecturas posibles sobre la Modernidad pueden llegar a contradecirse y a ejercer una impronta sobre el modo como comprendemos la relación entre la sociedad y el conocimiento. De un lado, como lo denominó Bernstein (1991), la proliferación o constelación de formas de conocimiento y adquisición de experiencia sin que se dé una forma de arbitraje entre ellas. Por otro, aquella tendencia de la sociedad moderna a favorecer un tipo particular de conocimiento instrumental y operacional. Estas dos perspectivas de la sociedad moderna hacen presencia en la institución de educación superior e inciden en los programas de estudio que tienden hacia una unidimensionalidad y una independencia. Es el difícil equilibrio entre la pertinencia e impertinencia social de la educación, que algunos consideran que no se puede tener al mismo tiempo. Sin embargo, las dos lecturas deben ser compatibles entre sí y deben ser tenidas en cuenta simultáneamente, pues tanto la unidimensionalidad como la proliferación cognitiva funcionan al mismo tiempo en la sociedad y en la educación superior.

Sen (2010) considera que en los análisis económicos profesionales, así como en las discusiones y debates públicos, se admite que para poder alcanzar el desarrollo se requieren sacrificios, dureza y disciplina, pero estos generalmente responden a la desatención calculada de algunos aspectos que se consideran poco importantes o que se pueden defenderse más tarde. Es necesaria una reflexión crítica, como lo afirma Hoyos (2002), con base en el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2001), según el cual ya no se puede hablar aisladamente de un desarrollo con base en la productividad, la ciencia y la tecnología, sin tener en cuenta el fortalecimiento de la cultura y la democracia.

Sería insostenible actualmente afirmar que la educación es un sistema separado de las formas como se concibe y se gestiona la sociedad,

pero también resulta necesario razonar que para que dicho criterio no se torne una visión unívoca, es preciso complementar este saber técnico, científico y tecnológico con uno social, humanístico, moral práctico, estético, subjetivo y expresivo. Se trata, por tanto, no solo de reconocer el papel estratégico fundamental de la educación para el desarrollo sostenible, sino también defender un sentido de educación en el que se fomente la complementariedad de los saberes (Hoyos, 2001). Dicha complementariedad requiere la implementación, en el caso de la educación superior, de categorías que permitan recuperar una forma de saber y de actuar más ajustada al *ethos* de lo humano y, por ende, al de la educación superior, que se abordará en los capítulos dos y tres de este libro.

Se afirma que la sociedad moderna es cada vez más compleja (Restrepo y Carreño, 2017), en parte por la demanda de mantenernos conectados o en red, como posibilidad de subsistir en diferentes estamentos de interacción social, cada uno de los cuales tiene su definición, aunque limitada, de autonomía. Tales estamentos no refieren solamente a las instituciones dominantes de los ámbitos económico, jurídico o cultural, sino a un estar en grupos más pequeños, formados en torno a sus propios intereses, que promueven distintas formas de vida y de conocimiento, con sus discursos, a veces en oposición entre sí, pero con el poder de influir en ciertas configuraciones o imaginarios ciudadanos. En este sentido, la vida moderna acepta la existencia de una multiplicidad de formas fragmentadas donde pueden darse escasos intereses comunes. Esto bien lo describe Lipovetsky (2006) en su ensayo sobre el individualismo contemporáneo de la sociedad actual.

En medio de tanta diferenciación cognitiva, la sociedad tiende a favorecer ciertas formas de pensamiento y acción, mientras que otras expresiones son menoscabadas o directamente dejadas de lado, desestimaciones que deben tener cabida en la educación superior. El privilegio a ciertas formas de pensamiento y acción es posible, en parte, por el hecho de que la sociedad moderna está guiada por intereses e ideologías determinadas como el pragmatismo, el competir con éxito en el intercambio económico mundial, el afán de controlar todos los factores, no solo lo tecnológico, sino también lo social y lo humano, en donde no sobra la tendencia a asociar las diferentes manifestaciones sociales con la tarea del Estado, la empresa o determinado

grupo económico. Identificada la educación superior como una institución clave para la sociedad moderna en cuanto a producción y reproducción de conocimiento y experiencia, la educación no solo no es inmune a esos intereses, sino que estos la configuran. Por tal razón, dichos intereses sociales en sentido amplio desbordan las definiciones del conocimiento que gesta el ámbito académico en sus comunidades (Carreño, Bravo y Restrepo, 2017).

La tendencia al operacionalismo es consecuencia y reflejo de las relaciones entre educación superior y sociedad que se pragmatizan en políticas, por ejemplo, enfocadas en el emprendimiento, con financiación estatal. Siguiendo esta política se han redireccionado en el país los contenidos de algunos planes de estudio y se han señalado competencias en orden al emprendimiento empresarial prácticamente en todas las disciplinas (Ley 1014 de 2006). Se propone incrementar las capacidades de los graduandos de cualquier disciplina para operar con eficacia en el mundo. Colciencias financia proyectos de investigación de ciencia, tecnología e innovación, ubicados en once programas nacionales, a través del Sistema General de Regalías (SGR), con una aplicación enfocada en los campos de ciencia, tecnología e innovación (Ley 1530 de 2012).

El trabajo de algunas instituciones a nivel nacional como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (ITM) les ha permitido ser incorporados actualmente al sistema de educación superior, aspecto que genera ciertos cuestionamientos. Cabe anotar que dichas instituciones conciben el diseño y el desarrollo curricular volcados hacia los desarrollos técnicos y tecnológicos, con un claro enfoque basado en los resultados, que responde a la voluntad política de incrementar las capacidades operacionales de los graduandos a partir de sus experiencias de aprendizaje y pronta inmersión en el mundo laboral.

Otras consideraciones de iniciativas, algunas a gran escala, se han promovido desde la industria y el comercio con la asociación entre la empresa y el Estado, que se encuentra también en proyectos regionales, como es el caso de la ciudad de Medellín con instituciones u organizaciones como Ruta N, Ciudad E, la industria automovilística y el biodiesel. Asimismo, los parques científicos que se vienen implementando

en las principales ciudades de Colombia, con el objetivos de establecer entre universidad, Estado y empresa un acceso a cuantiosos capitales de apoyo y financiación en iniciativas conjuntas, así como el financiamiento de expertos o investigadores directamente relacionados con los intereses de la compañía aportante, por ejemplo, la Universidad Eafit y Epson. Estas dinámicas generadas entre la industria, el comercio y la educación superior, no hay duda, implican que las instituciones educativas deben comportarse de maneras completamente nuevas, lo que conlleva otra suerte de preocupaciones académicas. Mientras que otras instituciones que no promuevan tal relación son vistas como incompetentes o sin pertinencia social.

Junto a estas observaciones empíricas, pero constatables, aparece una cuestión que va más allá de lo conceptual y se refiere al uso que se viene dando a la categoría universidad o, mejor aún, a la de educación superior. En efecto, convertir estudios de carácter universitario a instituciones de índole técnico, tecnológico y corporaciones es una tendencia apoyada en la macro política. La clasificación de las IES en el país se realiza según su carácter académico y su naturaleza jurídica. Aquello que en el pasado reciente aportaba claridad, actualmente es signo de la flexibilidad y amplitud en la interpretación del carácter de la educación superior. Queda pendiente analizar el impacto que tal flexibilidad produce cuando instituciones con clara vocación técnica asumen el carácter de universidad, con tendencia al pensamiento académico en profundidad. Este cambio de política refleja una disposición o tendencia, sobre todo del Estado, a ampliar la definición de educación superior y universidad más allá de las connotaciones que tradicionalmente ha comportado.

Esta evolución en las formas de institucionalidad en la universidad, bajo la orientación e impulso del Estado, es también fruto de aquella concepción operacionalista y de las diferentes formas que va adoptando. Ottone y Hopenhayn (2000) recuerdan cómo a mediados del siglo XX se utilizaba en algunas regiones un discurso que hacía hincapié en la educación como esperanza del progreso, de desarrollo y también como una forma de apalancamiento de la democracia. Formar para el liderazgo, para la construcción del Estado social de derecho, preparar a los ciudadanos para el ejercicio de la ciudadanía y generar

mayor homogeneidad cultural se convirtieron en estrategias y propósitos nacionales. Los cambios sociales recientes han dado lugar a una realidad ambivalente, incierta e insegura; en el orden económico mundial va aumentando el desempleo, se expande la pobreza, se ensanchan los contrastes socioeconómicos, se populariza la economía financiera especulativa y, por su parte, la remuneración del trabajo abre cada vez más la brecha de desigualdad entre salarios (Cohen, 1998).

Es conocido que este propósito conllevó un controvertido desarrollo dependiente de las grandes potencias y de paso implicó una visión más instrumental de la educación (Ottone y Hopenhayn, 2000). Los cambios han dado lugar a una realidad ambivalente, Cohen (1998) pone en duda que el conocimiento por sí mismo genere mayor igualdad y democracia, y señala que paradójicamente las economías productoras de ideas tienen más desigualdades que aquellas que fabrican objetos. La propensión a excluir a aquellos que no tienen ideas es, según parece, más fuerte que aquella que excluye a quienes carecen de riqueza.

En las relaciones entre sociedad y conocimiento se da una serie de correspondencias, dialécticas, encuentros y desencuentros. El desarrollo de las disciplinas ha ocupado en la educación superior lugar capital en el quehacer diario de la comunidad académica. Esto, como ya se anunció, se concibe como un estrechamiento en la mirada que la universidad puede dar a los problemas más generales de la sociedad y de las personas desde la perspectiva de la filosofía de la ciencia (Habermas, 1982). La epistemología propia de la comunidad académica se orienta teniendo como punto concéntrico los problemas cognitivos de las disciplinas, hecho que en la actualidad se percibe como una manera de resolver los problemas desde puntos focales bastante angostos. Si tal estrechez epistemológica, metodológica y de lenguaje impide la apertura a una visión suficiente para abordar los problemas más complejos de la sociedad en general, otro tanto se vive en cuanto a los recursos que se enfilan a problemas puntuales y específicos, lo que impide ir más allá y deja un universo cada vez más grande de asuntos ignorados.

Borrero (2008) recuerda cómo la universidad le dio la espalda por muchos años a la vida comercial e industrial, hasta que tardíamente se involucró en la era de la economía globalizada urgida en mucho por las exigencias y parámetros de instancias multilaterales. El proceso de

adaptación a la globalización incide en el carácter de las funciones de la universidad, pues determina los sistemas de investigación académica y el cambio tecnológico de la universidad a las empresas, para enfocarla al logro de niveles superiores de competitividad de la economía y una mayor eficiencia, funcionalidad y autofinanciamiento, que responden a sistemas de calidad, evaluación externa, pertinencia y mercado académico.

Por efecto directo de los encuentros y desencuentros entre sociedad, educación superior y conocimiento, la universidad se ve abocada a nuevos paradigmas y en parte es la sociedad la que está reorientando las funciones del conocimiento, la índole de los proyectos de investigación, los currículos y la misión que tiene la educación superior. Es de anotar que este cambio de paradigma tiene que ver con el mundo que está más allá de la institucionalidad de la educación superior. De esto dan cuenta el dinamismo y la movilidad que han venido teniendo los currículos actuales. El principal mensaje que la sociedad actual, el mercado y la empresa le transmiten a la educación superior está en el orden de la preparación académica del profesional que no resulta suficiente para afrontar los nuevos retos. Como toda actividad sujeta al mercado, es cada vez más necesario impartir habilidades transferibles a los profesionales con el propósito de que puedan tener cabida en el mercado. El campo para el profesional es tan imprevisible, que aquello que han aprendido, antes que nada, tiene que ver con la preparación para aprender a cambiar más que formarlos en competencias específicas. Aquello que se ha asegurado en un proceso generalmente largo, probablemente estará obsoleto o será inútil a corto plazo.

Las concepciones con las que una sociedad se orienta respecto al conocimiento están inmersas en esquemas referenciales filosóficos, antropológicos, sociales e ideológicos, dinámicos no siempre conscientes. Las relaciones y dialéctica de la educación superior inmersa ahora en la sociedad ponen de relieve que los tiempos contemporáneos han aportado cambios sustantivos de índole social, el uso y la forma del conocimiento, así como la función de la educación superior como institución. La sociedad incorpora vertiginosos desarrollos surgidos de las investigaciones técnico-científicas que terminan constituyendo el espacio llamado sociedad cognitiva en los términos definidos por Lévy (2004).

Procesos educativos y de la cultura en general entran en el escenario del mercado y del consumo, aspectos que antes no se hacían tan manifiestos y globalizados. No se sabe realmente cómo las nuevas tecnologías de información y comunicación, en el escenario de la globalización, transformarán finalmente el entorno educativo. Brunner (2001) afirma que en la sociedad actual concurren tres tipos de industrias que operan en la educación: las comunicaciones, la informática y los contenidos. Estas industrias están directa y productivamente integradas al campo de lo educativo y no solo como medios didácticos sino como procesos interactivos y virtuales. Se trata de un complejo social, tecnológico y cultural. Esto conduce a reconsiderar algunos conceptos pedagógicos, como por ejemplo el acto educativo o formativo, su relación con el desarrollo del pensamiento y de las demás potencialidades de la vida humana.

Como síntoma de que en efecto estamos en la sociedad del conocimiento (Lévy, 2004), o basada en el conocimiento, se encuentra el hecho de que en otras épocas la producción, la difusión y la salvaguarda del pensamiento eran asuntos de pequeña escala, de una comunidad cognitiva estratificada y cerrada en un limitado número de instituciones que contaban con privilegios y ciertas autonomías. Esta práctica hizo que la universidad permaneciera cerrada en una lógica y en un modo de razonar, por ejemplo, el de la escolástica, ajustada a sus orígenes medievales, institucionalidad que sirvió de base y modelo al surgimiento posterior de una institucionalidad con rasgos propios, pero que supuso un estilo académico característico de la actividad universitaria.

Por mucho tiempo la universidad se estableció como institución, en cierto borde de la sociedad, y si bien las funciones que realizaba se percibían como importantes, no constituían con todo un foco de interés. Mientras que en Alemania la crisis que significó para la institucionalidad universitaria el paso de la Edad Media a la Modernidad, con el auge de las corporaciones especializadas, fue la oportunidad de refundarla, al depositar toda su confianza en el espíritu formador de la ciencia, en Francia, la Revolución decretó su supresión por cuanto esta se definía como una corporación de privilegios, por tanto, incompatible con los principios de igualdad y libertad (Renaut, 2008).

En este orden de ideas, las universidades intervenían lo importante en cuanto a los conocimientos de alto nivel y aseguraban los mecanismos internos de gestión y administración propios de la agremiación. Las tres fuerzas, es decir, el conocimiento, la educación y la sociedad, se encontraban en una disposición según la cual, la educación superior, con la gestión del pensamiento como un apéndice reducido era apenas una pequeña porción en aquella extensa dimensión de lo político, económico y social. Pero en los tiempos contemporáneos, esta disposición se encuentra en franco proceso de cambio, como se ha venido sosteniendo, pues al establecerse una relación dialógica, las tres fuerzas actúan como un nexo que, sin embargo, contempla una relación dialéctica que indica que no es estable, no muestra el mismo carácter, ni mantiene la misma dirección en dicha relación triádica. El término nexo es un generador versátil de preguntas sobre esta descripción crítica.

Como consecuencia de estos nexos, puede afirmarse que la sociedad moderna actual establece como componentes propios de su desarrollo cada vez más pronunciado, una superposición de intereses y compromisos entre la sociedad y la educación superior, donde esta última se está convirtiendo en una institución de la sociedad y deja de ocupar aquel lugar que la establecía al margen de la sociedad. Por su parte, el conocimiento, incluyendo el más específico y formal, se está tornando en una fuerza distinta e independiente de la educación superior. Este cambio en el conocimiento está mediado por la sociedad que establece ahora sus propias definiciones de conocimiento en cuanto que la educación superior está recibiendo esas definiciones externas y está siendo requerida por diferentes fuerzas al interior de lo social, como el mercado y la empresa.

En efecto, el conocimiento se muestra ahora como un escenario mayor e influyente en el radio de la sociedad, en el cual existe una educación superior más flexible y masiva. Foucault y Derrida abordan desde su peculiaridad, aunque no de forma sistemática, el desequilibrio de fuerzas existentes entre estos poderes, lo mismo que los mensajes dominantes y los intercambios y resistencias que se producen entre estos. Una lectura histórica permitiría identificar que en algún momento las relaciones entre conocimiento, educación superior y sociedad estaban basadas en una educación superior que con su comunidad académica

se ocupaba, entre otros, del conocimiento que de alguna manera revertía a la sociedad. Actualmente, este orden de referente se ha invertido con el propósito de que la dirección en las tendencias contemporáneas adopte un nuevo horizonte en el cual la sociedad determine las formas de conocimiento que requiere y desea, más allá de lo que la comunidad académica decida, movilice o produzca.

La educación superior, en este nuevo orden, responde a esta epistemología establecida por la sociedad. Cabe advertir que esta visión es una lectura fáctica que exige un abordaje menos sucinto que incluso pueda dar cabida a aquellas razones que sugieren que a la sociedad como tal y a la empresa en particular, por asuntos prácticos y de costeo, no les interesa ni suprimir ni suplantar totalmente a la educación superior, ni en sentido estricto afinar una posición epistemológica dominante.

Desde un punto de vista logístico y pragmático, a la sociedad, al Estado y a la empresa les conviene seguir confiriendo a la universidad cierta autonomía respecto de las funciones que tiene con el conocimiento, un bien tan capital para la Modernidad. Dadas las relaciones o nexos dialógicos que se establecen entre estas fuerzas, no es lógico esperar que se produzca un establecimiento o una suerte de posición claramente identificada o definida que permita crear una descripción tipo lineal. Su abordaje exige una descripción del carácter lógico de las formas de razonamiento que caracterizan a la Modernidad, en la cual existe la posibilidad de romper los propios esquemas por útiles que estos hayan sido como fuerzas dominantes.

A modo de recopilación, se indica que la educación superior se ve involucrada en diferentes aspectos cuando acepta y adopta la programación de la sociedad moderna. Por su parte, la aceptación de los problemas que identifican los intereses sectoriales, sobre todo gremiales, afecta la concepción curricular e investigativa. La comunidad académica establecía independientemente sus propios intereses de agremiación, en los que contaban intereses provenientes de distintas áreas, ya no está en condiciones de alzar su voz, ante una sociedad que cubre en gran medida directa o indirectamente su funcionamiento, para recobrar su interés en una mayor dedicación respecto de los problemas sociales.

La sociedad promueve un pensamiento independiente

Podría decirse que la comunidad cognitiva de la educación superior históricamente desestimó la capacidad que puede tener la sociedad para abordar la idea de la racionalidad, que la educación siempre ha considerado como su campo propio. Una sociedad cambiante, en evolución cognitiva, hiperinformada y tecnológicamente conectada, con su flexibilidad característica, está llegando a precisar aquellas habilidades y capacidades de la razón humana tradicionalmente ubicadas y referidas en la educación superior. El cambio así descrito tipifica unas relaciones que se establecen más desde la sociedad, ahora letrada y pensante, hacia la educación superior, y no al contrario. Esto, por supuesto, plantea una crítica a los saberes formales y a su función de hacer más razonable y comprensible el conocimiento a la sociedad en la cual habita, como consecuencia de aquel encerramiento académico en definiciones estrechas acerca de este, lo que incapacita a estos saberes para aportar axiomas más amplios como los que la sociedad le reclama.

Cabe advertir que la sociedad como tal puede contar con un criterio de razonabilidad en ocasiones limitado, que a su vez se pudo haber visto correspondido con un horizonte epistemológico y teórico de la comunidad académica técnicamente cerrado. Este es uno de los planteamientos que quedan a la educación superior si se apresta a cumplir con la función de la expansión de la racionalidad en la sociedad. De otra parte, tampoco se trata de limitarse a cumplir sin más los requerimientos con los que la sociedad la urge, en este sentido, debe guardarse para sí cierta impertinencia, apenas necesaria para salvaguardar su *ethos* crítico y transformador. Sin embargo, no logrará hacerse pertinente con la sociedad actual sosteniendo a toda costa aquellas formas de conocimiento que la han identificado tradicionalmente.

La educación superior no podrá establecer claramente su relación con la sociedad contemporánea si asume una actitud autista, lo cual implica abrirse a aquellos mensajes que esa nueva sociedad le dirige, abordándolos ciertamente con aquellas mismas características que le son propias, es decir, la misión de promover una sociedad más auto-crítica y racional, que a su vez requiere asumir características de esa

nueva sociedad, como la interdisciplinariedad y los nuevos focos de interés. No puede esperar que la sociedad, en su afán pragmático, institucionalice sus formas dominantes de conocimiento, aprendizaje e interacción, específicas para actuar eficazmente en función de ellas. A esto responde en mucho la filosofía de las denominadas competencias.

Conclusión

Entre los factores que hacen posible a la idea de educación superior permanecer en el tiempo, fiel a aquello que la animó en sus orígenes, se encuentra su capacidad para que el saber que transmite y el que produce puedan implantarse en el espíritu del tiempo y, de esta forma, en el destino de los saberes. No obstante, la idea de universidad ha tenido varias transformaciones respecto a la institución que surgió en el siglo XIII. De una práctica como proceso humano de crecimiento se pasó a un concepto abstracto de una idea pura. Luego, el espíritu de la racionalidad mostró las falencias del proyecto moderno de totalización de los saberes, lo que dio lugar a la fragmentación de las racionalidades múltiples por la evolución de las disciplinas técnicas y de las competencias tecnológicas.

La educación superior, que hunde sus raíces como institución profundamente solidaria con el poder medieval, con sus tradiciones y jerarquía, está inserta actualmente en la dinámica global de la modernidad democrática. Pero afirmar que la universidad habita el escenario de la Modernidad no significa que se ajuste al momento epocal, ni que se actualice a modo de equipamiento.

La relación entre la sociedad y el conocimiento se concibe como un aporte decisivo de los sistemas educativos y su producción del conocimiento, tanto para la construcción de ciudadanía como para la competitividad. La incidencia de dicha relación tomará diferentes caminos por la concepción que la sociedad establece como conocimiento y la que las entidades multilaterales asumen como progreso o desarrollo.

El diagnóstico del marco contemporáneo de la educación superior y del conocimiento desatiende fácilmente la posibilidad de que la educación superior pueda y quiera actuar en forma independiente e interactúe con la sociedad, al mismo tiempo que interprete a su modo los mensajes que recibe. El proceso dialéctico en el que se encuentran

cada una de las partes en la relación entre academia, sociedad y conocimiento está configurado de manera que se afectan unos a otros, pero con cierta preponderancia de lo social sobre el conocimiento y la educación.

Que la sociedad moderna tenga un creciente interés en el conocimiento no se puede entender simple y llanamente como equiparable al interés que la comunidad cognitiva o académica tiene sobre este. Pues el de la sociedad moderna no implica abiertamente una creciente apertura respecto de lo que importa e interesa como conocimiento, sino que se trata más bien de una cierta concepción, un cierto tipo de conocimiento.

Al interior de la sociedad se pueden observar los intereses del Estado en favorecer algunas formas de conocimiento específico como, por ejemplo, la ciencia, la tecnología, las ingenierías, la informática y un segundo idioma para el comercio exterior. Estos saberes específicos canalizan los recursos, como es el caso de Colciencias, que prioriza su apoyo a proyectos de investigación relacionados particularmente con ciencia y tecnología. Pero al Estado también le interesa contar con egresados profesionales, que poseen capacitación y competencias o habilidades transferibles para que puedan adecuarse, operar en circunstancias disímiles y resolver problemas específicos.

Referencias

- Aggar, B. (1991). *Una teoría crítica de la vida pública. Conocimiento, discurso y políticas en una edad que declina*. Falmer.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Akal.
- Agustín de Hipona. (1951). *De Magistro* (V. Capanaga, trad.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Paidós.
- Alvira, R. (1980). Nota sobre la relación entre algunos conceptos fundamentales del pensamiento moderno. En *Ética y teología ante la crisis contemporánea* (pp. 9-25). Eunsa.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias* (A. Ruiz, trad.). Gedisa.
- Baudrillard, J. (2012). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI.

- Bell, D. (1986). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Alianza.
- Bergenda, G. (1983). *La educación superior y la planificación de recursos humanos: contribución a un conjunto de la OIT/Unesco*. OIT, Unesco.
- Bernstein, R. (1991). *New Constellation: The Ethical-Political Horizons of Modernity/Postmodernity*. MIT University Press.
- Beuchot, M. (2011). *Epistemología y hermenéutica analógica*. Editorial Universitaria Potosina.
- Borrero, A. (2008). *La universidad, estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 240-268). Greenwood.
- Bricall, J. M. (2000). Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Informe universidad 2000. <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Brunner, J. J. (2001). Tiempo de innovar, políticas innovativas. En L. E. Orozco (comp.), *Educación superior: desafío global y respuest-onal* (pp. 88-101). Universidad de los Andes.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencias III*. Alejandría.
- Castells, M. (1996). La sociedad informacional y la sociedad red. En *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. 1. Alianza.
- Carreño, D., Bravo, L. F. y Restrepo, J. (2015). *La razonabilidad jurídica, la razonabilidad política de la historicidad y la razonabilidad de la virtud de la prudencia, en la perspectiva de la hermenéutica y la argumentación*. Universidad Santo Tomás.
- Carreño, D. Bravo, L. F. y Restrepo, J. (2017). *Adjudicación jurídica política de la vida y argumentación en educación*. Universidad Santo Tomás.
- Colciencias. (1995). *Informe conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad*. Colciencias.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1996). *La aldea global*. Joaquín Mortiz.
- Cohen, D. (1998). *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de Colombia y Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1992). Ley 30, Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional.
- Congreso de Colombia y Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley General de Educación, Ley 115. Ministerio de Educación Nacional.

- Cyranek, G. (coord.). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- Daly, J. A. (1989). *Communication apprehension in the college classroom*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.37219862605>
- Daros, W. R. (2002). La concepción de la educación según el pragmatismo posmoderno de R. Rorty. *Invenio*, 5(9), 49-69.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación* (L. Luzuriaga, trad.). Morata.
- Dos Santos, T. (ed.). (2011). *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000210950>
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Sudamericana.
- Durkheim, E. (1975). *Education et sociologie* (J. Muls, trad.). Península.
- Fraser, N. (2009). Iustitia Interrupta. *Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* (M. H. Jaramillo, trad.). Siglo del Hombre.
- Freire, P. (1993). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.
- Gadamer, G. H. (1995). *Hermeneutik im Rückblick. Gesammelte Werke 10*. Mohr J.C.B.
- GUNI. (2009). *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Mundi-Prensa.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hopenhayn, M. (2002). Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas. En N. García Canclini (coord.), *Iberoamérica 2002: diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural* (pp. 297-339). Santillana, OEI.
- Horkheimer, M. (1981). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.
- Hoyos, G. (2002). Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. En *Educación superior, calidad y acreditación*, t. 1 (pp. 135-152). Consejo Nacional de Acreditación.
- Kant, I. (2003). *La pedagogía*. Akal.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* (F. Martínez Álvarez, trad.). Organización Panamericana de la Salud. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Ántropos.
- Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Lobato, A. (1997). *Dignidad y aventura humana*. Edibesa.
- Liotard, J. F. (1989). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Fundación Universitaria Española.
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada: como sociedad postindustrial*. Tecnos.
- Machlup, F. (1962). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento*. Princeton University Press
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad: conceptos y contextos*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- MacIntyre, A. (2004). *Críticas a la modernidad*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (14 de agosto, 2012). Observatorio laboral del Ministerio de Educación. <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/channel.html>
- McLuhan, M. (1985). *La galaxia Gutenberg*. Paidós.
- McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación* (P. Ducher, trad.). Paidós.
- McLuhan, M. (1995). *La aldea global*. Gedisa.
- McLuhan, M. (1997). *El medio es el mensaje*. Paidós.
- Mill, J. S. (1977). *Collected Works*. Routledge and Kegan.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Newman, C. J. (1942). *La idea de la universidad* (1a. ed., vol. 1). Ediciones y Publicaciones Españolas S. A.
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2000). *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2001). Informe sobre desarrollo humano. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2001_es.pdf
- Récanati, F. (1981). *La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática*. Hachette.

- Restrepo, J. A. y Carreño, D. (2017). Una teoría crítica para el posconflicto. En C. Blanco (ed.), *Justicia constitucional para el posconflicto* (pp. 107-129). Universidad Santo Tomás-Ibáñez.
- Renaut, A. (2008). *¿Qué hacer con la universidad?* Unsam.
- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Rorty, R. (1994). *El relativismo: entre el pensar y el hacer*. State University of New York Press.
- Rorty, R. et ál. (2001). *Cultura y modernidad: perspectivas filosóficas de Oriente y Occidente*. Kairós.
- Salmi, J. (2001). La educación superior en un punto decisivo. En L. E. Orozco Silva (comp.), *Congreso sobre Educación Superior* (pp. 15-26). Universidad de los Andes.
- Scott, P. (1999). El rol cambiante de la universidad en la producción de nuevo conocimiento. <https://sociologiadelauniversidad.files.wordpress.com/2011/09/scotte.pdf>
- Semenov, A. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Unesco.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Stehr, N. (2013). Las sociedades modernas del conocimiento. En *La sociedad de la información y del conocimiento* (pp. 57-68). Fundación Konrad Adenauer.
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas a la agenda política educativa*. Siglo XXI.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Política hacia la calidad*. Eco.
- Toffler, A. (1990). *Cambio del poder*. Plaza y Janés.
- Toledo, V. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento: de la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1971). *La sociedad postindustrial*. Ariel.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica.
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre educación superior para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Unesco. (2003). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

- Unesco y Cepal. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vattimo, G. (1989). *La sociedad transparente*. Paidós.
- Weber, M. (1990). El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica (Y. Ramírez Prado y G. Cataño, trads.). *Revista Colombiana de Educación*, 21. <https://doi.org/10.17227/01203916.5261>

El acto pedagógico prudencial: una reflexión desde el pensamiento de Tomás de Aquino*

EDUARDO GONZÁLEZ GIL, O.P.
MIGUEL MORENO LUGO

* Este capítulo es resultado del proyecto de investigación “Cartografía social del sistema modular en la Facultad de Derecho”, código 1818008 Fodein USTA, desarrollado en la línea de Estudios Hermenéuticos, Argumentativos y Críticos en Derecho, Justicia, Prudencia y Paz del Grupo de Investigación Socio-Humanística del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, clasificado en A1 en el índice de Colciencias.

La prudencia, en cambio, que es preceptiva, parece propia más bien del maestro, llamado también *preceptor*. (ST II-II q. 49, a. 3, obj. 3)

Introducción

En este capítulo se empleó el método prudencial del *juzgar* que exige observar desde los valores propios del sistema, tales como la pedagogía prudencial, el humanismo tomista y las apuestas pedagógicas del currículo modular de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás (USTA).

La pedagogía dominicana tomista es una cantera inagotable de recursos y de posibilidades para la formación, sus aportes favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suscitan en todas las dimensiones de la vida personal, incluyendo la dimensión familiar. Fundamento de esa pedagogía es Tomás de Aquino, quien aborda la temática de las problemáticas que gravitan alrededor de la enseñanza en muchas de sus obras, pero destacamos, entre otros textos, especialmente la cuestión 11 de sus *Cuestiones disputadas sobre la verdad* en la *Suma contra los gentiles* (II, 75, c.3), en la *Suma teológica* (I. q. 117, a. 1 y 2; I-II, q. 55, a. 1; I-II, q. 55; II-II, q.47 a q.57) y en la lección *Rigans montes*.

En las obras señaladas se indica que una de las funciones del educador es su papel de formador, pues es un intermediario entre la función de los padres en la vida familiar y la de la persona, quien como profesional se gobierna a sí mismo para el bien común, esto en razón de que el maestro contribuye a que la persona tome posesión de la forma de ser de la que es capaz. Ese carácter de formador implica que es *socio* del estudiante en la contemplación de la realidad. En ese sentido, su actividad consiste en suscitar en el estudiante los hábitos intelectuales que le permitan madurar las virtudes prácticas de la voluntad.

En consecuencia, la actividad del maestro exige actitudes coherentes que respalden su enseñanza y den garantía de verdad, bondad y calidad, por ello debe ser virtuoso. Además de que sus óptimos conocimientos sobre lo que enseña y comparte con sus estudiantes sean significativos más allá del aula de clase y se hagan inmanentes en él.

Los hábitos como perfeccionadores en Tomás de Aquino

El dominico mexicano Mauricio Beuchot ofrece una respuesta contundente sobre la finalidad de la acción docente: lograr la perfección del *hombre total*, del hombre íntegro, del hombre en todo el organismo corporal y espiritual, en todas sus potencialidades. En consecuencia, actúa como maestro quien lleva a otro a su perfección, y esto lo hace sobre todo por el carácter eficiente de su acción (Beuchot, citado en Reyes Calderón, 2016, p. 61).

Podríamos, no obstante, identificar tres estados perfectos del hombre en cuanto tal: el estado de perfección esencial, que le sobreviene al ser engendrado; el estado de felicidad, que se alcanza con la operación perfecta; y el estado de virtud, que proporciona al hombre una “segunda naturaleza” y, a su vez, lo dispone a la felicidad. ¿Cuál de ellos pretende la acción educativa? Santo Tomás nos lo resuelve en su definición: “el estado de virtud”. Comprender la educación como una prolongación de la procreación es una idea muy presente en la pedagogía de santo Tomás, y cuyas consecuencias son de vital importancia. La primera de ellas es que la educación viene a completar lo que se inició en la procreación. (Martínez, 2004, p. 80)

Tomás, en el suplemento de la *Suma de teología* (ST q. 41, a. 7. sol) afirma que “el estado perfecto del hombre, en cuanto hombre” es el estado virtuoso, tal como el propósito del magisterio. Esto, en tanto y en cuanto la virtud se refiere a la práctica de hábitos buenos que, mediante la acción y la razón, favorecen el bienestar y la plenitud de la persona humana. Esto lleva a la distinción de las virtudes en morales y teóricas, mas no significa dividir a la persona, sino considerarla una totalidad que integra estas dimensiones, con el propósito de llegar a la perfección acabada en el estado presente: integración de voluntad y razón, en la que esta última es el instrumento principal. Pues bien, esta finalidad se logra a través de la enseñanza, que es el elemento constitutivo del magisterio.

[P]orque en quien es enseñado hay un principio activo para la ciencia, o sea el entendimiento [...] Luego quien enseña empieza enseñar del mismo modo que descubre quien empieza descubrir, o sea, presentando a la consideración del discípulo los principios que este conoce, porque toda disciplina parte de un conocimiento previo, y sacando de ellos las conclusiones y proponiendo ejemplos sensibles, por cuyo medio se forman en el alma del discípulo los fantasmas necesarios para entender. Y como la operación exterior del que enseña nada produciría si no hay en nosotros un principio intrínseco de ciencia, que divinamente nos ha sido infundido, por eso dicen los teólogos que el hombre enseña prestando su ayuda. (Aquino, 2007, pp. 552-553)

En este sentido, se debe recordar que la potencia superior de la inteligencia se inclina a la verdad, mientras que la de la voluntad se inclina al bien. El entendimiento quiere saber, mientras que la voluntad quiere querer. Estas potencias exclusivas del ser humano son susceptibles de perfección por medio de los hábitos.

Los hábitos y las virtudes son una perfección intrínseca de las facultades que no tienen soporte orgánico, a saber, de la inteligencia y de la voluntad, que crecen como potencias, es decir, que no son un principio fijo, sino que pueden crecer como principio. La inteligencia, desde que va adquiriendo hábitos, no es la misma inteligencia, sino que es más inteligencia. Perfeccionada, no es un principio fijo, sino que es un principio perfectible como tal. Y la voluntad, desde que adquiere virtud, es más voluntad que antes, de modo que las cosas que quiere ahora las quiere más y mejor que antes. Además, las virtudes conllevan agrado para la naturaleza al realizar esta diversos actos. (Sellés, 1990, p. 20)

Así pues, el hábito intelectual es el *darse cuenta*, es un acto, pero de un calibre superior, pues no se trata de pura inmanencia, sino que tiene la condición especial de ser una manifestación de la esencia, es decir, el hábito viene a ser una *retroalimentación* del acto inmanente, es el que perfecciona el entendimiento y eso lo hace a través de los hábitos del entendimiento; dicho de alguna manera, es una *mejor inteligencia*.

En numerosos fragmentos de la *Suma teológica* (ST I-II q.49-q.54), Tomás expone la teoría del hábito como *cierta disposición de aquello que está en potencia*, es decir, los hábitos no perfeccionan a la persona, sino lo que la persona es, los hábitos son la potencia perfeccionada.

Como se dijo antes, si se enriquecen las potencias superiores de la inteligencia y la virtud, entonces, sin duda, se enriquecerá el alma y, al hacer esto, se es más humano (Sellés, 2000a, p. 48). Ahora bien, por hábito se entiende la manifestación de un acto, es decir: “una cosa es conocer la verdad (acto) y otra cosa conocer que conocemos la verdad (hábito que deviene en ciencia)” (Sellés, 1990, p. 7); ahora bien, con la potencia el ser humano es capaz de actualidad, pero el hábito es el que hace hábiles a las personas. El acto hace ser y el hábito (in)dispone para el acto, por eso el hábito perfecciona a la persona para la potencia tal y como se dice en la *Suma teológica* (ST I-II, 71, a.3 sol):

El hábito está a medio camino entre la potencia y el acto. Pero es evidente que el acto, tanto en el bien como en el mal, es superior a la potencia, según se dice en el libro IX de los Metafísicas: pues es mejor obrar bien que poder obrar bien; y análogamente, es más vituperable obrar mal que poder obrar mal. De donde se sigue que al hábito en la bondad y en la malicia le corresponde el grado intermedio entre la potencia y el acto, de modo que, así como el hábito bueno o malo es superior a la potencia en la bondad y en la malicia, así también es inferior al acto. (ST I-II, 71, a.3 sol; 1989, p. 554)

El hábito “es medio entre la potencia y el acto” (Sellés, 1998, p. 21), es decir, el hábito permite conocer el acto en la medida que se ejerce, cuando se manifiesta, porque antes de esto, el acto era inmanente, y cuando se hace manifiesto no se está explicando o finiquitando, simplemente se permite que se dé a la luz la condición de posibilidad del acto.

Ahora bien, ese permitir *sacarlo a la luz* implica que la persona se mantenga en la línea que primero se es y después se opera, en tanto que se sigue la intencionalidad del acto; es la conciencia de cada quien de *que se piensa* y este *pensar* en este nivel se equipara a la *intencionalidad intelectual*, dicho de otro modo, el hábito permite dirigirse al objeto correspondiente del acto; por eso la intencionalidad es el pensamiento

en acción. Los objetos pensados sin ser reales permiten acceder a la realidad, esto es, a manifestar el acto. Por eso, se puede hablar de actos humanos (Cárdenas Sierra, 2008, p. 8) en la medida que se manifiestan en la actualidad de las potencias superiores. Esta solución permite reiterar que mediante los hábitos se perfeccionan las potencias superiores, lo que facilita su perfección; por eso, el ser humano es perfectible. A partir de la exposición de Sellés sobre lo que es un hábito, Jara Cotrina (2012) elabora una tabla que ilustra este concepto.

Tabla 1. Definición del concepto de hábito

Hábito no es		Hábito es
Costumbre	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento adquirido a raíz de una repetición de acciones físicas. • Las costumbres dependen del pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una perfección intrínseca de las potencias humanas susceptibles de un crecimiento irrestricto. • Los hábitos no son sensibles ni corpóreos. • Los hábitos y virtudes son atemporales. • Los hábitos no son sustancia ninguna, pues no pertenecen al compuesto hilemórfico y tampoco son ninguno de los accidentes. • Los hábitos y las virtudes son siempre adquiridos y carecen de soporte orgánico, lo que no sucede con las facultades sensibles. • Los hábitos modifican las inclinaciones, las educan y potencian a las buenas; mitigan o niegan a las malas. • Los hábitos son movimiento físico. • Los hábitos actualizan la esencia humana a la que están abiertas naturalmente las potencias espirituales. • Los hábitos son manifestaciones del acto de ser del hombre en la esencia humana, pues este no es físico.
Manía	Modos de comportamiento que no mejoran a la persona.	
Inclinación	Esta es natural y conlleva ciertos cambios somáticos.	
Movimiento	Un proceso, una tendencia, un interés, este es el caso de las costumbres e inclinaciones.	
Cualidad	Determinaciones del sujeto en orden a la naturaleza, si los hábitos son de las potencias y estas forman parte de la esencia humana, no se puede encuadrar dentro de la categoría física de la cualidad.	

Fuente: (Jara Cotrina, 2012).

En este punto, se puede decir con Sellés (2003) que los hábitos inatos son tres: la sindéresis, el *intellectus* y la sabiduría. La sindéresis es el inferior de todos ellos, por eso es considerado como el puente o vínculo de la persona humana con su naturaleza. Por otra parte, “los hábitos de la inteligencia” (Sellés, 1999a, p. 5) son adquiridos en la medida en que perfeccionan la potencia de la inteligencia; son, si se quiere, los instrumentos con los que el entendimiento se convierte en agente para ser, esto es, para conocer en acto. Ahora bien, la potencia de la inteligencia puede dividirse en dos, en la medida que son dos movimientos de un mismo acto, la razón teórica y la razón práctica.

Algunas características de estas razones son que la razón práctica es más potencial, no acaba nunca su actualización; la verdad que emana de ella depende de la operación, solo es posible como derivada de esta (la operación); si se quiere, se le puede llamar segunda, aunque es la que posibilita la inteligencia, como dependiente de la operación. Es, por lo tanto y ante todo, un saber hacer que se aplica más a la obra que al conjunto de (todo) lo realizable; así pues, por ser la obra realizable tiene la condición de ser verosímil y en esa medida sus manifestaciones son evidentes en la realidad-alteridad de las distintas acciones humanas, esto es, se interesa por lo particular y contingente. Por eso, es un saber hacer que es corresponsal directo de la voluntad porque la obedece. La voluntad quiere, la razón práctica conoce que conoce *su* verdad, susceptible de ser actualizada. No es una fuerza ciega que avanza hacia lo indeterminado; por el contrario, en su actualidad *regula* a la razón teórica y la reorienta. Sus hábitos son *eubulia* (saber deliberar), *synesis* (sensatez) y *gnome* (saber sentenciar).

Por su parte, la razón teórica se distingue porque versa sobre lo universal necesario, se hace práctica por la extensión de su actualidad, somete por su imperio a la práctica. Su actualización es definitiva, no es equívoca, orienta a la razón práctica. Por lo tanto, se refiere al fin último, es decir, la felicidad que se encuentra en la contemplación de Dios, sus hábitos son el juicio y la demostración.

De igual modo, los actos de la razón práctica son:

la simple inteligencia, que percibe la bondad del fin. El segundo acto es la deliberación sobre los medios que han de elegirse. El tercer

acto es el juicio sobre lo que ha de hacerse, el cuarto es el imperio de la razón. (ST, II-II, 153, a.5; 1994, p. 468)

Esta forma de concebir la practicidad del conocimiento como operable conlleva que la inteligencia sea, en su entendimiento teórico o práctico, necesaria para quien se interroga sobre el cómo han de realizarse sus disposiciones en la realidad humana y esta realización del conocimiento puede ser agible o factible:

[...] la sabiduría, la ciencia y la inteligencia versan sobre objetos necesarios; el arte, en cambio, y la prudencia, sobre cosas contingentes. Pero el arte trata sobre lo factible, es decir, lo que se realiza en alguna materia exterior, por ejemplo, una casa, un cuchillo y cosas semejantes; la prudencia, empero, trata sobre lo agible, o sea, sobre la actividad misma del sujeto que actúa, como en otro lugar hemos tratado. (ST, II-II, 47, a.5 sol)

En efecto, a lo factible le corresponde lo que se puede hacer, la actividad del arquitecto, factibles son “las obras corpóreas susceptibles de ser hechas por operaciones manuales (o análogas) directamente o mediante instrumentos” (Millán Puelles, 1994, p. 505). Por su parte, lo agible difiere de lo factible en virtud de que mientras el segundo, al ser convenientemente realizado, no perfecciona, en el sentido más humano, al hombre que lo ejecuta, el primero no puede realizarse bien sin que el hombre que lo efectúa sea perfeccionado precisamente en cuanto hombre. Dicho de otro modo, lo agible es lo que puede ser juzgado moralmente en una actividad. Aunque el arquitecto cumpla bien su oficio, su intención puede ser mala; “lo agible son los actos que permanecen en el que obra” (Sellés, 1999a, p. 30).

Coligiendo: si de la razón teórica y la razón práctica, entendidas como dos usos de una misma facultad en donde la capacidad de reconocer los primeros principios es su distinción —como los de identidad, causalidad y de no contradicción—, podemos reconocer que en su actualidad también se dan dos modos de abordarse, en donde cada una de ellas se aloja, o bien en el proyecto de obra (idea ejemplar fáctica), o bien en el de las acciones (idea ejemplar sobre praxis) (Sellés, 2000a, p. 72), que, aquí presentamos separadas, pero que siempre son simultáneas,

pues es evidente que en la vida cotidiana “las obras son iluminadas por la razón práctica, pero las praxis seguramente lo son por una instancia cognoscitiva superior; la sindéresis” (p. 72). En este punto, encontramos que lo fáctico y lo agible son el puente conducente a los hábitos operativos y que son el arte¹, la prudencia y la sindéresis, para este trabajo nos centraremos en la prudencia, apoyándonos con algunas alusiones sobre la sindéresis y el arte.

El hábito de la prudencia

Según Rozo, “[l]as virtudes humanas son hábitos y están en las potencias del alma y las perfeccionan. Implican orden a la operación, por tanto, en esencia son hábitos operativos” (2000, p. 20). En este sentido, se comprende inmediatamente la conexión entre la prudencia, como hábito intelectual, y la acción docente. Pues si la finalidad del magisterio es “la perfección del hombre total” (Reyes Calderón, 2016) y sabemos que el hábito es el perfeccionador de las potencias, podemos concluir que el propósito del magisterio es conducir y promover² que esa perfección se dé en el estudiante para que él mismo alcance el estado “perfecto del hombre en cuanto hombre”. Esta claridad se alcanza cuando se comprende que la “[p]rudencia es el conocimiento de las cosas que debemos apetecer o rehuir” (p. 71), es decir, la prudencia es cierto modo de conocer para obrar. En efecto, antes de obrar se debe preguntar si se sabe, y una vez resuelto esto, preguntarse si se sabe el cómo, el porqué y el para qué obrar.

Estas preguntas que acabamos de mencionar son importantes porque, en caso de omitirse, se puede caer en la tentación de reducir la prudencia a *conciencia*; de igual manera, se puede incurrir en el error

-
- 1 Recordemos que, en la Edad Media, para Hugo de San Víctor, en su obra el *Didascalicon*, el arte se refería a la comprensión de las normas y preceptos; o bien, a los asuntos que solo se parecen a los objetos reales y son de la opinión.
 - 2 Cárdenas Sierra (2008) afirma que “[l]a ‘conducción’ se refiere a la intención de la institución de formar a sus estudiantes. La ‘promoción’, al proceso del estudiante de ir adquiriendo autonomía, a través de las cuatro dimensiones del actuar humano: comprender, hacer, obrar y comunicar”.

de entenderla como la acción pusilánime de *callarse por evitar* conflictos o limitarla a lo puramente moral, al sentimiento o a “la simple *aplicación* de los principios universales a casos particulares” (Conderana Cerrillo, 2012, p. 60). No es suficiente con que las personas *se pongan* de acuerdo en algo; no es suficiente el consenso, el disenso, la elección de la mayoría, pues en todos los casos se pueden justificar atrocidades; el centro de motivación de la acción está dado por la ontología que sostiene lo que se llamará la *recta razón* y *el recto obrar*: “la razón recta es, en esta acepción, la razón que cumple su noción propia, estando abierta al bien en sí, o *bonum honestum* como término *absoluto* en el que descansa la relacionabilidad característica de la razón” (Ferrer Santos, 1992, p. 157). Es decir, si hay una idea de *orden de fines*, esta delinea poco a poco las nociones fundamentales de bondad, verdad, justicia, unidad, etc., por lo tanto, hay algo anterior que normaliza y da forma a la moralidad, que aunque surge del sentido común y la regla de la experiencia, no necesariamente se hace explícito:

[...] el fin último no precisa aparecer siempre explícitamente [en] la intención, sino que subyace inexpressado en el dinamismo de las acciones humanas, como quiera que no hay que entenderlo como el término temporal de las acciones, sino como lo que está presente en cada una, singularmente tomada, como su principio. (Ferrer Santos, 1992, p. 154)

Sin embargo, no hay que entender la *recta razón*³ como un dogma que se sigue ciegamente, sino como la aplicación del entendimiento a una idea de orden, lo que propicia numerosas maneras de entender y desarrollar dicho orden; estas pueden ser contrarias entre sí, pero obedecen al mismo principio de operación, a saber, la *recta razón* propicia

3 En su tesis doctoral, Martino (2017) ofrece un punto esclarecedor al respecto: “cuando la razón logra intuir y formular los principios primeros y universales del ser y sacar correctamente de ellos conclusiones coherentes de orden lógico y deontológico, entonces puede considerarse una *razón recta* o, como la llamaban los antiguos, *orthòs logos*, *recta ratio*” (p. 15). En este sentido, es importante no solo el desarrollo lógico que se puede hacer, sino también partir de una base conceptual sólida.

para la libertad del actuar humano (Martino, 2017). Además, el profesor Ferrer Santos (1992) nos recuerda que, por lo general, la normativa está adherida a algún tipo de naturaleza (en nuestro ejemplo, la regla de la experiencia) y de alguna manera anida en su interior nociones de bueno/malo, justo/injusto, verdadero/falso, etc., de aquí que el justo medio prudencial de Aristóteles no sea una fórmula matemática infalible e inequívoca que se aplica de igual manera a todos los casos desde lo universal, sino que la recta razón delibera en cada caso, no se trata del deber por el deber o de cierta racionalidad hegemónica, sino que por el contrario, ser libre implica necesariamente el perfeccionamiento del ser humano en toda su contingencia. El entendimiento práctico es sumamente flexible y es la adecuación a un “orden de fines, [...] la rectificación constante” (Ferrer Santos, 1992, p. 162); de aquí que la recta razón posibilite la reflexión y la búsqueda de otras formas de poseer plenamente el fin último. Esto solo es posible mediante el hábito, por eso, la posesión de la forma en la profesión es la realización —nunca acabada— del aspecto teleológico de la recta razón y el recto obrar.

Así las cosas, se comprende por qué la prudencia para Tomás es un hábito intelectual: “lo propio de la prudencia es poder aconsejar bien. Ahora bien, el consejo versa sobre lo que debemos hacer en orden a un fin determinado. Resulta, por lo mismo, evidente que la prudencia radica exclusivamente en el entendimiento práctico” (ST, II-II q.47, a.2; 1990, p. 401).

Por lo tanto, para hacer el bien hay que conocerlo, esto nos distancia del arte que es la inteligencia de lo factible. Finalmente, podemos señalar en este aspecto que la virtud se presenta, según Tomás (ST, I-II q.55, a.3), como un hábito operativo que se inclina al bien, en razón de que es lo máximo a lo que se ha llegado y de ahí su perfectibilidad; si no es por el hábito, no puede haber retroalimentación y no se puede ascender en la escala de perfección

La operación de la prudencia

Siguiendo a Millán Puelles (1994, pp. 87-97) y a Martínez (2004, p. 142), cabe afirmar que el fin de la educación es la virtud, la prudencia. Esta le permite al hombre ser capaz de gobernarse a sí mismo de un modo

perfecto, como adulto en el uso de su libre albedrío (Pieper, 1957)⁴ y lo convierte en “provisor de sí mismo” (ST, II-II, q.10, a.12 in c; 1990, p. 123). Sellés refuerza estas ideas cuando explica con sencillez la relación entre el hábito cognoscitivo y la virtud de la prudencia:

Para Tomás de Aquino, la prudencia es, en sentido estricto, virtud propia de la razón y no de la voluntad; de la razón práctica en concreto; una cualidad que perfecciona la razón práctica intrínsecamente, es decir, en cuanto razón en su uso práctico. Ahora bien, la razón solo se perfecciona intrínsecamente por un acto que deja poso en ella. A ese acto se le llama hábito. La prudencia es, por tanto, hábito cognoscitivo, una virtud intelectual. (Sellés, 2000a, p. 28)

Ahora bien, la relación de la prudencia con la moral consiste en que, si bien es intelectual, su conocer es propio de este campo, es decir, que el conocimiento habitual prudencial es del orden de la voluntad; pero no se involucra en el terreno de lo factible ni de los afectos, sino que se mantiene en el campo de lo agible y de la razón. En efecto, no por tratar sobre la moral el objeto de la prudencia es el bien, sino que es la verdad particular que la recta razón (porque se perfecciona) puede encontrar en las obras que la voluntad llama *buenas*. Luego, un acto que se filtra por la prudencia es más perfecto, en cuanto que está más cerca de la verdad práctica, al dejar atrás la verosimilitud de la opinión.

En apartados anteriores mencionamos que las virtudes morales, al ser de la voluntad, no conocen, ellas siempre quieren insaciablemente buscar el bien, pero si la razón no informa a la voluntad de dicho bien, irremediamente se optará por bienes pasajeros y efímeros porque esta siempre quiere querer, nada la satisface si no es aconsejada, es allí donde la prudencia entra en acción. La prudencia busca que el bien que reporta la voluntad en realidad sea un *bien* según la recta razón, es decir, anterior a la prudencia debe conocerse el fin último al cual

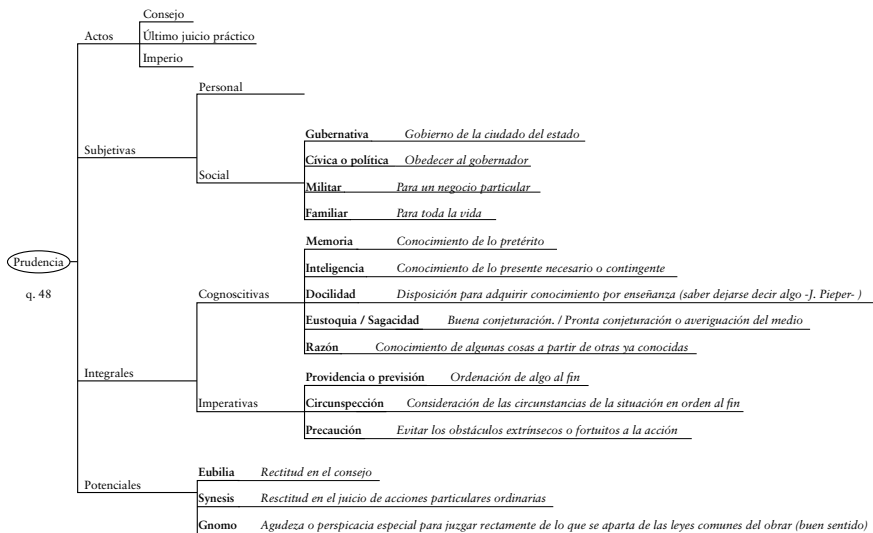
4 En palabras de Pieper (1957, pp. 121-122): “La virtud de la prudencia es —en tanto que facultad perfectiva de las decisiones acordes con la realidad— justamente la quintaesencia de la mayoría de edad ética [...] La primera de las virtudes cardinales no solo es índice de la mayoría de edad moral, sino también, y cabalmente por ello, emblema de la libertad moral”.

se debe dirigir la acción para que la verdad de este bien sea alcanzada plenamente. Al lograr dicha adecuación se dignifica, por su perfectibilidad, la acción humana. La prudencia no se preocupa por el bien, ni por la verdad, sino por los medios por los cuales se alcanza plenamente la adecuación de la acción.

Esto quiere decir que *el justo medio* no se refiere a la medida, a la cantidad, a la proporción, sino a los medios, es decir, a los recursos, estrategias y maneras que hacen posible que la *sindéresis* —encargada del conocimiento del fin— le indique a la prudencia las *coordinadas* sobre las cuales moverse para llegar a la plenitud del acto.

En el esquema anterior se aprecian las *partes* de la prudencia⁵, al fijarse con atención se reconoce que está constituida por una serie de

Figura 1. Las virtudes cardinales según Tomás de Aquino



Fuente: (Prevosti Vives, 2019).

5 “Se puede distinguir un triple género de partes: integrales, como son partes de una casa, la pared, el techo, el cimiento; subjetivas, como la vaca y el león en el género animal; potenciales, como la virtud nutritiva y la sensitiva en el alma. Así, pues, son tres los modos de poder asignar partes a una virtud. El primero, por semejanza con las partes integrales. En este caso se dice que son partes de una virtud determinada aquellos elementos que necesariamente deben concurrir para el acto perfecto de esta. Y así, entre los indicados (arg. 1) se pueden tomar ocho para la prudencia, o sea, los seis de Macrobio, a los

virtudes menores que, en mayor o menor grado, el ser humano manifiesta en algún momento, es decir, la diferencia más radical con la virtud de la sabiduría es que esta es sobre lo universal, lo necesario —en la idea que de ciencia se tenía en la época de Tomás; de igual modo, la prudencia se diferencia del arte en que este se refiere a lo factible, al hacer—: “El arte no es otra cosa que la recta razón de algunas obras que se han de hacer” (ST, I-II, 57, 3; 1989, p. 438). Así pues, cuando se comprende la virtud de esta manera se puede considerar, como Aristóteles indicó, que:

esta virtud no es una virtud particular, sino la virtud rectora que determina la tarea de las otras virtudes. La prudencia no es sin duda una virtud situada, en el sentido en que lo son las otras, puesto que es ella la que aprecia y juzga las situaciones. Pero esta función de la prudencia no es posible más que en un horizonte más universal, que es aquel por el cual una situación en general es posible, aquello por lo cual el hombre es un ser de situación que no puede vivir los principios más que en el modo del acontecimiento y de lo singular. (Aubenque, 1999, p. 78)

En ese sentido se comprende porqué Aquiles no es prudente: porque, aunque tiene valor *militar*, es un líder del ejército (parte subjetiva social de la prudencia), carece de *previsión* porque le interesa más su gloria que el bien común alcanzado al ganar la guerra, además,

que hay que añadir otro, el de Tulio, o sea la memoria, y la sagacidad o *eus-tochia*, indicado por Aristóteles [...], ya que el sentido de la prudencia se llama también inteligencia [...] De todas estas cosas conviene tener sentido, que llamamos inteligencia. De estas ocho, cinco pertenecen a la prudencia como cognoscitiva, o sea, la memoria, la razón, la inteligencia, la docilidad y la sagacidad; las otras tres le pertenecen como preceptiva, aplicando el conocimiento a la obra, es decir: la previsión o providencia, la circunspección y la precaución [...] Las partes subjetivas de una virtud las llamamos especies de esta. Así consideradas, son partes de la prudencia en sentido propio, la prudencia con que cada cual se gobierna a sí mismo y la prudencia ordenada al gobierno de la multitud; una y otra son específicamente distintas (militar, económica, etc.). Se consideran, asimismo, partes potenciales de una virtud las virtudes anexas ordenadas a otros actos o materias secundarias porque no poseen la potencialidad total de la virtud principal” (ST, II-II, 48, 1; 1990 p. 416).

su falta de *docilidad*⁶ (partes integrales) causa grandes estragos para los aqueos, así como su *insensatez* (parte potencial), pues lo lleva a ser pre-juicioso y a formular juicios apasionados, sin una deliberación apropiada: “Considerar [ser sensato] es examinar atentamente, juzgar. Juzgar, suele decirse, es atribuir. Quien no enjuicia no evalúa, no precisa o aprecia lo que tiene en mente. La desconsideración [insensatez] es la actitud propia del desatento y desdeñoso” (Sellés, 1999a, p. 101).

En las líneas anteriores se aprecia rápidamente por qué la prudencia encausa cada una de estas *partes*, les da norte y sentido. De igual modo, se esclarece por qué no puede ser universal, sino propia de cada acto particular, ya que cada ser humano es diferente y cada uno debe perfeccionarse, para mejorar aquellos aspectos de los cuales, por naturaleza, está dotado; ese conocimiento de los medios (los recursos) necesarios para la perfectibilidad humana son propios de la prudencia.

Una glosa a la prudencia universitaria

Hasta aquí se ha hecho una somera presentación de algunos temas relevantes para hablar de prudencia. Ahora bien, retomando el propósito de este trabajo: reflexionar sobre *la promoción del estado virtuoso de la persona para su perfección como el fin del magisterio*, es necesario detenernos un poco en las notas esenciales de esta tesis.

Promoción de la persona

Es preciso aclarar que el marco de realidad para este análisis es la Universidad Santo Tomás (USTA). En primer lugar, debemos decir que a la institución ingresan personas que tienen una formación previa

6 Según Pieper (2012, p. 47), “*docilitas* debe entenderse [como] el saber-dejarse-decir-algo, aptitud nacida no de una vaga ‘discreción’, sino de la simple voluntad de conocimiento real (que implica siempre y necesariamente auténtica humildad). La indisciplina y la manía de llevar siempre razón son, en el fondo, modos de oponerse a la verdad de las cosas reales; ambos descansan en la imposibilidad de obligar al sujeto, dominado por sus ‘intereses’, a mantener ese silencio que es incanjeable requisito de toda aprehensión a la realidad”.

obtenida en su casa y su colegio. En su hogar recibieron la primera formación moral y académica, allí aprendieron el respeto, las primeras formas de relacionarse con otros, a controlar sus primeros caprichos, las normas de convivencia y seguridad primigenias; gracias a la familia establecieron lazos de confianza que despertaron su emotividad y su afectividad. En el colegio, por su parte, aprendieron a convivir con otros seres que no eran de su familia, fue allí donde empezaron a relacionarse en un ambiente académico, a perder y a ganar, se despertó su afectividad en vistas a una relación de pareja, descubrieron sus temores y sus fortalezas, aprendieron sobre la inclusión y la diferencia, se comprendieron vulnerables y generosos, reconocieron sus destrezas y sus habilidades y manifestaron las inclinaciones y disposiciones iniciales que forjarían su carácter y su personalidad.

Estas personas que ingresan a la universidad vienen dispuestas a ser formadas de determinada manera. De aquí que sea muy importante que se forje y mantenga una identidad, ya que son la primera referencia a la que tiene acceso alguien ajeno a la comunidad universitaria. En ese sentido, la universidad se adecúa a una noción inicial de bien, esto quiere decir que la persona que es admitida a un programa de formación ingresa a un marco más amplio, el de la universidad, que va más allá de cada programa en particular (Díaz Camacho, 2017, p. 12).

En efecto, aunque se encuentren los mismos programas en distintas universidades, la diferencia está en que son ofrecidos por *cierta* universidad, pues es la institución la que aporta matices particulares al programa que ofrece, al adecuar y enfatizar aspectos que en otra institución quizás sean tenidos en cuenta de una manera diferente. La universidad es la que propone un *modelo* de formación profesional y el programa es la expresión de *una manera de responder* a cierta problematización de la realidad que asume la institución en general. En ese sentido, los adjetivos *buena, de calidad, superior y excelencia* referidos a una universidad cobran inusitado interés porque las personas que deciden ingresar a cierta institución encuentran en esta características similares a las que han venido desarrollando desde su formación intelectual y moral.

La universidad debe preocuparse por el saber, no es su fin la formación moral, ni las primeras maneras de convivencia, para eso está la familia como primer educador de los valores y la escuela como

formador en la convivencia y las inclinaciones personales; la universidad debe ser capaz de proveer un saber superior. Por ello, la investigación y la difusión del conocimiento cobran sentido cuando surgen de la realidad de la vida misma y se presentan en el aula de clase para que los estudiantes puedan tener algún tipo de incidencia en esas realidades que han problematizado.

Si se rompe el círculo mutuamente influyente de investigación, docencia e incidencia social, la universidad no será capaz de proveer ese saber superior que la distingue de un colegio o de la familia. En otro sentido, la universidad, en su afán por proveer a quien accede a ella de ese saber superior, no puede deslindarse de lo moral de una manera absoluta porque una universidad, más aún si es de carácter humanista-tomista, se debe a la verdad; allí aparece la ética como expresión del bien común que el saber superior patentiza en el medio en el que actuarán sus egresados. Estas dos variables, *verdad* y *bien*, son las claves de la excelencia y la calidad universitaria, sin ellas no es posible el *educir*, es decir, sacar lo de adentro para que pueda ocurrir la *inventio*.

En efecto, *calidad* suele entenderse como sinónimo de *bueno*, no obstante, este resulta un manejo impropio de ambas nociones:

En cuanto al contenido, lo prudente y lo bueno son una y la misma cosa; solo por el distinto lugar que ocupan en la seriación lógica del proceso operativo se diferencian entre sí: bueno es lo que antes ha sido prudente. (Pieper, 2012, p. 33)

Por su parte,

[c]alidad es el conjunto de propiedades, circunstancias, caracteres, atributos, rasgos y demás apreciaciones humanas, inherentes o adquiridas por el objeto valorado: persona, cosa, producto, servicio, proceso, estilo, función empresarial, etc., que permiten distinguir las peculiaridades del objeto y de su productor (empresa), y estimarlo (valorarlo) respecto a otros objetos de su especie. (Lafuente, 1995, p. 8)

Es decir, la calidad obedece a un marco ideal de realidad que se aprecia por el efecto que puede inteligir quien observa. Cuando la cantidad de cualidades en una cosa cambia, también se altera la calidad

de la cosa, es decir, la calidad permite reconocer un modo de ser de un ente, es la expresión de una identidad.

La excelencia (ST, II-II q. 162. a. 4 sol.), con respecto a la recta razón, cuando es desmedida se convierte en soberbia⁷, en ese sentido, la excelencia es el resultado a la posesión plena de un bien, que puede ser considerada de un triple modo:

Primero, visto en sí mismo, ya que es claro que, cuanto mayor es el bien que alguien posee, tanto mayor excelencia se consigue mediante él. En segundo lugar, visto en su causa, en cuanto es más excelente poseer un bien por sí mismo que recibido de otro. Uno puede ser la causa de su bien de dos modos: eficiente y meritorio. En tercer lugar, por el modo de poseerlo, en cuanto que uno se hace más excelente por el hecho de poseer un bien mejor que los demás. (1994, p. 531)

Así las cosas, se puede entender la *promotio* tomista como recibir en la universidad a una persona, con lo que ella es, su biografía, su realidad. La universidad recibe a una persona dispuesta a que se la reconozca como *buena* (excelente) por el efecto que causa (*calidad*), en los contextos en los que interactúa, como profesional tomasino (*impronta institucional*), para que actúe con *prudencia* (educación superior) en la sociedad.

Ese “estar dispuesta” quiere decir, entre otras cosas, no solo el movimiento de la potencia al acto, sino también que con la adquisición de hábitos se pueden *acomodar* sus intereses, preferencias y costumbres en pro de la consecución del fin último, que en este caso es la profesionalización. También se trata de *colocar de cierta manera las partes*

7 A cada modo de ser de la excelencia le corresponde un modo de ser de la soberbia: primero, cuando alguien se jacta de poseer lo que no tiene; segundo, cuando se considera que un bien recibido de otro es algo que se posee por sí mismo; tercero, creer que se tiene por sí mismo lo que se ha recibido de Dios o creer que le ha sido dado de arriba por sus propios méritos; cuarto, cuando, despreciando a los demás, se desea que todos lo miren (ST, II-II q. 162. a. 4; 1990, p. 531)

de un todo y, finalmente, que la naturaleza alcance su plenitud, es decir, es un modo de ser (Aguilar Novoa, 2017, p. 282).

Así pues, estar dispuesto no solo es pasión sino acción, se trata de abrirse a que se permita la operación consciente sobre sí mismo, en el lugar de maestro o estudiante; se trata de reconocer aquello de lo cual se está privado para fortalecerlo y, de igual modo, adueñarse de aquello que abunda para encaminarlo de acuerdo con la recta razón; se trata de *reconciliarse* con la realidad propia y saber qué se tiene para dar a los otros y hacer que esa conciencia empiece a manifestarse en acciones concretas.

La disposición es un elemento individualizador en cuanto que cada persona tiene sus propias disposiciones y es a partir de esta que la acción docente debe ser *diferenciadora*; cada uno conoce sus fortalezas y decide en cuáles enfatizar: saber a qué se está dispuesto cuando se solicita ingresar a una universidad y entender qué implica querer ser formado de acuerdo con la *manera tomasina*. Esto es lo primero que debe conocer un estudiante que ingresa a la universidad, porque esta *manera tomasina* es la información que se va a sumar a los saberes que él tenía antes de ser admitido.

Esto quiere decir que ingresar a la universidad no solo consiste en cursar una *carrera universitaria*, sino que, además, implica abrirse a una manera de ver, entender y actuar en el mundo, de resolver problemas, de *dejarse-decir-las-cosas* y de responder ante la realidad de cierta manera. Es allí, en este *responder* que alguien ajeno a la universidad puede reconocer lo que esta ha operado en el alumno que se hace profesional. La manera de actuar de un egresado de la USTA debe ser tal que permita reconocerla, no solo como la de un profesional, sino además como la de un *profesional tomasino*, es decir, una acción prudente.

Perfección

La perfección es un tema tan amplio que no es posible abarcarlo en su totalidad en este capítulo, de manera que presentamos una breve descripción de algunas implicaciones que se encuentran en la tesis que se está desarrollando. Lo primero que se debe decir es que perfección

ha de entenderse como la posesión óptima⁸ de la plenitud de ser (ST, I, q.47, a.2, 1 ad; 2001, p. 470) y que tal plenitud en grado absoluto solo está en Dios. Las creaturas, por ser perfectibles, tienen que optimizar la acción que perfecciona su naturaleza mediante los hábitos:

El modo y la determinación del sujeto en orden a la naturaleza de la cosa nos da la primera especie de cualidad, que es el hábito y la disposición, pues hablando el Filósofo de los hábitos del alma y del cuerpo, en el libro VII *Physic*, dice que son disposiciones de lo perfecto para lo óptimo; y llamo perfecto a lo que está dispuesto conforme a la naturaleza. Y dado que, según se dice en el libro II *Physic*, la misma forma naturaleza de la cosa es el fin y la causa de que algo se haga. (ST, I-II. q.49, a.2. sol; 1989, p. 382)

Las personas están llamadas a la perfección, por naturaleza⁹, es decir, la naturaleza de cada quien no es idéntica a ningún otro ser en el universo. Se parte de una biología, pero el ser humano no es meramente biológico (Polo, 1994), visto en muchos aspectos, es mejor que cualquier especie animal, en cuanto que es libre gracias a que posee entendimiento y voluntad. En efecto, tal como ya lo describimos, esta condición especialísima del ser humano hace que se incline naturalmente a mejorar su vida y su entorno.

8 Tomás también insiste en este aspecto de lo óptimo: “A un agente óptimo le corresponde producir todo su efecto de forma óptima. Sin embargo, no en el sentido de que cada una de las partes del todo que hace sea absolutamente óptima, sino que es óptima en cuanto proporcionada al todo. Ejemplo: si toda la perfección del animal estuviera en el ojo, que es una parte, se anularía la bondad que tiene todo el animal” (ST, I, q.47, a.2, 1 ad).

9 García López (1985, pp. 37-38) nos recuerda que el Aquinate tiene una postura intermedia entre el *naturalismo*, que niega “el orden sobrenatural y lo reduce al desarrollo posesivo de las fuerzas de la naturaleza”, y el *fideísmo* que “niega el orden natural”. Así tenemos “por una parte, la naturaleza, que tiene una capacidad intrínseca de ser elevada o completada o perfeccionada por el orden de la gracia, totalmente sobrenatural o gratuito, es decir, no exigido en modo alguno por la naturaleza. Y, por otra parte, tenemos ese orden de la gracia”.

Los animales no pueden deliberar. Ellos, al igual que el ser humano, se conforman con su naturaleza, con la diferencia de que la del animal es limitada: no se sabe de un león que hubiera querido establecer una forma de gobierno, ni siquiera él sabe que gobierna la manada, o de un cetáceo que haya querido extender sus dominios más allá del mar, pues el animal no puede hacer eso; no puede elegir su dieta, por ejemplo, un colibrí no puede decidir dejar de alimentarse de néctar, o un buitre desistir a ser carroñero, tampoco pueden las hormigas rebelarse contra la opresión de su reina, exigiendo derechos fundamentales, o las abejas poner a trabajar a los zánganos, ellos no tienen hábitos: no saben que saben.

Esa es la primera condición de la humanización: superar lo puramente instintivo del animal. No se trata de sobrevivir, sino de vivir dignamente. La base biológica sirve para entender la naturaleza, pero no para reducir las operaciones y la vida del hombre a procesos biológicos. Es patente el orden jerárquico: lo biológico, lo somático y lo emocional son la base, lo primero en la captación del ser, pero no es lo superior del ser humano (García López, 1985).

El segundo aspecto importante para comprender la perfección humana es el trabajo (Polo, 2006, p. 175). El trabajo dignifica en cuanto que hace que se busque algo, propicia el movimiento y la acción. ¿Para qué se trabaja? Para estar mejor, para elevarse gradualmente en la plenitud de ser que se es por naturaleza y disposición. Limitarse a considerar al ser humano como puramente trabajador es reducirlo a máquina, es deshumanizarlo. Los dominicos tenían eso claro desde su fundación: *Vita et exemplo* (Roquebert, 2008, p. 76), es decir, ser útiles para quienes los rodean. El estudio y su trabajo eran para eso, para ayudar a los demás a ser mejores por ellos mismos, y esto lo lograban con la persuasión, promocionando lo mejor de cada quien en pro del bien común.

El tercer elemento a tener en cuenta cuando se habla de perfección es que *se habitan espacios* de perfección; es decir, así como en la naturaleza se hallan grados de perfección (Tomar Romero, 1993), analógicamente podemos explicar que la posesión de una forma más plenamente es un grado de perfección, en cuanto calidad expresada. Es decir, cada vez que por la operación de un hábito se alcanza un grado de mayor plenitud se *habita* o se tiene mayor dominio de ese estado alcanzado.

En esto consiste la libertad, en *des-privarse* de aquellas cosas que no permiten que la *disposición* a la plenitud se alcance.

Una manera tremendamente impropia e insuficiente de explicarlo es cuando alguien no conoce otra lengua y lo que quiere ser en la vida le exige el dominio de ese idioma. Estará sometida a esa limitación. Pero si su *disposición* consciente le permite sobreponerse a las limitaciones que tiene para la adquisición de la lengua, poco a poco *habitará* el dominio de esta, en una gradación de lo simple a lo más elaborado que le permitirá a esa persona irse liberando de las privaciones que tenía, para hacerse dueña de la mejora adquirida.

En el precario ejemplo anterior se aprecia que el fin no es dominar la lengua desconocida, sino otra cosa superior, sin embargo, se necesita de un bien anterior que es la adquisición de dichas competencias. En ese sentido, en la USTA, la perfección no se reduce al dominio de habilidades, destrezas y competencias, sino que se trata de que la persona se haga conscientemente dueña de sí, disponiéndose al trabajo que le permite a lo largo de su vida universitaria apropiarse de la perfección de la forma que quiere dar a su vida.

Polo (2016, p. 157) expresa que, *además*, a la persona humana siempre se le puede agregar algo. Inagotablemente puede aprender, madurar, comprender más plenamente una realidad, ampliar y profundizar un conocimiento; las personas pueden amar más y mejor, siempre, irremediablemente, trabajan para conseguir estar mejor. Ahora bien, *estar mejor* no se debe entender como la satisfacción de necesidades. Esto es cierto, pero es insuficiente. La satisfacción de necesidades es algo que se necesita para estar mejor, pero es un medio, no el fin.

Resumiendo, la perfección puede entenderse como la ordenación de la disposición de la naturaleza al fin a través de los hábitos y la virtud; esta ordenación es jerárquica, determinada en tanto constitutiva del Ser; es dominio de la forma y libertad de la operación en cuanto que la operación sigue al ser (Bueno, 1955, p. 166).

Fin

Pieper dice que “la prudencia no apunta directamente a los últimos fines —natural y sobrenatural— de la vida humana, sino a las vías

conducentes a tales fines” (2012, p. 38), esto quiere decir que, en la tesis que hemos venido planteando, se refiere al fin que busca lograr la Universidad en el estudiante: brindarle todos los recursos y oportunidades para que él mismo opte por los mejores recursos para disponerse a informarse, es decir, a darse la forma de ser de acuerdo con el fin que se quiere alcanzar.

Es la pregunta que se hace al niño en la familia o al estudiante de último año del bachillerato: ¿usted qué quiere Ser? No se trata solo del título universitario, sino que implica toda una realidad: los amigos que va a tener, los ingresos económicos que va a alcanzar, los lugares que visitará, los riesgos en la salud que va a correr, en fin, se trata de la vida misma. A ese fin se refiere este acápite, al aporte que hace la USTA durante un periodo de vida para que el estudiante sea lo que quiere ser.

Avanzando un poco más en el análisis, el primer acercamiento a la prudencia es la familia. Aquí no se estudia la prudencia infusa, sino aquella que se adquiere en la experiencia cotidiana y a lo largo de la vida. Tampoco de la prudencia militar o económica, sino de aquella que se alcanza con la experiencia y la formación a lo largo de toda la vida, pero en la que se pone cierto acento en el aporte que la USTA hace en esa constitución personal, a esa marca indeleble que debe dejar la universidad en la persona que hace parte de ella.

Como es una prudencia que se madura a lo largo de toda la vida, nunca está totalmente acabada; por el contrario, es un, *además*: siempre es posible su perfección, incluso puede ceder un poco en su crecimiento y pervertirse: algo que en algún momento fue visto como una virtud, sin el auxilio de la prudencia, puede convertirse en un vicio sin cambiar en modo alguno la práctica, sino el juicio que sobre la acción se realiza. Por ejemplo, alguien que empieza a cuidar su cuerpo en el gimnasio y, en razón de ello, termina despreciando a los obesos o esclavizándose con su imagen, es un caso en que su práctica deportiva no ha cambiado, pero el juicio se ha pervertido.

Así pues, el fin no ha de confundirse con el bien que se quiere alcanzar. Cuando se confunden, se puede caer en el error de buscar satisfacer necesidades, metas, placeres (que pasan por bienes) efímeros y temporales que nunca saciarán las necesidades porque el oficio de la voluntad es querer. A esto es a lo que apuntan las filosofías posmodernas,

las ciencias del bienestar y la calidad de vida, entendidas como satisfacción de necesidades y administración de recursos: metas y objetivos alcanzables por proyectos que se cuantifican en indicadores y factores medibles, verificables y siempre superables, como garantía de que así se alcanzará la plenitud y la felicidad. Estas disciplinas, sin estar equivocadas, son insuficientes. Muchas personas consideran preocupante el reporte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Euronews, 2018) que afirma que Rusia, Corea del Sur, China, Japón, Finlandia, Francia, Suiza, Suecia y Dinamarca están en los treinta primeros lugares en la tasa de suicidios en el mundo. Estas cifras parecieran indicar que la calidad de vida, entendida como la satisfacción de todas las necesidades, no es sinónimo de felicidad ni de vida plena.

Retomando, en la cuestión 47 de la II-II de la *Suma teológica*, Tomás habla de la prudencia en sí misma y explica que su función es dirigir todas las virtudes a su justo medio para alcanzar el fin virtuoso del hombre. En esa medida, siguiendo a Christiansen (2011), es lícito decir que ese fin se puede comprender por lo menos de dos maneras: el *finis cuius* —el sumo bien—, la cosa que es el fin se alcanza por el entendimiento especulativo, ya que es la facultad capaz de comprender la relación que orienta la actuación. Esto quiere decir que no es suficiente con conocer y esclarecer a nivel del entendimiento qué es el fin, cómo alcanzarlo e identificar las relaciones que lo ordenan, sino también qué hay que hacer para poseerlo; pero, si no se conoce, no se puede poseer, ni encaminarse a él.

En esto consiste lo *elícito*, en que por ser tal es naturalmente recto, es decir, es “el apetito de la voluntad que se inclina hacia algo de lo cual se tiene conocimiento” (Millán Puelles, 2002, p. 618), de tal manera que por ese conocimiento del bien, al cual se encamina la acción, se pueda disponer ordenadamente de los recursos con los que se cuenta para hacerse con la operación: “la ordenación al fin es perfecta cuando se aprehende no solo la cosa que es fin sino también la razón del fin y la proporción entre el fin y lo ordenado a él” (Christiansen, 2011, p. 28). Es decir, los animales no saben cuál es el fin de sus acciones, no entienden por qué se deben encaminar a ese fin ni mucho menos pueden comprender las relaciones de ordenación al fin; ellos simplemente actúan siguiendo sus instintos. Por lo tanto, actuar por instintos o por

las puras emociones es deshumanizar a la persona, pues desaparecer la acción del entendimiento especulativo impide la correcta deliberación.

El *finis cuius* permite establecer marcos superiores de comprensión, ampliar la percepción de la realidad, ser *abarcantes* en muchos aspectos que entran en juego y que deben relacionarse adecuadamente; evita la *acidia* y la estrechez mental, impide la justificación injusta y la primacía del resultado factible, da sentido teleológico y descarta la teleonomía.

La segunda manera de entender el fin es como el *finis quo*, que se refiere a la posesión del fin. Es una operación libre, es la posesión (que es más que tener) de lo que se es, lo cual es posible solamente con el pleno uso de la libertad porque cada quien posee lo que quiere para sí gracias a su capacidad *elicitiva*, ya que “todo agente se finaliza por su operación” (Christiansen, 2011, p. 22). Para dirigirse al fin es necesario que el agente disponga su operación libremente. En el caso del hombre, su fin es ser un perfecto humano, una tarea siempre vigente y nunca terminada; ser más humano obliga a humanizar todas las operaciones que una persona puede hacer, es dar primacía a la persona íntegramente. Allí radica la grandeza de las humanidades, que no son solo *letras y virtud*, como creyeron los modernos, sino también, como propusieron los dominicos en la Edad Media: ordenar las producciones humanas para el servicio de las personas de tal manera que mejoren sus vidas.

El *finis quo* del hombre se da cuando conoce lo que posee, tiene dominio sobre ello y lo usa libremente, es decir, cada quien tiene lo que quiere en su Ser. Por eso el fin tiene dos dimensiones, lo pensado y la acción que realiza lo pensado, ambas deben estar íntimamente relacionadas; allí no hay mentira, es imposible fingirse feliz sin saber que es falso, no se puede saber lo que se quiere sin antes conocerlo, no se puede ser lo que uno quiere sin saber qué se quiere. Eliminar la dimensión elícita es animalizar al ser humano, quitarle su dignidad; no se trata del simple gusto efímero, eso es desconocer el fin, se trata, por el contrario, de pura libertad humana, no de satisfacciones ni de atender necesidades.

Aquí hay una gran urgencia: los tiempos actuales niegan que haya un fin, lo que ocasiona que la persona se sienta *arrojada*, sin dirección ni sentido alguno para realizar su vida; se confunde el fin con

la satisfacción, se reduce el ser del hombre a las emociones y lo somático. Sin el conocimiento del fin y la elición por poseerlo no puede haber deliberación para encaminar las acciones y, por lo tanto, se niega la posibilidad de mejora del ser humano. Sin el conocimiento del fin se cae en el voluntarismo puro, no se tiene como referente a la persona sino a los accidentes que son objetos de conocimiento: deja de ser importante conocer *quién es* y se da preponderancia al *qué hace* o al *qué tiene* porque la voluntad solo puede acceder a la apetencia del bien.

Si se limita el conocer exclusivamente por lo que se hace o por lo que se tiene, se reduce la educación y la acción del maestro al desarrollo de competencias, a las habilidades y a la adquisición de destrezas; al deber por el deber, que es la herencia actual que nos dejó el kantismo al excluir la prudencia de su sistema moral. El mero hacer o el simple tener, por ser aspectos transitivos, pasan, no permanecen en el ser humano; debido a ello, siempre se cae en el vacío de la *incompletud* y el desconcierto de lo que Bauman llama *líquido*.

Sin el conocimiento del fin estaremos tratando de captar lo transeúnte, mientras que la prudencia se preocupa por decidir los medios para permanecer en lo inmanente; esa es la medida de la prudencia: discernir los recursos y estrategias apropiados para dar forma integral, es decir, para que la virtud alcanzada permanezca en la persona, para que elícitamente cada quien pueda ser lo que quiere ser en plena libertad, según sus disposiciones.

Estas líneas que se acaban de exponer tienen mucho que ver con el *para qué* y el *por qué*. Es común a nuestro tiempo la idea de que lo importante es el presente, el hoy. Sin embargo, sin ser esto falso, por descuidar el aspecto prudencial, se propicia la falta de compromiso, la satisfacción de necesidades creadas y caprichosas, el consumo irresponsable. La desvalorización de todo aquello inmanente y trascendente como *finis cuius* lleva a una vida sin propósito, a fijarse solamente en lo somático y emocional, a considerar al ser humano una cosa entre las demás, a creer que los sistemas están por encima de las personas y a segmentar la realidad en virtud de las ciencias de tal suerte que siempre alguien será excluido en algún aspecto.

Magisterio

En el marco de la pedagogía tomista, en el contexto universitario, hablar del maestro es considerar el mismo carisma dominicano. Esto en razón de que, si bien no hay un tratado del maestro o de la educación en la obra del Aquinate, sí hay numerosos trabajos suyos que permiten reconstruir líneas generales sobre el tema.

En primer lugar, llama la atención una sentencia de carácter fundamental para la comprensión del maestro: “puesto que, así como es más perfecto iluminar que lucir, así es más perfecto el comunicar a otros lo contemplado que contemplar exclusivamente” (ST, II-II q.188, a.6; 1994, p. 728).

En efecto, la contemplación dominicana, el *Contemplari et contemplata allis tradere* que la universidad acoge, se refiere a eso que la Misión Institucional [de la USTA] pide a la comunidad universitaria: captar de modo circunspecto la realidad de las exigencias de la vida humana —ver—; identificar las problemáticas y necesidades de la sociedad y del país —juzgar— mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, todo esto para que respondan de manera ética, creativa y crítica —actuar—. Este es el método prudencial que nos ayuda a alcanzar el estado de virtud. (Moreno Lugo, 2018, p. 312)

La *ars docendi* puede presentarse de muchos modos, sin embargo, para el presente caso no se refiere exclusivamente a ser facilitador del conocimiento, a ser instructor o capacitador, porque, nuevamente, sin ser falsa esta postura, es insuficiente desde la óptica que se presenta, porque de ser así, todo el empeño docente se limitaría al campo de las competencias, destrezas y habilidades que un estudiante debe conocer. Como mencionamos, estas son muy importantes, pero son *transversales*, son secundarias al orden del aprendizaje (resultado de aprendizaje, *cf.* Decreto 1330 de 2019) porque la misma competencia se aplica a muchos campos del saber; luego, es más importante saber algo para después hacer una cosa, antes de evaluar si se tiene y usa adecuadamente determinado comportamiento, es necesario tener muy claro lo que se debe enseñar, después examinar el cómo se va a enseñar y finalmente cómo

será usado lo enseñado (dimensión del obrar en la que aparece como fruto de la operación la dimensión moral y ética). Los comportamientos que se operan, como expresión de las competencias, las habilidades y las destrezas, no dependen del conocer personal (Polo, 2018), se puede tener muchos conocimientos y ser incapaz de comunicarlos adecuadamente en una clase; se puede ser muy culto y al mismo tiempo una pésima persona; se puede desarrollar grandes habilidades para ejercer el mal, la violencia y la crueldad con muy pocos conocimientos; poner el énfasis en los comportamientos, en el hacer, es negar a la prudencia, es reducir al ser humano a *habilis*¹⁰.

En este sentido, contemplar es examinar la realidad para después contarle a otro lo que se ha hallado; eso es lo que pretende alguien que ingresa a la universidad: de toda la realidad, fijar su atención en un aspecto de ella desde cierto lugar de observación y *comunicar a los otros* lo que encontró en su indagación. Por ejemplo, alguien quiere estudiar las organizaciones desde la gerencia, por eso estudia administración de empresas; otro quiere mirar las “realidades sociales, políticas y culturales, desde la planeación y la intervención social, para ello la Universidad le ofrece el programa de sociología” (USTA, 2019).

En esta comprensión se aprecia que el maestro del que hablamos no es un transmisor del conocimiento, ni alguien que se encarga de la formación moral de los alumnos; tampoco nos referimos a un capacitador en habilidades, ni mucho menos a un instructor que enseña un *paso a paso*. Su tarea es más amplia, pues se trata ante todo de una búsqueda personal en esa contemplación que se comparte a otros (2007, p. 547), el maestro ilumina la realidad de otros, porque su conocimiento está en él, lo posee y debido a ello *es*. Cada maestro entrega a sus estudiantes su mirada personal, su verdad alcanzada, su enfoque y su *toque personal* acerca de un aspecto de la realidad que ha contemplado mediante su estudio:

10 Polo (2018, p. 202) lo plantea de la siguiente manera: “El hombre es *sapiens*. Si trata al otro como si no lo fuera, es decir, si no reconoce su carácter personal, lo reduce a *habilis*, a animal”.

[...] en el acto de enseñar encontramos una doble materia, lo que indica que también puede ser entendido de dos maneras. Una materia es la misma cosa que se enseña; mientras que otra es aquel a quien se comunica la ciencia. Por razón de su primera materia, el acto inicial corresponde la vida contemplativa; pero en razón de la segunda, corresponde la vida activa. (QDV; 2016, p. 663)

En efecto, la comprensión de la verdad alcanzada indefectiblemente transforma la vida, logra que la persona se perfeccione en un arte, y la lleva a un nivel de plenitud mayor. La contemplación de la realidad hace que madure la manera de *vivir la vida* y se sea más consciente de la forma de Ser a la que la persona se encamina; la conciencia plena de que se contempla es la posesión de esas comprensiones, que mueve la manera en que se vive y de allí emerge la expresión moral del actuar porque se hace libre, consciente y responsable.

El maestro del que se trata aquí se inspira en primer lugar en las lecciones *Rigans montes* y en *Hic est liber mandatorum Dei* de Tomás de Aquino (Elders, 2008, pp. 48-55). Estas lecciones de 1256 son las primeras exposiciones públicas del santo como maestro. Si bien, él habla de y desde la teología, sus enseñanzas se pueden aplicar al magisterio actual porque en ellas hay muchos elementos que aún son vigentes, a continuación, las presentamos brevemente:

- No todo conocimiento es igual. Para algunos basta el simple conocimiento natural, otro requiere el esfuerzo de la razón, otros conocimientos, por el contrario, requieren del auxilio divino.
- A causa de la anterior gradación en el tipo de conocimiento es necesario que el maestro tenga la facultad de ascender a través de ellos para poseerlos plenamente.
- Los maestros deben entender la realidad, explicar el conocimiento y refutar los errores que sobre su ciencia y saber han encontrado.

- Los alumnos del maestro deben ser humildes y exigentes: para dejarse enseñar y para aprender a distinguir la verdad de la ficción, la rectitud de la deshonestidad y lo accesorio de lo fundamental.
- Los alumnos deben ser fecundos, es decir, de lo escuchado del maestro *debe ocurrir algo*, la enseñanza no puede quedarse en el aula, debe producirse algo en quien escucha.
- Tanto maestro como estudiante deben dejarse llevar por el gusto disciplinado de la verdad. Tomás dice que hay un doble gusto en esto: primero porque “para cada uno resulta agradable la operación que le es conveniente por su propia naturaleza o por costumbre; segundo, la contemplación se hace deleitable por parte del objeto, en cuanto que se contempla una cosa que nos es grata” (1994, p. 650).
- El modo de la comunicación: el maestro no debe creer que lo sabe todo; debe aprender que no todo es pertinente en una lección o en un curso; debe optar por los contenidos, las estrategias y las actividades que le permitan llegar al estudiante óptimamente, de acuerdo con el objetivo buscado, el nivel de los estudiantes, el tipo y el grado del curso.
- En cuanto a la cantidad: el maestro debe aprender a *dosificar* el conocimiento, no se trata de que el estudiante *sepa un poquito de todo*, tampoco de que sepa un solo tema, ni mucho menos abordar todo lo que hay que decir sobre un tema académico. La saturación o la insuficiencia son vicios que se aprenden a manejar, en todo caso, la medida real, se logra escuchando a los estudiantes, no todos pueden avanzar a la misma velocidad, se debe buscar un *construir en común*, de esto se trata la *sociedad* en Tomás.

- En cuanto a la calidad del don recibido: la docencia universitaria debe corresponder a los requisitos que el sistema educativo exige, al modo que la USTA ofrece y a las exigencias de cada programa. La formación universitaria es superior en tanto que se preocupa por el desarrollo de la ciencia; la formación universitaria se trata de adquirir los hábitos que permiten profesar un campo de saber como actividad vital.
- Condiciones del maestro: debe ser inteligente para desarrollar su actividad, debe ser dedicado a su oficio con el cuidado y la atención que exige su responsabilidad y debe ser obediente respecto a las exigencias que la universidad le demanda. Finalmente, debe ser un estudioso constante de su campo de conocimiento, pues, parafraseando el evangelio, puede decirse que *quien no estudie, que no enseñe*.
- En resumen, el ejercicio docente, comprendido como la relación entre enseñanza y aprendizaje, a los ojos del maestro, debe caracterizarse por ser una puesta en escena de un enfoque personal de una experiencia previa de estudio y aprendizaje y que, por lo tanto, ha de decir algo; debe, además, lograrse que ese decir sea agradable, que motive a la acción en razón de la utilidad que para los otros tiene ese aprendizaje. Aquí es importante insistir en que, si se trata de ser útil, esto implica necesariamente que el estudiante vaya creciendo en la verdad que la ciencia ha alcanzado; el estudiante ha venido para adquirir la forma que el maestro ya posee; el estudiante universitario se está formando para el saber y para el actuar, conforme ese saber dispone, y el maestro debe dar fe de que tal posesión ha sido adquirida. Por esto es que el maestro debe *exhortar* al estudiante a que halle los medios que garanticen dicha posesión. Esta manera de amonestar se explicita en la investigación y en la contrastación del conocimiento con la realidad que se alcanza en el aula de clase.

Se trata de entender que la universidad tiene un fin: ayudar a que el estudiante crezca en hábitos perfectivos que le permitan alcanzar una forma de ser. El espacio académico, a lo largo de un periodo lectivo, tiene el objetivo de que el estudiante alcance conocimientos y habilidades que le permitan comprender un aspecto específico de la realidad contemplado por el programa en curso. La clase tiene propósitos concretos que contribuyen a que todo lo anterior se vaya adquiriendo. Por ello, el estudiante debe conocer cada uno de estos niveles de organización para que por sí mismo comprenda cada vez más en qué consiste su paso por la universidad.

Conclusiones

Las conclusiones que se proponen son una reflexión sobre el papel del maestro y su relación con el estudiante a la luz de las líneas precedentes, en las que se juega la hermenéutica analógica en el papel formador del maestro. Para Tomás, la función del maestro es ser intermediario en el proceso formativo propio de los padres y de la persona misma, para ello este debe ser coherente, virtuoso, además de conocedor de lo que enseña y compartir significativamente con sus estudiantes.

El maestro lleva al estudiante a la perfección o estado virtuoso por el carácter eficiente de su acción con que reviste al que enseña. El estado virtuoso o de perfección implica la integración de la razón y de la acción, virtudes teóricas y morales respectivamente, que se consolidan mediante la razón a través de la enseñanza, ejercida por el maestro, y los hábitos que disponen al estudiante para crecer, promocionarse en el ser y el conocer, es decir, pasar de la potencia al acto.

El maestro acompaña o conduce y promueve el estado virtuoso o de perfección en el estudiante para que él mismo alcance el “estado perfecto del hombre en cuanto hombre” y esta acción es pertinente si el maestro comprende que su acto pedagógico es prudencial, es decir, se pregunta si sabe, si conoce el cómo, el porqué y el para qué acompañar y promover al estudiante.

La acción del maestro está motivada por una idea de fin último (orden de fines) que se sostiene en la recta razón y el recto obrar, en otras

palabras, una idea de orden que se adecua a fines mediante la reflexión y rectificación constante.

La acción prudencial del maestro se preocupa por los medios para alcanzar plenamente su misión de acompañar y promover al estudiante en el resultado de su aprendizaje, ese es el justo medio pedagógico-didáctico: recursos, estrategias, mediaciones, metodologías, etc. También procura respetar el proceso de formación y realización de cada estudiante, porque es un acto particular y no universal o uniformante.

La vida universitaria con tintes humanista-tomista, analizada desde la prudencia implica:

- Promover al estudiante desde sus circunstancias personales, familiares, sociales y académicas, mediante la formación intelectual y moral.
- Acompañar al estudiante en el proceso de alcanzar su estado virtuoso, mediante la disposición de su naturaleza a la realización personal a través de los hábitos y la virtud.
- Brindar todos los recursos, oportunidades y medios para que el estudiante se realice.
- La acción del maestro debe decir algo que sea agradable, motive a la acción y al saber, mediante la investigación y la contrastación del conocimiento con la realidad.

La acción prudencial del maestro solo es posible si se *habitúa* a enseñar a la manera *tomasina*, es decir, maestros que vienen de otros modelos de formación enriquecen la docencia tomasina, pero también el maestro proveniente de otra *aula mater* debe ser dócil para disponerse al modelo formativo de la USTA, lo que no implica anquilosamiento o privación de libertades, se trata, por el contrario, de *sinergias de crecimiento mutuo*. Una universidad o un maestro que no crecen no podrán ser terreno fértil para la fecundidad de la que los estudiantes disponen.

Referencias

- Aguilar Novoa, O. (2017). El *habitus* y la producción de disposiciones. *Miríada*, 9(13), 271-289.
- Aquino, T. d. (1989) [ST]. *Suma de teología* (vol. II). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. d. (1990) [ST]. *Suma de teología* (vol. III). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. d. (1994) [ST]. *Suma de teología* (vol. IV). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. d. (2001) [ST]. *Suma de teología*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. d. (2007) [SG]. *Suma contra gentiles* (vol. I). (E. Formet, ed.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. d. (2016) [QDV]. *Cuestiones disputadas sobre la verdad*. EUNSA.
- Aubenque, P. (1999). *La prudencia en Aristóteles*. Crítica.
- Bueno, G. (1955). *Nociones de filosofía*. Anaya.
- Cárdenas Sierra, A. (2008). La acción humana en Tomás de Aquino: bases antropológicas del derecho del siglo XXI. *Via Inveniendi et Iudicandi* (4). <http://numanterioresviei.usta.edu.co/articulos/edi4/accion-humana.pdf>
- Christiansen, S. (2011). *La unidad dinámica de la acción humana* (vol. 240). Cuadernos de Anuario Filosófico. Universidad de Navarra.
- Conderana Cerrillo, J. M. (2012). *Virtudes, prudencia y vida buena en la Summa theologiae de santo Tomás de Aquino*. Universidad de Salamanca.
- Díaz Camacho O.P., P. J. (2017). *Facientes Universitatem. Pensar la universidad en perspectiva dominicana*. Universidad Santo Tomás.
- Elders, L. J. (2008). *Conversaciones teológicas con Tomás de Aquino*. Verbo Encarnado.
- Euronews. (16 de julio, 2018). ¿Qué países de la UE registran las tasas de suicidio más altas? *Euronews.com*. <https://es.euronews.com/2018/07/16/-que-paises-de-la-ue-registran-las-tasas-de-suicidio-mas-altas->
- Ferrer Santos, U. (1992). *Conocer y actuar dimensiones fenomenológicas, ética y política*. San Esteban.
- García López, J. (1985). *Tomás de Aquino, maestro del Orden*. Cincel.

- Jara Cotrina, A. (7 de noviembre, 2012). *Hábitos intelectuales y educación ¿Qué relación existe?* Antropología Filosófica y Bioética. <http://aracelijara.blogspot.com/2012/11/habitos-intelectuales-y-educacion-que.html>
- Lafuente, J. M. (1995). *Marketing estratégico para empresas de servicios*. Díaz de Santos.
- Martínez, E. (2004). *Ser y educar, fundamentos de pedagogía tomista*. Universidad Santo Tomás.
- Martino, S. C. (2017). *El aporte antropológico de L. Polo a la universidad y a la teoría de la empresa*. Pamplona.
- Millán Puelles, A. (1994). *La formación de la personalidad humana*. Rialp.
- Millán Puelles, A. (2002). *Léxico filosófico editorial*. Rialp.
- Moreno Lugo, M. (2018). Formación integral en la Universidad Santo Tomás de Colombia: una lectura desde la impronta dominicana. En F. L. Benavidez (ed.), *Los dominicos en la educación, siglos XVI-XX* (pp. 303-330). Universidad Santo Tomás.
- Pieper, J. (1957). *La prudencia*. Rialp.
- Pieper, J. (2012). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Polo, L. (1994). Sobre el origen del hombre: hominización y humanización. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 39, 41-47.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Eunsa.
- Polo, L. (2016). *Antropología trascendental*. Eunsa.
- Polo, L. (2018). *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos* (vol. 11). EUNSA.
- Prevosti Vives, X. (23 de mayo, 2019). *Esquema de las virtudes cardinales, según santo Tomás de Aquino*. https://www.academia.edu/5194399/Esquema_de_las_virtudes_cardinales_según_santo_Tomás_de_Aquino
- Reyes Calderón, J. R. (2016). Educación integral en Tomás de Aquino. *Alberto Magnus*, 7(1), 53-67.
- Roquebert, M. (2008). *Santo Domingo, la leyenda negra*. San Esteban.
- Rozo Gauta, C. A. (2000). *La propuesta moral tomista*. Universidad Santo Tomás.
- Sellés, J. F. (1990). *Los hábitos adquiridos, las virtudes de la inteligencia y la voluntad según Tomás de Aquino* (II). Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie Universitaria, n.º 90. Universidad de Navarra.

- Sellés, J. F. (1998). *Hábitos y virtud (II) (vol. 66)*. Cuadernos de Anuario Filosófico. Universidad de Navarra.
- Sellés, J. F. (1999a). *Hábitos y virtud (III) (vol. 67)*. Cuadernos de Anuario Filosófico. Universidad de Navarra.
- Sellés, J. F. (1999b). *La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino (I) (vol. 90)*. Cuadernos de Anuario Filosófico. Universidad de Navarra.
- Sellés, J. F. (2000a). *Los hábitos adquiridos, las virtudes de la inteligencia y la voluntad según Tomás de Aquino (II) (vol. 118)*. Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie Universitaria. Universidad de Navarra.
- Sellés, J. F. (2000b). *Razón teórica y razón práctica según Tomás de Aquino (vol. 101)*. Cuadernos de Anuario Filosófico. Universidad de Navarra.
- Sellés, J. F. (2003). La sindéresis o razón natural como la apertura cognoscitiva de la persona humana a su propia naturaleza; una propuesta desde Tomás de Aquino. *Revista Española de Filosofía Medieval* (10), 321-333.
- Tomar Romero, F. (1993). La escala de los seres en la filosofía de Tomás de Aquino. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 0, 225-238.
- Universidad Santo Tomás (USTA). (2019). Quiénes somos. Facultad de Sociología. <https://facultadsociologia.usta.edu.co/index.php/la-facultad/quienes-somos>

El sistema modular en la Universidad Santo Tomás*

CARLOS ALBERTO CÁRDENAS SIERRA

Introducción

En este capítulo se emplea el método prudencial del *juzgar*, que exige considerar desde los valores propios del sistema modular, tales como la pedagogía prudencial, el humanismo tomista y las apuestas pedagógicas del currículo modular de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás (USTA).

El sistema modular del programa de Derecho de la USTA parece estar en crisis. La percepción de los estudiantes por este muestra la necesidad de recuperar el modelo común a las demás facultades de derecho. Pero el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se interpone, al señalar, en la Resolución n.º 3860 del 17 de abril del 2012, *Renovación de*

* Este capítulo es resultado del proyecto de investigación “Cartografía social del sistema modular en la Facultad de Derecho”, código 1818008 Fodein USTA, perteneciente a la línea de Estudios Hermenéuticos, Argumentativos y Críticos en Derecho, Justicia, Prudencia y Paz del Grupo de Investigación Socio-Humanística del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, clasificado en A1 en el índice de Colciencias.

la acreditación de alta calidad por 8 años, entre los “aspectos positivos destacables”: 1) el proyecto educativo del programa, articulado en la relevancia académica y la pertinencia social, coherente con la reafirmación de los valores desde el humanismo cristiano que promueve la institución; y 2) “la metodología de enseñanza-aprendizaje [...] desde una estructura modular con una evaluación integral que parte del estudio de casos, percibida por parte de estudiantes y profesores como benéfica para la adquisición de competencias”.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) recomienda algunos ajustes a la “implementación del sistema de créditos, beneficiando al estudiante en posibilidades de matricular mínimos, flexibilidad y movilidad”, lo cual implica una revisión del sistema modular. También recomienda “establecer mecanismos en el plan curricular que favorezcan la flexibilización y la articulación con otras instituciones de nivel nacional e internacional, sin menoscabar la formación modular y las metodologías aplicadas”. El párrafo del Artículo primero de la parte resolutive advierte: “Cualquier modificación de las condiciones que dieron origen a la Acreditación de alta calidad del programa [...] dará lugar a que el Ministerio de Educación Nacional, previo concepto del CNA [Consejo Nacional de Acreditación], revoque la acreditación que mediante este acto se reconoce”.

La dinámica de esta investigación, que se concretó con la participación estudiantil, permite colegir que se hace necesario ajustar el sistema modular y, lo más importante, recuperar la teoría inicial, la cual se ha perdido en el tiempo. Por lo tanto, se debe considerar mantener el sistema modular, que arrancó en 1975 y que fue afinado en 1980 con la formulación de su teoría y el manifiesto de los núcleos problemáticos de 2001.

Con este propósito, resulta importante considerar aspectos históricos y epistemológicos que se han ido consolidando en la dinámica de la Facultad de Derecho. Se trata de una misión histórica que se ha ido actualizando desde 1975: formación integral de juristas comprometidos con la realidad del país en contexto latinoamericano y mundial. Entre la misión de la Facultad y el currículo modular hay prácticamente una fusión que desarrolla la Misión institucional.

Antecedentes históricos

En diciembre de 1974, el recién nombrado Rector de la USTA, fray Álvaro Galvis Ramírez, O.P. —como respuesta a las peticiones estudiantiles tras duras las huelgas realizadas ese año— planteó la necesidad de reestructurar todos los programas de la Universidad para mejorar el nivel académico y recuperar la identidad institucional, definida desde 1580.

Dentro del proceso de “reestructuración académica” mencionado, un grupo de diecinueve docentes de la División de Filosofía-Derecho, luego de algunas mesas redondas, en el segundo semestre de 1975, en el Convento de Santo Domingo y en la finca Piedras Blancas de Melgar de la USTA, proyectaron una modificación del currículo que denominaron “Teoría del sistema modular y su formulación para un caso concreto”. Lideraban los debates el Decano de la Facultad, Jorge Sedano, el epistemólogo y metodólogo Bernardo Toro y el jurista y sociólogo Pedro Agustín Díaz Arenas. Junto con ellos, interactuaron José Alejandro Bonivento, Arturo Valencia Zea, Gustavo Escobar, Ciro Angarita, Libardo Rodríguez, Alberto Cárdenas Patiño, Jaime Ronderos, Óscar Cifuentes, Vicente Becerra, O.P., José L. Sanz Tena, O.P., Gonzalo González, Birte Krabe, Juan Avella, José M. Fula, Pedro Lamprea y Hugo Hernández. Se asumió la inspiración tomista institucional y se buscó tanto la comprensión integrada de cada subsistema jurídico como la corresponsabilidad académica.

Como funcionó muy bien la actividad lectivo-evaluativa desescolarizada durante los recesos obligados por las huelgas mencionadas —solución académica que, al mismo tiempo, debilitó fuertemente a los grupos de protesta y sirvió de base para crear el Centro de Educación para el Desarrollo (CED)—, el equipo de los diecinueve profesores mencionado buscó darle más peso a la actividad personal estudiantil para equilibrar con el trabajo en aula, para lo cual se disminuyó considerablemente el número de “materias”, se reglamentó el trabajo en aula y se dispuso tiempo para la investigación personal, que dio lugar a la creación del espacio académico de la Analítica. Esto sucedió mucho antes de que los decretos 080 y 3191 de 1980 reglamentaran la labor de los estudiantes por unidades de labor académica (ULAS) con fines análogos a los mencionados.

El diseño de 1975 partió de un diagnóstico: 1) la Facultad no es fiel reflejo del espíritu tomista. 2) No se propicia el protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 3) No existe clara orientación del plan de estudios. 4) No hay relación entre experiencias de aprendizaje y exigencias del medio social. 5) Se enfatiza casi exclusivamente el *ius cónditum* o derecho positivo vigente. 6) No hay investigación y no se forma para la investigación. 7) No hay espacios académicos definidos. 8) Los estudiantes se limitan a leer apuntes y no acceden analíticamente a fuentes primarias.

Es sorprendente cómo los resultados de la “panorámica social” elaborada en 2018 arrojan inquietudes estudiantiles similares. La teoría del sistema modular (TSM) de 1981, teniendo en cuenta la etapa de experimentación que venía desde 1975, justificaba el cambio innovador “desde tres puntos de vista”:

- La universidad como una expresión social y sus posibilidades frente al desarrollo.
- El currículo como una expresión social del saber.
- El currículo de la Facultad de Derecho de la USTA: una alternativa de búsqueda (Mesa Nacional Facultad de Derecho, 2017).

Se planteó, de acuerdo con el Aquinate, que las personas pueden alcanzar un saber en contextos casuales o no intencionados, aprendiendo por esfuerzo personal (*inventio*), o en contextos intencionados organizados, orientados a producir un determinado tipo de experiencias de aprendizaje, con economía de tiempo y de esfuerzo (*disciplina*).

La *inventio* (búsqueda, hallazgo, invención) no requiere lo que en la actualidad se denomina “currículo”; la *disciplina*, en cambio, equivalía a lo que desde comienzos del siglo XX llamamos “currículo” (carrera corta y por etapas), instrumento académico que define y articula fines y metas (para qué), contenidos (qué), secuencia de estos (cuándo), métodos (cómo) y recursos (con qué).

La Ley General de Educación, 115 de 1994, describe el currículo como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas (qué), metodologías (cómo) y procesos (cuándo) que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local (para qué), incluyendo también los recursos humanos académicos y físicos (con qué) para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. (Artículo 76)

El equipo de los diecinueve profesores que diseñó el sistema modular pensaba que este exigía maestros estables y creativos de tiempo completo y medio tiempo. El primer encuentro produjo un primer diseño de módulos que operó durante más o menos diez años, pero que se fue desdibujando con la tendencia a establecer contratos por horas y la migración del equipo gestor inicial. Por desgracia, rara vez hubo inducción de relevos para garantizar la continuidad. Y cuando se citaba a inducción, de cincuenta docentes llegaban cinco, para una charla sin retroalimentación de cuarenta minutos. Sin embargo, si bien las rutinas automáticas no fueron creativas, por lo menos resultaron instrumentos eficaces de mantenimiento de los mínimos (enseñanza por áreas) para las visitas del Icfes o del CNA. La enseñanza “modular” no maduró, pues los docentes seguían haciendo lo que habían aprendido en sus facultades de origen o donde ejercían la docencia.

No obstante, entre los más antiguos profesores se mantuvo la convicción de que había cinco principios tomistas esenciales implícitos en el currículo modular y que se explicitaban para superar la mera agrupación por áreas: Unidad cognoscitiva (idea de módulo); Tridimensionalidad del derecho (epistemología jurídica); Autoritarismo jurídico (lecturas selectas de Analítica); Interacción pedagógica (metodología activa de la enseñanza del derecho); y Problematicidad jurídica tridimensional (investigación en ciencia del derecho, sociología jurídica y filosofía del derecho).

Paradigma epistemológico del currículo

La filosofía educativa tomista está presente en la definición y articulación de los componentes del currículo modular, especialmente en el sistema y método de entrega de los contenidos y en la orientación de estos.

En el sistema y método de entrega de los contenidos: 1) “estudiar es concentrarse”, pues el estudio consiste en la “aplicación intensa de la mente al objeto del conocimiento”, que evita realidades simultáneas distintas o aspectos heteróclitos de la misma realidad; el entendimiento solo percibe una realidad después de otra y cada tipo de realidad en la medida en que sus varios aspectos constituyen una unidad. 2) La razón del estudiante “es la causa principal de su ciencia”, dado que el papel del maestro es servir de instrumento externo del entendimiento del discípulo, con el propósito de que él haga progresar la ciencia. De esa manera, el discípulo deberá permanecer siempre activo, como agente y protagonista de su aprendizaje. 3) “Autoritarismo”: quien se ocupa de filosofía, teología, derecho o política, alcanzará más fácilmente la idoneidad ponderativa (juicios razonables) si averigua las opiniones y los problemas que han investigado las distintas “autoridades”, a las que el estudiante debe acceder directamente y no por mediaciones de terceros (dispuestos a “dar clase” sobre sus resúmenes propios o ajenos).

Orientación de los contenidos: 1) las palabras no son las cosas, los contenidos no son la realidad. Ya se sabe que las palabras tienen vocación de perpetuidad, mientras que sus referentes o realidades son inestables, por estar actualizando en el tiempo nuevas potencialidades. Ya se sabe que el entendimiento es requerido continuamente por los datos de la experiencia directa. Entre juristas normativistas “puristas”, orgullosos de que su norma tiene 100 años o más, es frecuente confundir norma, doctrina y realidad jurídica o realidad social. Se cree que las “fuentes formales” han agotado las “fuentes materiales”, como si estas fueran estacionarias como los elementos que componen una “naturaleza muerta”. La montaña (la realidad) forzada a hacer la voluntad de Mahoma. Por fortuna, la montaña será siempre rebelde a dejarse enjaular en palabras y conceptos abstractos (“el cielo de los conceptos”) que no respetan su naturaleza cambiante. 2) Según Tomás, “persona significa lo más perfecto que hay en toda la naturaleza” (ST, q. 29, a3, in c), criterio definitivo para juzgar los contenidos jurídicos. 3) Tridimensionalidad del derecho, objeto de la justicia, cuyo conocimiento no puede reducirse al dominio de la dimensión normativa (ordenamiento), sino que debe abrirse a la investigación de las realidades sociales, culturales, políticas, económicas, sin descuidar la dimensión

axiológica. La *tridimensionalidad* es característica de todo el ámbito del “deber”, propio del mundo de la ética: vida social-valores-norma.

El derecho (*ius*), que se debe *dar* en el acto de justicia, *no es la ley*. *El derecho es “res”*, es decir, innumerables “cosas” vitales, culturales, económicas, políticas, técnicas, científicas, corporales, incorporales, acciones y omisiones, toda suerte de bienes. Pero sin la *ley positiva*, que *tiene función mensurativa y distributiva*, *hacer justicia es construir una casa en el aire*. Porque la ley resulta indispensable (con la condición de que sea justa) para conocer y dar el derecho, también se ha convenido en llamarla “derecho” (por metonimia). La tridimensionalidad del derecho metonímico, en cuanto ordenamiento normativo, es explícita en la definición de ley del Aquinate: 1) positividad (*ordinatio rationis promulgata*) (validez); 2) orientación axiológica (*ad bonum commune*, que integra el plexo de valores de convivencia) (justificación); 3) necesidad de atender los reclamos sociales (*cura communitatis*, que implica cuidado e investigación (del verbo *quaerere*, ‘buscar’) (eficacia).

La tridimensionalidad del derecho se afirmó simbólicamente, al erigirse, al mismo tiempo que la propuesta del sistema modular, el busto del dominico y tomista fray Antón de Montesinos, O.P., famoso por un sermón-denuncia en 1511, en la isla La Española (actual República Dominicana), que se convirtió en la primera demanda de la Modernidad por los “derechos de los hombres”. Montesinos y sus catorce compañeros habían llegado en 1510 con el propósito de “juntar el hecho con el derecho”, que equivalía a analizar los “hechos” de la Conquista y la colonización a la luz de las normas positivas vigentes (derechos monárquico y canónico), subordinados a los imperativos de las leyes natural y divina, guardianas de la dignidad de las personas. La actuación de Montesinos, continuada por De las Casas, significó que el derecho positivo (*ius conditum*) fuera reformado y adecuado, a partir de 1512, para acoger las novedades de la intersubjetividad indiano-hispana. Los dos derechos positivos fueron transformados gradualmente, a lo largo del siglo XVI, de acuerdo con las indicaciones de los hechos y ateniéndose, en lo posible, a los valores supremos natural-divinos. Esta terca lucha, especialmente dominicana, por el *ius condendum* se tradujo en la Legislación de Indias, codificada a finales del siglo XVII, siempre “obedecida”, aunque “no cumplida”.

Un tomista sabe que toda ley positiva está preñada de derechos (cosas debidas), pero que esa fecundidad puede ser abortiva o no dar a luz transformaciones positivas, porque sus “cosas” (*iura, iusta*) no corresponden a realidades sociales, políticas, económicas, de sana fecundidad o pregnancia. Los profesores y estudiantes “modulares” deberían, en cada módulo, armados de “bisturí” crítico, hacer cesárea a leyes vigentes que no dan a luz o que dan nacimiento a “cosas” inútiles o perjudiciales para la dinámica social, como alienígenas monstruosos que, en su “libre desarrollo”, terminan pudriendo el “tejido social”. Por otra parte, los tomistas no olvidan que si la ley positiva es puerta de entrada, camino y medida del derecho, aquí no se agota todo el derecho o todos los derechos, que deben ser descubiertos por la “razón natural”, por fuera de los contenidos positivos, y por los cuales se debe emprender una lucha abierta y sostenida, con las armas de la actividad política. El ordenamiento positivo no es autosuficiente y reclama corrección estimativa subordinante. Esa fue la lección de los quince dominicos de 1511, mediante la voz de Montesinos y la pelea lascasiana de más de 60 años, para quienes esa corrección dependía de hacer valer los niveles nomológicos supremos: ley natural y divina.

La revista *Módulos* es el medio de comunicación del sistema modular de los integrantes de la comunidad académica del programa de Derecho. En su origen, se consideró que esta publicación debía convertirse en un manifiesto seriado sobre la pedagogía del derecho en clave tomista de la USTA: “Núcleos problemáticos para el siglo XXI”, de 2001, y “Módulo n.º 48”, de 2004, relacionada con el módulo introductorio. En los años siguientes, entre 2001 y 2012, se publicaron los módulos de cada área del conocimiento jurídico siguiendo los “núcleos problemáticos”: Módulo 51. Derecho privado; Módulo 52. Derecho penal; Módulo 53. Investigación; Módulo 54. Evaluación modular; Módulo 55. Guía práctica de derecho civil; Módulo 56. Metodología de la investigación jurídica; y Módulo 57. Derecho laboral. En 2019, en el número 58, se presentó el ajuste curricular nacional multicampus de 2018.

Terminología modular y currículo

El término currículo viene del latín *currículum*, que significa: ‘vía corta y por etapas’, tomado del léxico de la competencia deportiva de los juegos clásicos. En la actualidad se refiere a la elección y distribución intencionada de experiencias educativas indispensables para la formación en general y de todo profesional en particular.

Debido a las demandas sociales los procesos intencionados de la educación implican el diseño o rediseño del currículo. Los contextos en los que se accede a los diferentes saberes pueden ser no intencionados —Tomás de Aquino los había denominado “*inventio*”—, o en contextos intencionados, mediante selección, ordenación y asignación de aprendizajes para obtener ciertos resultados esperados según determinado *telos* formativo.

El principio de concentración llevó a los diseñadores del currículo, de la década de 1970 del siglo pasado, a tomar prestado de la arquitectura el término “módulo”, del latín *módulus* (‘medida’), aprovechando todo el campo semántico: acomodamiento, orden y estructura completa ensamblable. Desde entonces, se usa para significar, en el caso de la formación jurídica en la USTA, los ambientes curriculares modulares sucesivos que implican la discusión entre estudiantes y profesores en torno a núcleos problemáticos especializados de donde surgen, con sentido significativo, los diversos espacios académicos o experiencias educativas de cada módulo. Es así como el “módulo” es una porción curricular de uno o más semestres, que se inscribe en un determinado “campo” del saber jurídico: público, privado, laboral y penal.

Siguiendo a Eco (2006, pp. 9-10), se entiende por “campo” un repertorio de problemas y temas relacionados, no unificados del todo, objetos de investigación de diversas disciplinas. Estas últimas, más o menos conexas, van sugiriendo un modelo unificante tentativo, que supera la variedad y desorden iniciales. Al lograrse una comprensión más o menos articulada, el campo se va convirtiendo en estructura interdisciplinar y/o intradisciplinar.

Dado que es preciso alcanzar la distinción de aspectos dentro del “campo”, el proceso de enseñanza-aprendizaje se adelanta a través de perspectivas delimitantes parceladoras que se denominan “espacios

académicos”, síntesis pedagógicas de las distintas “disciplinas” o saberes especializados cultivados por los investigadores de profesión. La integración de los espacios académicos en un mismo campo modular (módulos de fundamentación, político, privado, laboral, penal —*ultima ratio*—, profundizaciones, etc.) surge de la problematización en torno al núcleo problemático y la correspondencia identitaria del objeto de estudio.

El núcleo problemático se constituye, epistemológicamente hablando, a partir de la definición de Tomás de Aquino de ley: “Ordenación de la razón para el bien común, promulgada por el que tiene el cuidado de la comunidad” (ST, I-II, 90, 4): 1) la comunidad que debe cuidarse es la “materia” de arranque de la problematización (de ahí surgen las llamadas técnicamente “fuentes materiales” o “realidad social” de los sociólogos); 2) el fin de toda comunidad política es su bien común, el cual resulta en “interés” central que se persigue desde la ley para no perderse en la complejidad de la problemática social; 3) los aspectos anteriores, materia modular y centro de interés, se integran al “eje” de la acción, a saber, la voz pública del legislador que promulga el derecho y su medida (primer reparto) en función de la solución que exige el cuidado de la comunidad.

Los espacios académicos pueden ir cambiando con la evolución de los resultados de la investigación, del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la incorporación de nuevas disciplinas dentro del campo. Los espacios académicos tienen valor temporal y pueden extenderse, cruzarse o fundirse por exigencia de la disciplina que les da sentido o por reacomodación de todo el campo. “Como selección de contenidos y unidades temáticas separables, es preciso definir hasta qué punto los espacios académicos responden directamente a los grandes problemas que justifican el campo modular” (Guarín y Cárdenas, 2016, p. 22). La selección de aprendizajes en el *syllabus*, necesarios en cada espacio académico, es responsabilidad de su titular, pero este es un esfuerzo que deberá estar pautado por el trabajo previo en equipo sobre conexiones inter-temáticas, teniendo en cuenta lo que supone la tridimensionalidad del conocimiento jurídico.

El campo es un concepto investigativo, cuya estructura funda la selección pedagógica de aprendizajes, traducida en el área, establecida

tanto por el currículo oficial como por el institucional, dentro de las posibilidades de la autonomía universitaria. El área reúne un conjunto de espacios académicos. En ella prima la idea de yuxtaposición, de agregado de saberes próximos. Se convierte en “módulo”, cuando priman las ideas de red, la articulación, la estructura y la organicidad.

Los espacios académicos modulares se subordinan al campo que los vincula y a las disciplinas que los requieren. No son agregados libres ni se mezclan alternando con los de otros campos, lo que se acostumbraba en el diseño curricular tradicional. Los problemas propios del campo son los que justifican su presencia. Este forzoso punto de vista de totalidad cognoscitiva fuerza a los docentes a no caer en el excluyente punto de vista de su “especialidad”. Deben abrirse a todos los enfoques que implica el núcleo problemático, y que obligan a los estudiantes a cultivar una “mirada compleja”, para evitar quedarse en el compartimiento estanco de uno u otro programa. Cada espacio académico modular debe funcionar como ventana abierta al núcleo común y no como celda carcelaria. No debe haber entre ellas muros divisorios, sino rejillas permeables que posibiliten el intercambio, que cultiven las relaciones e interdependencias y posibiliten la necesaria integración de la totalidad unitaria que es el “módulo”.

Las premisas curriculares de la USTA son: la educación es una acción inspirada en el Evangelio, es decir, orientada hacia un cambio para la justicia, enmarcada dentro del espíritu tomista, que debe elaborar principios y métodos, en su construcción, racionales, científicos y abiertos al diálogo con la fe, así como proporcionar elementos críticos y de creatividad en un compromiso con la sociedad a la que pertenece.

No se puede desconocer la naturaleza social del currículo, pues diseñarlo implica partir de nuestras realidades: necesidades e inclinaciones sociales, derroteros institucionales, límites del saber, contextos de los estudiantes, fluctuaciones del mercado de trabajo, entre otros aspectos. Un currículo no puede reducirse a un problema de clases y de horarios. El método de la virtud de la prudencia es clave: ver nuestra compleja realidad social, juzgarla a la luz de los valores de convivencia y actuar diseñando un currículo acorde con los pasos anteriores.

Cada módulo debe mantener el triple enfoque de la definición de ley: la validez extrínseca positiva (ordenación de la razón), el de

la validez intrínseca o ética (para el bien común) y el de la validez sociológica o de la eficacia normativa (cuidado de la comunidad). El avance del conocimiento está ordenado de la siguiente manera: partiendo de la fundamentación epistemológica e institucional se va pasando a los espacios académicos de formación profesional, que adquirirán la relevancia necesaria para la formación del abogado. No obstante, en cada módulo estará siempre presente la Analítica, que consiste en el trabajo de análisis del estudiante guiado por un docente experto en fuentes primarias clásicas, de coyuntura o de autores contemporáneos relevantes, con el propósito de que se vaya asimilando la competencia crítica frente a los demás contenidos modulares.

La Analítica busca, en general: 1) generar el hábito de lectura a partir del análisis; 2) desarrollar destrezas de interconexión temática e inferencia propositiva; 3) contactar directamente a los alumnos con las “autoridades” del módulo; 4) que los estudiantes accedan a las bases de la epistemología jurídica; 5) invitar a los alumnos a asumir y formular propositivamente *ius condendum* si las soluciones del derecho vigente no se compadecen con la realidad y con el fin, también, de evitar el círculo vicioso de la autorreferencialidad del “cielo de los conceptos”, como diría Von Ihering (2011).

La investigación de la Facultad de Derecho puede ser clasificada según el sujeto: institucional, profesoral o estudiantil. Esta debe iniciar con una etapa formativa dentro de cada módulo y desde cada espacio académico de la profesión con refuerzo en un espacio académico especializado adicional, por ejemplo, metodología de la investigación, escuelas de interpretación, lógica y argumentación, etc. Cada “campo” modular funda las líneas a partir de la discusión sobre su núcleo problemático: fundamentación, público, privado, laboral, penal, etc., que pueden concretarse en proyectos de índole tridimensional del derecho (validez, justificación y eficacia) o con énfasis en una de las dimensiones, sin perder de vista las otras dos. Las líneas modulares permiten optar por proyecto personal o de equipo (semillero o grupo de investigación reconocido por Colciencias).

Son criterios para el rediseño: 1) idea de equipo (no de grupo) de docentes y estudiantes; 2) concentración en el objeto de estudio; 3) problematización; 4) estudiantes y profesores deben reconocerse como

inmersos en la problemática de su entorno social en contextos nacionales, regionales e internacionales; 5) los intereses sociales e institucionales son criterios para juzgar la realidad; 6) el currículo debe formar en el *ius conditum* (derecho vigente), pero con la suficiente capacidad crítica para crear actitudes de cambio con fines de *ius condendum* (derecho posible).

El diseño “modular” inspirado en el principio reseñado por Raimundo de Peñafort: “*quod omnes tangit ab omnibus approbari debet*” (lo que a todos atañe por todos debe ser aprobado), impone la participación democrática de todos, discentes y docentes. De esa manera, lo que es aprobado por todos es más fácil que sea promovido y realizado por todos. El Aquinate, guiado por este principio dominicano, propuso los siguientes principios: 1) “La búsqueda de la verdad implica la colaboración de todos” (*Comentario a la Metafísica*, L. XII, lecc. 9). 2) “Todas las voces deben ser escuchadas” (SG, L.I, c. 5). 3) “No se puede juzgar sin atender las distintas opiniones” (*Comentario a la Metafísica*, L. III, lecc. 1). 4) “Es preciso escuchar para discernir” (*Comentario a la Metafísica*, L. XII, lecc. 9). 5) “Los hallazgos de nuestros predecesores son nuestra base” (*Comentario a la Ética*, L. I, lecc. 11). 6) “Debemos completar lo que resulta incompleto en nuestros predecesores” (*Comentario a la Ética*, L. I, lecc. 11).

Conclusiones

El sistema modular desde 1975 es el sello distintivo del Programa de Derecho de la Universidad Santo Tomás y fue resultado de las peticiones de cambio curricular de los estudiantes y de la colaboración académica de 19 docentes de la División de Filosofía-Derecho.

Tras la huelga estudiantil de 1974 y con la “reestructuración académica” de 1975 (política académica impulsada desde la rectoría del padre Álvaro Galvis, O.P.) en respuesta a las demandas estudiantiles, se reformó la enseñanza del derecho en la USTA recuperando la filosofía del derecho y la pedagogía tomistas en apertura dialogal en lo que se denominó el sistema modular. (Guarín y Cárdenas, 2016, p. 2)

Para la USTA, el sistema modular fue, desde 1975, la filosofía del currículo asumida para todas las facultades de derecho en todas sus sedes y seccionales y, también, guardando la especificidad epistemológica, por la Facultad de Filosofía, por el Estudio General de los Dominicos en Colombia, por la Facultad de Sociología, por la Facultad de Gobierno y Relaciones Internacionales, entre otras unidades académicas.

La cartografía social del sistema modular se hace necesaria para medir su impacto entre estudiantes, docentes y egresados. Y con base en sus resultados se harán los ajustes y las proyecciones que requiere el currículo modular.

Los componentes del sistema modular: tridimensionalidad tomista del derecho; campo modular; núcleo problemático compuesto por la materia modular, el centro de interés y el eje temático; método problematizador (*quaestio et disputatio*) y prudencial (ver, juzgar y actuar) de Tomás de Aquino; los diferentes espacios académicos de formación básica y profesional; la Analítica como lugar de encuentro directo con las autoridades del derecho y las ciencias sociales en diálogo; la revista pedagógica *Módulos*, única en el ámbito académico relacionada con la filosofía de la enseñanza del derecho; y, por último, las revistas tradicionales de divulgación de los resultados de investigación: *IUSTA* y *Via inveniendi et iudicandi*.

La tridimensionalidad del derecho se refiere al enfoque tomista del derecho adoptado por el Programa y surge de la concepción de ley de Tomás de Aquino: “ordenación de la razón promulgada para el bien común por el que tiene el cuidado de la comunidad” (ST, I-II, 90, 4). Se identifican en esta concepción de ley tres aspectos: el social, el personal o axiológico y el normativo-jurídico. Así esta triada es el núcleo problemático de cada Módulo y de cada uno de sus correspondientes espacios académicos. (Guarín y Cárdenas, 2016, p. 22).

El sistema modular de la Facultad de Derecho de la USTA es el currículo y a la vez el “campo” de esta disciplina, compuesto por seis subcampos (fundamentación, público, privado, laboral y penal) interrelacionados, y, a la vez, con cierto grado de cierre no definitivo, dentro de los cuales la problematización de cada núcleo problemático

da existencia y sentido a los espacios académicos especializados o métodos. “Se distingue entre enseñanza por núcleos problemáticos y la enseñanza problémica. La primera parte de los problemas de la realidad social, que es problemática. La segunda de problemas seleccionados o elaborados con fines pedagógicos” (Guarín y Cárdenas, 2016, p. 23). Una cosa es partir de una realidad asumida desde la dinámica jurídica social, o la ley (vigente o no) o la casuística de una sentencia y, otra, crear, en el aula, casos desde la imaginación de los expertos. Como cuando en el laboratorio se crea el experimento y el ambiente artificial para observar el comportamiento del objeto de estudio.

Referencias

- Aquino, T. d. (1270). *Comentario a la Metafísica de Aristóteles*. Alianza.
- Aquino, T. d. (1998) [SG]. *Suma contra los gentiles*. Alianza.
- Aquino, T. d. (1988) [ST]. *Suma teológica* (t. I). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. d. (2001). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. EUNSA.
- Aquino, T. d. (2004). *De Magistro en Opúsculos genuinos y cuestiones selectas*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino T. d. (2004). *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*. EUNSA.
- Eco, U. (2006). *La estructura ausente*. Debolsillo.
- Guarín Ramírez, E. A. y Cárdenas Sierra, C. A. (2016). Nuevo PEP multicampus del programa de pregrado en Derecho de la Universidad Santo Tomás. https://facultadderecho.usta.edu.co/images/documents/ST-367_REVISTA_DERECHO__3.pdf
- Mesa Nacional Facultad de Derecho. (2017). PEP *Multicampus*. *Proyecto educativo del programa de Derecho en el Marco del sistema académico integrado*. Universidad Santo Tomás.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Unión.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Resolución n.º 3860. Renovación de la acreditación de alta calidad por 8 años*. Ministerio de Educación Nacional.
- Von Ihering, R. (2011). *El fin en el derecho*. Comares.

El actuar: práctica del sistema modular desde la perspectiva de los estudiantes*

DALIA CARREÑO DUEÑAS
NORHY ESTHER TORREGROSA JIMÉNEZ
JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA
DANIELA ALEJANDRA VALENCIA GONZÁLEZ
ESTEBAN JOSÉ AHUMADA QUIROGA

Introducción

Una vez señalado el *ver*, como realidad del saber en la educación superior y los retos que afronta, se procedió al *juzgar* desde los valores humanistas tomistas que son el fundamento del sistema modular,

* Este capítulo es resultado del proyecto de investigación “Cartografía social del sistema modular en la Facultad de Derecho”, código 1818008 Fodein USTA, perteneciente a la línea de Estudios Hermenéuticos, Argumentativos y Críticos en Derecho, Justicia, Prudencia y Paz del Grupo de Investigación Socio-Humanística del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, clasificado en A1 en el índice de Colciencias.

y finalmente se procede, en este capítulo, al *actuar*, en donde se privilegian *la voz y la mirada* de los estudiantes, quienes, a manera de sentidos y comprensiones, han incorporado en su formación como juristas el sistema modular. Es claro que estas construcciones legitiman y dan validez a la propuesta del sistema, pues es lo que han asumido como propio, y se conforma en la acción práctica del derecho y del compromiso con la dignidad humana, el derecho justo, la igualdad y la paz social, entre otros aspectos.

Metodología prudencial

Este acápite del actuar se aborda desde una perspectiva cualitativa, soportada por un diseño metodológico que permite dar cuenta de los conceptos y sentidos, que a manera de representación, tienen los estudiantes de la Facultad de Derecho, en relación con lo que *han asumido como sistema modular*. Esta concepción ha sido formada a partir de lo que los profesores de la Facultad, a través de clases, espacios de encuentro, tutorías e investigación, les permiten entrever del sistema modular y la formación humanista tomista —que se ha afirmado en el capítulo sobre el *ver*— y los valores fundantes —expresados en el acápite del juzgar—.

El actuar como acción práctica no se queda solo en el momento exploratorio-descriptivo de los conceptos y sentidos que han asumido los estudiantes, en el entorno humanista de formación de la Facultad de Derecho de la USTA. El actuar, como parte del método prudencial, conlleva que los profesores formulen su propia autocrítica y autoevaluación acerca de cómo la comunidad académica ha logrado vivenciar el sistema modular de aprendizaje, a través de lo que los estudiantes han incorporado en su formación humanista tomista. Pues son los alumnos quienes dan cuenta de manera concreta de la forma como se han apropiado o han incluido en su vida los valores humanista tomistas.

Es importante asumir que el sistema modular es dinámico, por lo tanto, se deben comprender las distancias y las tensiones propias entre la propuesta teórica, *ver*, y *el actuar*. La formulación doctrinaria no es un cartabón sin más, sino que es una práctica que se desenvuelve o se advierte en múltiples escenarios y miradas, en donde se privilegia

la interacción entre el estudiante y el docente, como espacio de encuentro y circulación de saberes.

Para analizar este proceso de consenso fue preciso elaborar un cuadro de categorías y subcategorías para dar respuesta a los conceptos básicos de humanismo, método (ver, juzgar y actuar) y persona. La expresión de las subcategorías se hizo a manera de preguntas, o cuestionamientos intencionados, que permiten o facilitan la indagación por los sentidos, las representaciones o imaginarios que los estudiantes de segundo semestre en adelante tienen del sistema modular.

El grupo de investigación partió de un ejercicio interpretativo hermenéutico, es decir, como sujetos de la investigación, pues al ser integrantes de la comunidad de aprendizaje aportaron su experiencia propia del sistema modular, para identificar sus categorías fundamentales. De ahí que para este proyecto se utilizaron técnicas de orden cuantitativo y cualitativo puesto que en su triangulación permiten relacionar diferentes elementos y ampliar de manera significativa la comprensión del fenómeno estudiado. El grupo de investigadores se inscribió en un paradigma histórico hermenéutico puesto que nuestra comprensión de las representaciones sociales es activa, es decir, tratamos de darle sentido a los textos, pretextos y contextos en las que estas emergen. Por tanto, se reconocen las acciones, condiciones, posibilidades y tensiones históricas en las que se encuentran los sujetos de investigación.

Población y muestra

La población la conformaron los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Sede Principal Bogotá, un total de 983 tomasinos. La muestra fue de carácter intencional, a partir de un número plural de estudiantes de segundo, quinto, sexto, noveno y décimo, que respondían al criterio de haber cursado más de un módulo del sistema y que, por lo tanto, ya habían logrado incorporar los conceptos, las categorías y las subcategorías.

Tabla 1. Estudiantes participantes según instrumento

Actividad	Estudiantes
Encuesta semiestructurada	76
Grupos focales	106
Taller	14
Total	196

Fuente: elaboración propia.

Fases

La investigación se desarrolló en seis fases, a saber:

- Primera fase: revisión e identificación de los elementos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos que inciden e integran el sistema modular, consagrados en los documentos institucionales.
- Segunda fase: construcción del cuadro de categorías y subcategorías objeto de interpretación y comprensión por parte de los estudiantes de la Facultad de Derecho.
- Tercera fase: aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de tercero, quinto, séptimo, octavo y décimo semestre, como muestra intencional, es decir, cumpliendo el criterio de haber superado el módulo introductorio.
- Cuarta fase: organización de grupos focales para identificar y relacionar los aspectos del cuadro de categorías.
- Quinta fase: recolección y análisis de resultados de los instrumentos aplicados. Se analiza el reporte estadístico de cada pregunta y de las explicaciones, se identifican las respuestas recurrentes y las emergentes, que expresan las concepciones del sistema modular de los estudiantes de la Facultad Derecho.

Este análisis panorámico permitió formular las interpretaciones del equipo de investigación.

- Sexta fase: aplicación de la técnica de la panorámica social que permite visualizar el mapa del sistema modular, desde las representaciones de los estudiantes de la Facultad de Derecho. En este mapa se visualizan las relaciones comunes entre las consideraciones de las categorías y las subcategorías, los cruces y las apropiaciones particulares del sistema por parte de los estudiantes, sin hacer juicios que descalifiquen sus respuestas sino para incluirlas entre las consideraciones de los investigadores.

Esta labor hermenéutica del análisis de resultados requiere un atento cuidado para no emitir juicios morales, ni evaluar como acertada o desacertada la participación de los estudiantes, o determinar si conocen o desconocen el sistema modular, sino que se trata de interpretar en sus representaciones la manera como han asumido o incorporado las categorías y subcategorías que como investigadores también han sido asumidas e incorporadas a lo largo del trabajo docente y de la experiencia como estudiante, pues dentro del equipo de investigadores se encontraban representantes de ambos roles. Esta situación de los investigadores enriquece la mirada y las comprensiones del sistema modular y de la experiencia como comunidad de aprendizaje. De ahí la atención permanente a no descalificar o hacer juicios de valor moral frente a lo expresado por los estudiantes, pues esto conforma su riqueza, su patrimonio, en cuanto a una manera de pensar y asumir el sistema modular.

La investigación permitió tener una panorámica de los estudiantes de las facultades de derecho de la USTA que se espera contribuya a la formulación del plan de desarrollo de la Facultad y a sus estrategias de mejoramiento.

Instrumentos

Entrevista semiestructurada

Los instrumentos seleccionados para esta pesquisa están dentro del modelo mixto, el grupo de investigadores diseñó una primera aproximación a la recolección de la información, a través de una encuesta semiestructurada con preguntas de selección, orientadas a la identificación de los fundamentos doctrinales del sistema modular. Se diseñaron preguntas abiertas en las cuales el estudiante podía expresar cómo incorporó o asumió los conceptos fundamentales o categorías del sistema. Se dejaron algunos enunciados abiertos para que los estudiantes justificaran sus respuestas y de esta manera dieran cuenta de su representación y de los sentidos que tiene para ellos el sistema modular.

Grupos focales

Otro de los instrumentos diseñados para la recolección de la información fueron los grupos focales integrados por estudiantes de un mismo semestre pertenecientes a un módulo, que respondían a cuestionamientos acerca de sus sentidos y representaciones del sistema modular, orientados desde la tabla de categorías y subcategorías. De los grupos focales se deja evidencia en video, para dar respaldo a la investigación y además para que la comunidad tomasina pueda acceder a esta información y continuar el trabajo de fortalecimiento del sistema modular.

Tabla de categorías y subcategorías de análisis

Para efectos de la recolección y del análisis de la investigación se desarrolló la siguiente tabla de categorías y subcategorías de análisis, que responde al desarrollo de los momentos anteriores del método prudencial del ver y del juzgar.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis del sistema modular

Categorías	Subcategorías
Humanismo	De lo que le han enseñado sus profesores, ¿qué es el derecho como disciplina?
	De lo que le han enseñado sus profesores, ¿qué es el derecho como práctica?
	¿Qué escuelas del derecho identifica en las enseñanzas de sus profesores de la Facultad?
	¿Cuáles cree que son los conceptos más importantes que se requieren para el ejercicio del derecho?
	De lo aprendido, ¿cómo define el sistema modular?
	¿Cuáles, según lo aprendido, son los aspectos más importantes del sistema modular?
Metodología (ver, juzgar y actuar)	Desde su experiencia en la Facultad, ¿cuál es el método del sistema modular?
	¿El método del ver, juzgar y actuar le ha servido en el aprendizaje del derecho?, ¿de qué manera?
	El examen modular, según su experiencia, ¿le permite un mejor desempeño en el aprendizaje del derecho?
	¿Considera que el método del ver, juzgar y actuar es importante para el futuro desempeño profesional como abogado?

Categorías	Subcategorías
Persona	¿Cuáles cree, según su experiencia en la Facultad, que son los aspectos más importantes en la definición de persona?
	Desde su experiencia en la Facultad, ¿qué es la persona?
	Desde su experiencia en la Facultad, ¿cómo se ha expresado la dignidad de la persona?
	Desde su experiencia en la Facultad, ¿cómo se ha expresado la justicia?
	Desde su experiencia en la Facultad, ¿cómo se ha expresado la sabiduría?
	Según su experiencia en la Facultad, ¿qué lo diferencia como estudiante de derecho, de los otros estudiantes de la Universidad?
	Según su experiencia, ¿qué lo diferencia de los estudiantes de derecho de otras Universidades?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Entrevista semiestructurada

La primera parte corresponde a preguntas de identificación general de los participantes y la segunda indaga por el humanismo tomista, aspectos como características, concepto de hombre, educación y conocimiento. En la primera parte se empleó el tipo de pregunta cerrada con opción múltiple y en la segunda se abrieron espacios para que los participantes explicaran sus respuestas. La entrevista fue aplicada a una muestra de 72 estudiantes.

Datos demográficos

La pregunta 1 se refería a la edad de los participantes, que se estableció entre 17 y 31 años, con una mayor participación de estudiantes del género femenino (37), que corresponde al 51.3 %, frente a un 38.8 % del género masculino (28 en total).

Figura 1. Género de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

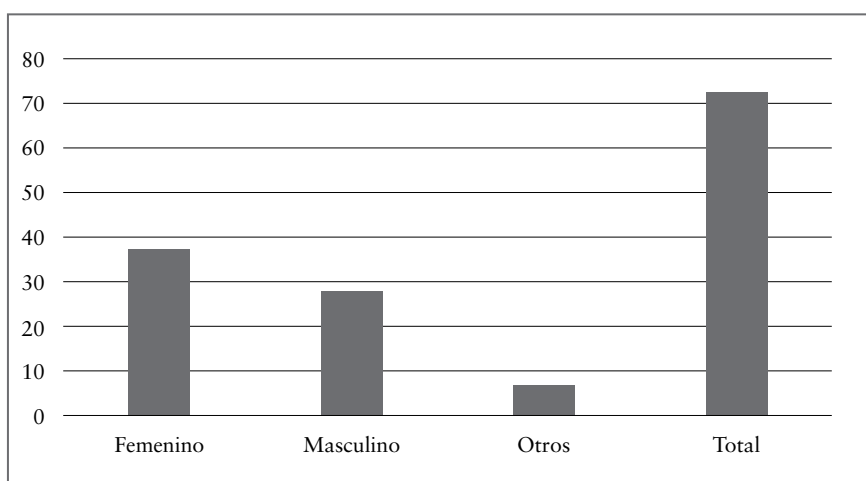
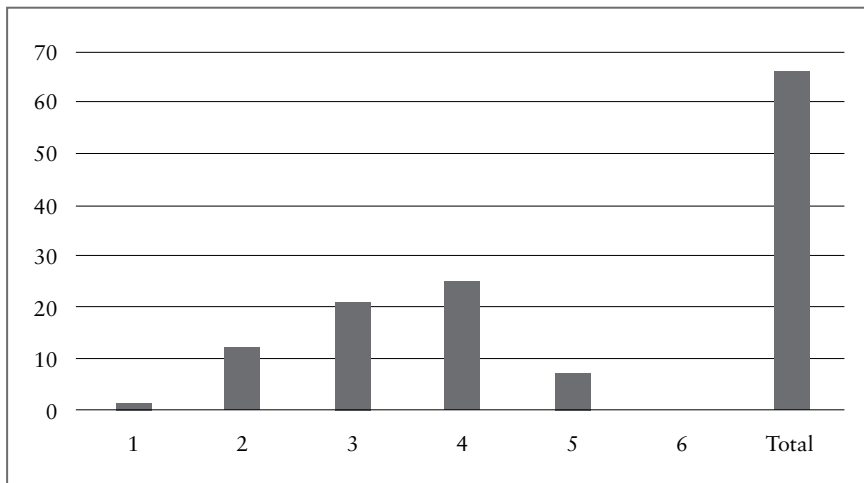


Figura 2. Estrato socioeconómico de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada



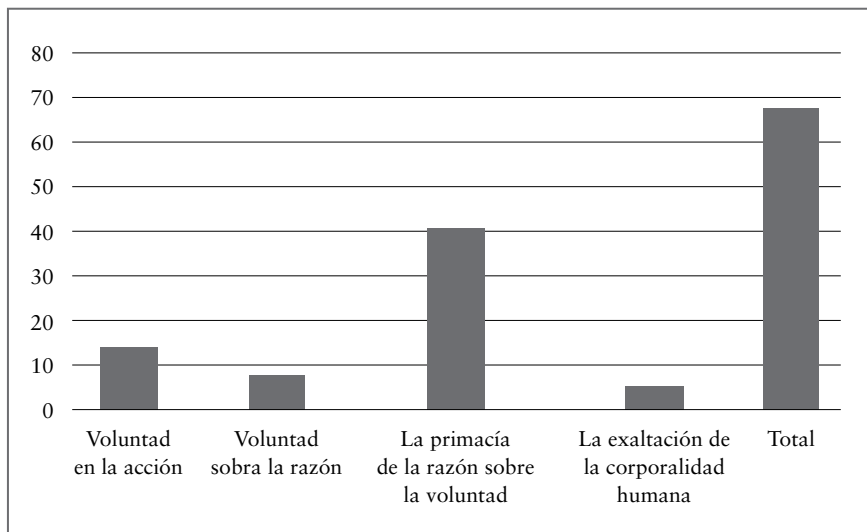
La pregunta 2 abordó el estrato al que pertenecen los estudiantes, quienes en mayor medida se encuentran en el estrato 4, 36.76 % (25), 30.88 % están en el estrato 3 (21), 17.65% en el estrato 2 (12), 10.29 % en el estrato 5 (7), 1 estudiante señaló pertenecer al estrato 1 y 6 no respondieron.

La pregunta 3 estaba enfocada en el semestre en curso de los estudiantes participantes: 5 en décimo semestre, 3 en noveno, 10 en séptimo, 2 en quinto, 5 en tercero y 22 en segundo. Para un total de 47 estudiantes, los 25 restantes no respondieron.

Conceptos del humanismo tomista

Estas preguntas fueron del tipo de selección múltiple con única respuesta y con opción de explicación abierta. La pregunta 4 trataba las características del humanismo de Tomás de Aquino y tuvo cuatro opciones de respuesta: a) predominio de la voluntad en la acción; b) primacía de la voluntad sobre la razón; c) primacía de la razón sobre la voluntad y d) exaltación de la corporalidad humana. Las respuestas fueron: 14 estudiantes escogieron la opción a) (19.4 %), 8 eligieron la b) (14.55 %), 41 optaron por la c) (56.9 %) y 5 marcaron la d) (6.9 %).

Figura 3. Características del humanismo tomista según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada



La pregunta 5 se centró en el concepto de hombre del humanismo tomista, se presentaron cuatro opciones de respuesta: a) conjunto de alma y cuerpo; b) pensamiento y acción; c) lenguaje y sociedad; y d) ciencia y comunicación. Los resultados fueron: 40 estudiantes eligieron la opción a) (55.5%), 24 la b) (33.3%), 7 la c) (9.7%) y 5 la d) (5.5%).

La pregunta 6 indagaba por la definición de los estudiantes del sistema modular, para esto se presentaron cuatro opciones: a) unión de materias por áreas del derecho; b) examen final de cada semestre; c) materia, centro de interés y eje temático; y d) sistema de la materia de analítica. Los estudiantes definieron el sistema modular como sello característico de la formación del abogado tomasino: 25 optaron por la a) (45.45%), 10 por la b) (13.8%), 34 por la c) (47.2%) y 4 por la d) (4.1%).

Figura 4. Concepto tomista de hombre según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

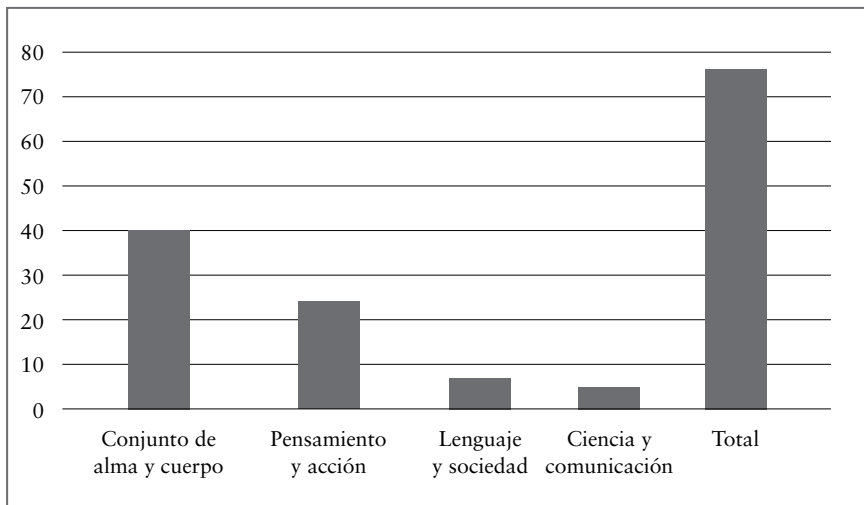
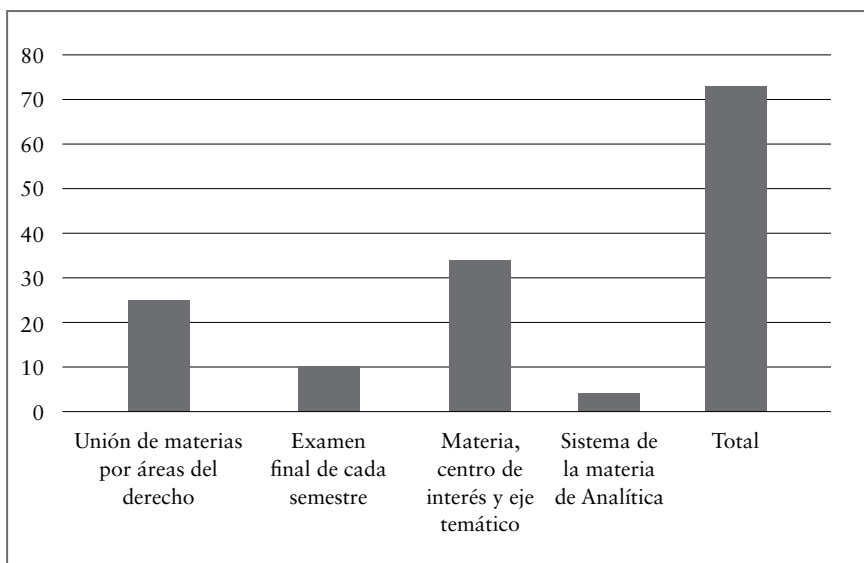


Figura 5. Definición del sistema modular de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada



La pregunta 7 planteaba a los estudiantes si el examen modular les permite un mejor desempeño en el aprendizaje del derecho, ante lo cual 44 estudiantes (61 %) respondieron afirmativamente y 11 (15.27%)

de manera negativa. Esta pregunta contaba con opción de explicación. A continuación presentamos algunas de las justificaciones de los estudiantes acerca de si el examen modular les permite tener un mejor desempeño en el aprendizaje del derecho:

“Ayuda al análisis crítico de los problemas jurídicos a los que nos vemos expuestos debido a nuestra profesión”.

“Se aplican los conocimientos del área y se delimita el eje temático, permite un análisis modular de todas las materias”.

“Es demasiado subjetivo, aparte es demasiada nota en juego para un examen de 10 minutos. No me parece bueno. En la vida profesional no te ponen a resolver casos en 10 minutos y sustentarlos de memoria”.

“Porque permite desarrollar de manera conjunta todos los aspectos de las áreas estudiadas en un caso concreto”.

“Es un examen donde puedo poner en práctica lo aprendido en el módulo, aunque es muy subjetivo y no siempre se hace un examen a conciencia”.

“Este sistema funciona para mejorar el aprendizaje ya que la evaluación modular hace una relación de todas las materias comprendidas en el módulo, permitiendo desarrollar y exponer lo aprendido en el semestre”.

“No pienso que el sistema modular sea malo del todo, pero en la mayoría de los casos considero que puede ser muy subjetivo, no se realiza una verdadera evaluación integral de los conocimientos adquiridos”.

“El sistema modular representa una gran diferenciación frente a otras universidades, siendo este un muy buen método para formar grandes abogados, con cualidades desarrolladas desde la universidad, resolviendo casos que servirán para tener un mejor manejo durante la vida profesional”.

“El sistema modular es bueno, pero la evaluación o examen final frente a los profesores se puede volver subjetivo. Personalmente no me gusta, y a muchos estudiantes les causa temor, zozobra e inestabilidad emocional e intelectual. Debería reevaluarse el tema de cómo realizar el examen modular”.

“Porque se pueden aplicar los conocimientos adquiridos durante el semestre, en casos prácticos; aunque la evaluación es muy subjetiva

y realmente no se evalúan los conocimientos sino la empatía del profesor con el estudiante”.

“Sí, debido a que el proceso de aprendizaje tiene tanto una parte práctica como teórica. La práctica es la aplicación del sistema modular”.

“Me sirvió para comprender mejor todo lo aprendido en el semestre”.

“Sirve para que el estudiante aprenda a manejar los nervios y el tema de la oralidad. También los conceptos y relacionarnos con un caso hace que se entiendan mejor”.

“En algunas ocasiones es arbitrario”.

“Permite una mejor preparación para el futuro ejercicio de la profesión”.

“Esto debido a que el sistema permite una aplicación práctica de las teorías estudiadas a lo largo del semestre”.

“Sí, ya que permite integrar las diferentes áreas de derecho, ‘obligando’ al estudiante a que interprete y analice un problema actual desde las diferentes perspectivas que la carrera puede ofrecer, llevándolo a formular soluciones idóneas”.

“Sí, puesto que el examen modular permite la concentración de las materias para un caso en particular”.

“Es un examen que logra adecuadamente reunir los conocimientos adquiridos durante el semestre y los previos a este, por ende, requiere que de parte del estudiante se esté en contacto con el mundo jurídico y el estudio de este”.

“Nos ayuda a enfrentar nuestros problemas de timidez para así poder comportarnos de una mejor manera en un futuro, aunque en muchas ocasiones el examen puede provocar temor a los estudiantes y sentirse en desventaja ya que muchos de los estudiantes son mejores escribiendo que hablando”.

“Creo que es algo bastante provechoso puesto que para ejercer nuestra profesión necesitamos práctica, y en esta Universidad contamos con eso. Sin embargo, es algo bastante complejo en el que no todos se ven beneficiados y con el nuevo sistema, en el que se tiene que presentar el examen modular por las materias de cada semestre que se ve, es aún más difícil y tensionante”.

“Es un sistema eficaz, [...] me ha dado la capacidad de discernir, aplicar y analizar el derecho en distintos campos académicos y conflictos

manifestados en estos, tanto por asignaturas, como reunidas para un mejor resultado”.

“Sí porque permite el discernimiento en diferentes áreas del derecho y la aplicación a distintos hechos o conflictos presentados”.

“Porque permite relacionar todo lo visto en el semestre y aplicar esto a un tema/caso concreto”.

“Sí, ya que nos permite relacionar todas las áreas de una rama específica del derecho ayudándonos así a lograr un mejor entendimiento de cada una de estas”.

“Ayuda a la aplicación de las materias en un caso en concreto”.

“El examen no es objetivo, además, los casos que nos ponen son muy sobrecargados de tema, debido a que quieren agrupar todas las materias y la mayoría de veces es muy enredado”.

“Puesto que muchas personas son tímidas para hablar, pero muy inteligentes y esto les podría arruinar su propósito como profesionales”.

“Resulta más fácil aprender un tema módulo, cuando todas las materias se enlazan, para comprenderlo desde distintos puntos”.

“De forma casuística se puede poner en práctica lo aprendido en un semestre. Proyectar los nuevos conceptos a casos complejos”.

“Permite un análisis crítico que recae en la materia a tratar, además de ayudar a establecer soluciones, en las cuales se pueden vincular todas las áreas estudiadas del derecho, por la práctica mediante un examen que nos enfrenta a casos reales y desarrolla en el estudiante una capacidad lógica analítica de los conceptos aplicados a un contexto social”.

“Cada módulo se complementa y relaciona haciendo más fácil el aprendizaje”.

“Permite la aplicación de los conocimientos en un mismo espacio”.

“El nuevo método de examen modular es un poco complejo ya que hay estudiantes que deben presentar varios exámenes el mismo día y para ellos es complicado, al igual que para los profesores ya que mucha gente presenta los exámenes por una o dos materias lo que no permite evaluar a profundidad el módulo”.

“Sí ayuda, puesto que contribuye en sentidos tales como la agilidad para la solución de un caso desde distintos puntos de vista, aplicando la argumentación y la forma adecuada de criticar”.

“Este sistema nos ayuda a desempeñar las capacidades existentes en cada uno y a poner en práctica los conocimientos que se están adquiriendo, para brindar soluciones prácticas a los diversos casos”.

“Por el desarrollo y trabajo de la oralidad aplicada a un caso que podremos resolver por medio de conocimientos jurídicos y procesales”.

“Lo ayuda enfrentarse de manera más concreta al conocimiento, ayuda a la resolución de diferentes problemas que se presentan en la realidad, por lo que ayuda a que el estudiante tenga esta destreza para desenvolverse en un campo de hechos reales”.

“Facilita el aprendizaje por áreas del derecho”.

“Me ayuda a mejorar mis capacidades argumentativas y es muy bueno como práctica poder analizar casos de la vida real e intentar darles soluciones”.

“Considero que es una metodología que de una manera u otra nos prepara y nos forma mejor en nuestro campo laboral”.

“Sí, ya que le da bases al estudiante para poder defender su punto de vista según lo aprendido, poner en práctica el lenguaje jurídico que en el momento de ser profesional le va a ayudar muchísimo”.

“Sí, ya que, gracias a él, vamos desarrollando nuestra capacidad de argumentación”.

“Considero que no es eficiente para el aprendizaje”.

“Sí, debido a que el examen modular me dirige a la realidad de la profesión, esto es, la resolución de ciertas problemáticas, incluyendo el contenido plasmado en las clases sobre cada ámbito del derecho”.

“La capacidad de entender la problemática, relacionarla desde un ámbito multicopista y así mismo tener la capacidad de solución con distintas formas o medios”.

“Permite imprimirle un poco de realidad a los estudios, materializar el ver, juzgar y actuar”.

“Me parece un sistema de presión, no ético en algunos profesores”.

“Es un examen subjetivo, que solo estresa al estudiante”.

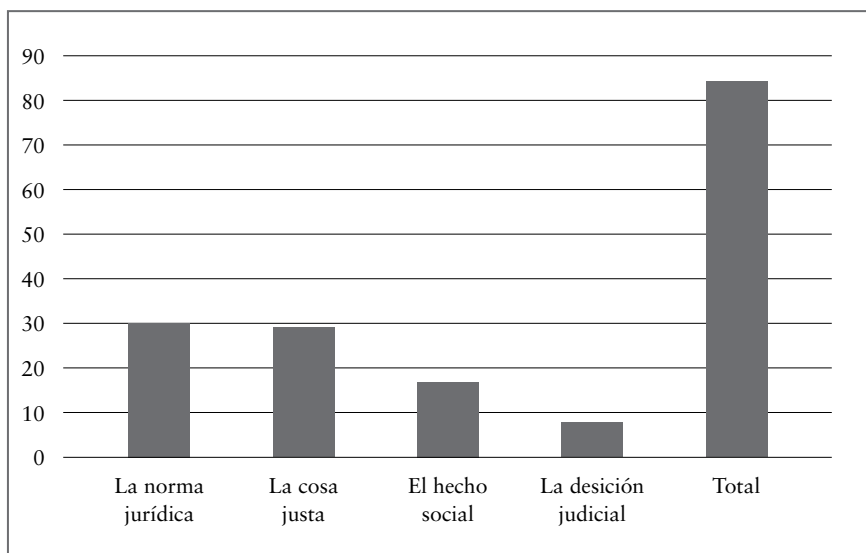
“Por supuesto que sí, en cuanto que gracias a la formación previamente adquirida en el transcurso del derecho, adquiere una competencia de argumentación jurídica frente y de cara al examen modular, junto con los jurados que le evalúan los conocimientos de cada componente de las cátedras que en este están incorporadas. Así mismo,

el desempeño se ve reflejado en la capacidad de síntesis y comprensión que uno debe ir moldeando con cada examen modular que transcurre con el paso de los semestres”.

“Dado que se realiza un repaso general de todas las materias y se busca la conexión de estas mediante la resolución de casos concretos, permite afianzar habilidades verbales, de argumentación y resolver problemas jurídicos en la práctica”.

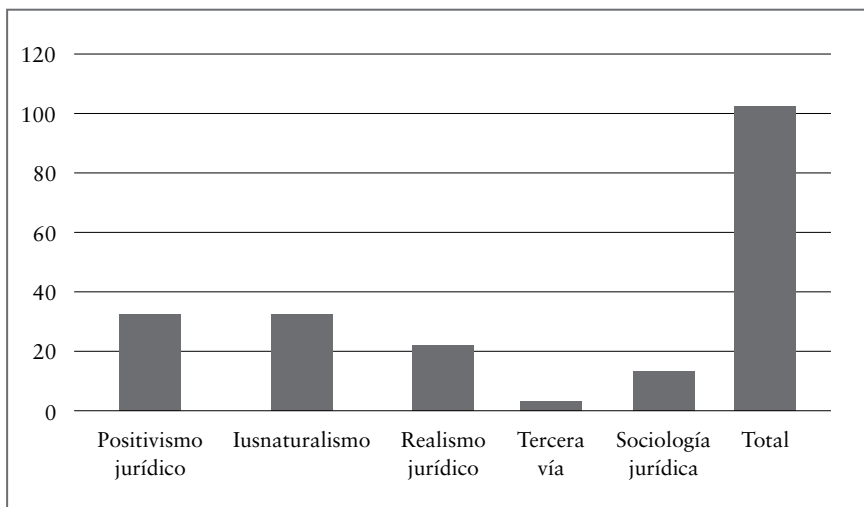
La pregunta 8 increpaba el objeto de la disciplina del derecho a partir de las siguientes opciones: a) la norma jurídica; b) la cosa justa; c) el hecho social; y d) la decisión judicial. Los estudiantes respondieron: 30 opción a) (41.6 %), 29 la b) (40.2 %), 17 la c) (23.6 %) y 8 la d) (11.1 %). Cabe señalar que ellos podían optar por varios ítems.

Figura 6. Objeto del derecho según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada



La pregunta 9 indagaba por las escuelas que predominan en la enseñanza del derecho en la Facultad, las opciones fueron: a) el positivismo jurídico; b) el iusnaturalismo; c) el realismo jurídico; d) la tercera vía; y e) la sociología jurídica. Las respuestas fueron: 32 estudiantes escogieron la opción a) (58.18 %), 32 la b) (58.18 %), 22 la c) (40.00 %), 3 la d) (5.45 %) y 13 la e) (23.64 %).

Figura 7. Escuelas de derecho que predominan en la Facultad según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada



La pregunta 10 cuestionaba si los docentes de la Facultad implementan en su cátedra el sistema modular, con opción de respuesta sí o no. Para 52 estudiantes (72.2 %) esta respuesta fue afirmativa y para 3 (4.1 %) negativa. Esta pregunta contaba con la opción de justificación. A continuación, presentamos algunas de las anotaciones que hicieron los estudiantes:

“Muchos de ellos no son egresados de la Universidad por eso no implementan en su enseñanza el sistema modular y otros siendo tomados no les interesa dejar esa impronta en los estudiantes”.

“El eje temático nunca se sale de lo que es, en casi ninguna clase”.

“Todo se basa en el modular”.

“Someten cada materia a relacionarse entre sí para crear un conjunto con sentido”.

“Se trata de que todos los temas vistos tengan relación dentro del módulo y hasta hacen relación con otras materias”.

“Según el módulo, las materias se relacionan entre sí”.

“Relacionan los temas de clase con las demás materias e incluso campos”.

“La mayoría de los profesores desde el inicio del semestre nos van formando para el sistema modular, así, nos colocan casos, y nos dan posibles soluciones para aplicar durante el [examen] modular”.

“Sí lo hacen, pero no como debería ser según la revista *Módulo*”.

“La gran mayoría no”.

“La mayoría de las materias se complementan con casos de aplicación de lo aprendido”.

“La mayoría de profesores hacen parciales o *quiz* orales”.

“Los docentes preparan a los estudiantes para el examen modular”.

“Se evalúan y brindan herramientas para la argumentación de temas expuestos durante la clase o clases como lo son las exposiciones, los debates, las investigaciones, etc.”.

“Varios docentes realizan sus talleres o actividades basándose en el sistema modular, algo que considero excelente ya que prepara al estudiante no solo para el examen si no para la resolución de casos en la vida profesional”.

“Sí, porque en sus cátedras presentan casos y relacionan su clase con las demás materias”.

“Durante el semestre se analiza una serie de casos que ayudan al estudiante a tener cercanía con el examen modular”.

“Muchos de los parciales se realizan de forma oral para poder prepararnos de una mejor manera para el examen modular”.

“Siempre nos tienen orientados para conseguir un buen [examen] modular, implementando en clase todas las materias vistas”.

“Implementan exámenes acordes al examen modular, ya sean verbales o escritos basados en hechos ficticios o experiencias de los mismos docentes”.

“En los parciales, ya sea orales con el mismo método, o escritos basados en hechos (casuístico)”.

“Tratan de relacionar los temas de la materia con las demás asignaturas”.

“Sí, ya que buscan relacionar su espacio académico con las demás áreas”.

“Entrelazan las materias para cada explicación”.

“No, solo nos lo hacen saber, pero ya es de cada uno preguntar qué es el sistema modular”.

“Los temas van acorde al módulo”.

“Cada docente es consciente del sistema que conforman las materias de cada área, cómo se interrelacionan”.

“En el desarrollo del aprendizaje implementan herramientas de otras asignaturas”.

“Todas las materias del módulo están incluidas en el sistema modular por el cual se desarrollan distintos métodos de interpretación y acción que permiten solucionar las distintas situaciones que se puedan presentar en el caso expuesto en el [examen] modular, lo cual se implementa en las materias por los profesores [...]”.

“La mayoría deja claro el eje de interés y el temático”.

“Explican cuál es el eje modular”.

“Sí, puesto que plantean casos para resolver de acuerdo con lo visto en la materia”.

“Lo implementan por medio de las tres categorías que describen el sistema modular las cuales son el ver, el juzgar y el actuar en los diversos problemas que se presentan en la sociedad y cómo se puede brindar una solución práctica desde la materia”.

“A final de semestre se imparte el examen modular, dando lugar a la evaluación y calificación del tema del módulo correspondiente”.

“Guían al estudiante en cómo desarrollar, qué medidas tomar”.

“Los temas van acorde al plan de estudios”.

“Explican el eje temático de cada módulo y su cátedra incluye temas del módulo que se esté viendo”.

“En sus clases algunos profesores dejan muy claro su papel dentro del sistema modular dentro del área”.

“Por medio de exámenes orales, actividades en clase a partir de casos reales”.

“Los docentes sí lo implementan”.

“Sí, puesto que, a final de semestre, se realiza el examen del sistema modular en el cual los docentes traen a colación el ámbito teórico de las cátedras dirigiéndolo a la aplicación práctica en la vida real, a casos concretos y cotidianos”.

“Son acordes al sistema modular y sus disposiciones”.

“Preguntas sobre hechos casuísticos”.

“Sí manejan cátedra, pero se expande demasiado el tema”.

“Al realizar exámenes orales y poner casos”.

“En cuanto que en muchos sí se ve reflejado tanto la materia, centro de interés y eje temático”.

“Dado que se estudian las materias y temas correspondientes del módulo respectivo”.

La pregunta 11 indagaba si los estudiantes perciben o no la dimensión espiritual-religiosa de la formación en la USTA. El resultado fue que 26 estudiantes (36.1 %) sí la perciben, mientras que 29 no (40.2 %). Esta pregunta contaba con la opción de expresar opiniones. Las siguientes son algunas de las explicaciones dadas por los estudiantes:

“A pesar de que hay algunos docentes que tienen una formación religiosa e imparten sus clases de esta manera, por aquello de no insultar otras creencias de los estudiantes prefieren dejar de lado su religión e impartir sus clases de una manera crítica y abierta a opiniones de los mismos estudiantes”.

“Existe libertad de cátedra, y cuando se mandan libros en Analítica de origen religioso, nunca es acentuado ese factor, se trata por el contenido jurídico nada más”.

“Se presenta, pues no simplemente se basa en aprender normas y conceptos, sino aplicarlos para poder ayudar a la sociedad, lo cual es de forma general, algo espiritual y religioso”.

“No se tocan mucho estos temas, además de una ‘electiva’ como es Cultura Teológica”.

“Sí, en la Facultad desde el comienzo de mis estudios, me han permitido darme cuenta de las creencias de la Universidad enfocadas a un bien social y a lo justo”.

“Bastante, solamente viendo las analíticas se puede notar”.

“No, los docentes no discuten sobre esos temas”.

“Dentro del pènsum se puede ver cómo en cada semestre se incluyen materias que tienen que ver con santo Tomás, así también a se ven clases como Cultura Teológica, asignatura que no se encuentra presente en otras universidades”.

“Ningún profesor aplica la filosofía tomista”.

“Es parcial frente a creencias, pero se preocupan por impartir valores y principios”.

“Por las cátedras de Cultura Teológica”.

“La Universidad es católica y se ve reflejado en la pastoral o la capilla”.

“A pesar de que la Universidad tiene como centro lo religioso, las clases impartidas buscan dar respuesta a las necesidades sociales y sentido de justicia en la actualidad sin afectar las creencias y pensamientos de los estudiantes”.

“Sí, en algunas materias se incorpora un poco la filosofía tomasina”.

“No, la Facultad es neutra en cuanto a religión”.

“En definitiva, es una de las características que poseen la Universidad y la Facultad, haciendo siempre honor a santo Tomás de Aquino, inculcando en sus estudiantes su interesante filosofía, pero sobre todo la dimensión espiritual, es importante recordar, que Tomás de Aquino, antes que ser filósofo, es teólogo”.

“Más que una religión en específico, nos enseñan el amor que santo Tomás sentía por Dios, este amor lo llevó a convertirse en maestro para poder inculcar aquella ideología en los jóvenes”.

“Sí, pues todo el tiempo nos están inculcando el buen trato, que vayamos a la pastoral, un cambio de vida y hacer una diferencia en la sociedad, no solo intelectualmente sino también espiritualmente”.

“No lo considero necesario para la formación de un abogado ya que, independientemente de su religión, debe ser educado con base en principios y valores emanados del derecho y no con base en la religión. Por ejemplo, Cultura Teológica dos días la semana y Derecho Romano un día a la semana”.

“Porque no es necesaria para la formación de un abogado”.

“No, ya que en ningún momento la Universidad nos incita algún tipo de creencia o religión”.

“Es optativo, para el que le guste se puede inscribir, pero no es algo que te imponen”.

“Religiosa sí, puesto que se observa en el séptimo piso una capilla, mas no es obligación institucional que todos estemos enterados”.

“Percibo parcialidad, lo que me parece mejor”.

“Si bien es cierto que la Universidad es un centro dirigido por guías católicos, no es una limitante, un punto que afecte de manera muy relevante las enseñanzas impartidas en las aulas”.

“La institución no ha realizado ninguna intervención ni pronunciamiento sobre el tema (ni en actividades u otro tipo de espacios)”.

“Por ser una Universidad fundada por dominicos en áreas como Analítica se denota muchas temáticas religiosas que no van muy relacionadas o que van en contra de un desarrollo de la razón y la lógica en un contexto social”.

“Se percibe en la calidad humana de todos los trabajadores de la U”.

“Sí, puesto que siempre han demostrado ser católicos, en cátedras como Cultura Teológica”.

“Por el carácter religioso de la Universidad y la historia aprendida que se ve influenciada por el poder eclesiástico”.

“No es expresada en su totalidad”.

“En clases como Filosofía Institucional nos dejan ver el lado religioso de la Universidad”.

“Considero que en este tema nos dan más libertad de opinión”.

“Solo en clases como Antropología y Filosofía”.

“No, los profesores en sus cátedras no se refieren al tema religioso”.

“Es evidente la dimensión espiritual-religiosa en la Facultad”.

“Por las actividades extracurriculares y curriculares de la Facultad, es así como vemos una materia llamada Cultura Teológica, además, las actividades extracurriculares, tales como, pastoral universitaria y una capilla en la Universidad, finalmente, se realizan misas en días importantes para la religión católica”.

“Se presentan los valores religiosos como un fundamento ético y moral”.

“No deseo expresar una opinión sobre este punto”.

“En cierta medida sí, al estudiar en una universidad de dominicos, pero en clase se permite el libre discernimiento respecto de las ideologías”.

La pregunta 12 abordaba la motivación para elegir la carrera de Derecho, a partir de cuatro opciones: a) influencia familiar; b) deseo de justicia; c) cambiar la sociedad; y d) por la carrera política. Fueron 12 los estudiantes que optaron por la a) (16.6 %), la opción b) fue escogida por 24 participantes (33.3 %), la c) por 31 (43.0 %) y la d) por 10 (13.8 %).

Esta pregunta tenía la opción de justificar las respuestas. A continuación presentamos algunas de las explicaciones de los estudiantes acerca de su motivación para elegir la carrera de Derecho:

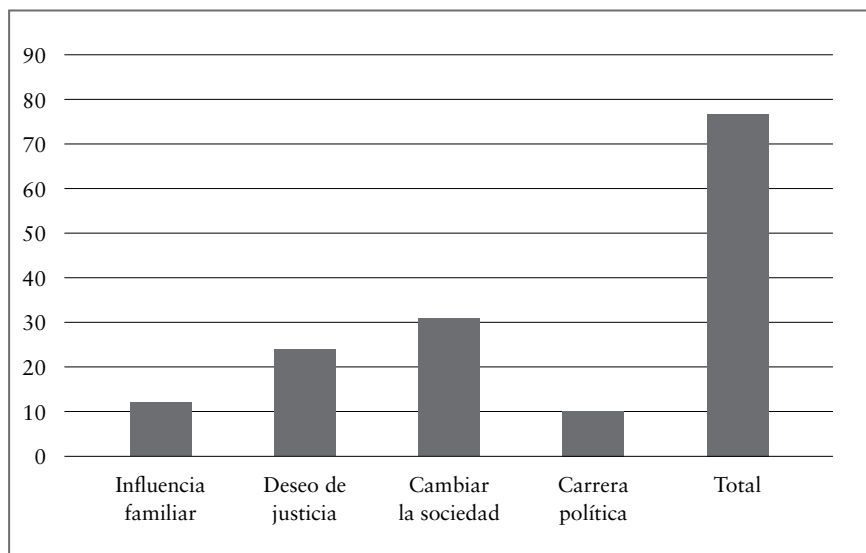
“Mediante la innovación se puede cambiar la sociedad”.

“Intereses y gustos personales”.

“El derecho, además de ser una herramienta que ayuda en su gran dimensión a cambiar la vida de las personas, en el buen sentido, complementa mi carrera base, economía”.

“Principalmente porque me apasiona lo internacional, esa fue mi razón principal, siempre me han llamado la atención las diferentes culturas que tiene el mundo, también la manera como se defienden los derechos humanos en distintas partes del mundo”.

Figura 8. Motivación para elegir el programa de Derecho de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada



“Siempre me vi muy motivada y entusiasmada por defender a los demás, pero sobre todo porque quería saber defenderme, conocer mis derechos y poder crecer como persona desde la perspectiva de esta carrera”.

“Analizar la norma y ayudar a los demás que no la entienden. Colaboración social”.

“Me interesa la carrera como desarrollo personal y profesional”.

“Campo laboral”.

“Ganas de superarme y fue la carrera que siempre me gustó”.

“Capacidad de conocer mis derechos y no dejar que me sean afectados por desconocerlos”.

Resultados grupos focales

Grupo de estudiantes de décimo semestre: profundización en público

Joven investigador: ¿para ustedes qué es el sistema modular?

Estudiante 1: es aquel sistema que busca unificar de manera armónica las diferentes áreas del derecho con el fin de que cada una de ellas pueda relacionarse de manera interdisciplinaria.

Estudiante 2: [es] un sistema modular donde todas las materias se unen para buscar un núcleo común en donde el estudiante puede unificar todos sus conocimientos integrando todas las materias que se ven.

Estudiante 3: es un sistema que básicamente lo que busca es agrupar las ramas del derecho en diversos semestres.

J1: ¿se sienten identificados con el sistema?, ¿por qué?

E2: este sistema modular, en séptimo [semestre] es donde es más difícil.

E1: siempre nos identificó, que siempre nos han dicho desde que empezamos es que la Universidad Santo Tomás es... los modulares de la Universidad Santo Tomás. Y obviamente uno siempre empieza con miedo y cuando se sienta en un modular es bastante complejo, pero es cuando te das cuenta que te enfrentas a casos en la vida real que pueden integrar diferentes áreas del derecho y no puedes resolverlo porque no te enseñan cómo, sino que en la Universidad sí buscan ese enfoque; cómo aprovecharte de todos tus conocimientos en diferentes áreas para poder superar un conflicto.

E2: en mi experiencia personal yo elegí esta Universidad precisamente por el sistema modular, no fue otro criterio de selección.

E3: ha sido bastante útil en virtud de que uno siente que ha adquirido un conocimiento íntegro, entonces siente que tiene buenas bases en determinada área.

J1: ¿creen ustedes que el sistema modular y el examen modular son lo mismo?

E1, 2 y 3: no.

J1: ¿hay alguna diferencia entre la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás y las otras facultades?, y ¿entre los profesionales que salen de esta Universidad y otros profesionales?

E1: dejando de lado el tema humanista que siempre nos ha representado como Universidad, yo creo que nos forman con la idea de que podamos, como dije anteriormente, resolver los conflictos aplicando todo el conocimiento del derecho, no solo quedándonos en un conflicto familiar o del derecho familiar, sino también buscar otras formas de que ese altercado o esos altercados se puedan solucionar. Yo creo que eso nos distingue de otras facultades, que se enfocan únicamente en enseñar el derecho en su forma más general y aquí tenemos unos aspectos de profundización donde no solo vemos lo general, sino que también vemos lo que nos gusta más profundamente.

E3: ese sistema nos ayuda a diferenciar de otras universidades específicamente por las bases, porque digamos que en todas las universidades pueden ver las materias y todo, pero es un conocimiento muy disperso.

J1: si tuvieran que explicar el sistema modular a otros, ¿cómo lo harían?

E2: el sistema modular son unos módulos que se ven a lo largo de la carrera, especialmente divididos en cinco, más la profundización, en donde cada módulo es un área específica de conocimiento y todo el conocimiento adquirido, y todo lo que se ve durante esos módulos va dirigido a dicha área, o sea, no tienes que ver otras áreas, todo va enfocado a dicho módulo.

E1: es como la división interdisciplinaria del derecho [...] buscando que los enfoques de las áreas sean no paralelas, sino que se encuentren en algún punto.

E3: es básicamente ver en bloque, el aspecto sustancial y procesal de determinada rama del derecho.

Grupo de estudiantes de segundo semestre

Joven investigador: ¿Para ustedes qué es el sistema modular?

Estudiante 4: consiste en el ver, juzgar y actuar. Ver la realidad, juzgar con criterio... esa realidad y actuar... implementando algunas soluciones para esto.

Estudiante 3: se desarrolla en la forma en la que un abogado se expresa en la realidad conforme a sus conocimientos en un caso concreto.

Estudiante 2: el sistema modular es más que todo tener una relación entre las mismas materias, por eso es por módulos, entonces por eso se supone que nos tienen que evaluar temas similares.

Estudiante 1: es básicamente todo lo concerniente al ver, juzgar y actuar, y a la unificación de materias en un mismo semestre, todo en aras de concentrar un mismo conocimiento respecto de una misma temática.

J1: ¿ustedes se sienten identificados con el sistema modular?, ¿sienten que les ha servido?, ¿se sienten bien con el sistema?

E3: yo considero que sí... es muy práctico para la aprehensión del derecho debido a que el conjunto de conocimientos que estamos adquiriendo están muy relacionados, el estar relacionados, pues nos permiten tener un mayor énfasis y una mayor comprensión de los temas.

E1: pues en mi caso particular, sí me he sentido identificado y pues sí me ha servido puesto que como todas las materias tienen una relación, sea directa o indirecta, pues uno con los conocimientos que aprende de cada materia puede ir complementándolos, así mismo con el resto de las materias.

E4: considero que es bueno porque es un sistema práctico, o sea, que nos entrena de alguna manera para el futuro, para el campo laboral, lo que nos concierne ahora que es ese ejercicio como abogados.

E2: sirve para la práctica, porque no es simplemente como ser teóricos y aprendernos tal cual lo que establecen los libros en las leyes, sino que es también cómo ponerlas en práctica, saberlas aplicar a un caso en concreto.

J1: ¿Para ustedes el sistema modular y el examen modular son lo mismo?

E1: de pronto no netamente lo mismo, pero sí guardan una relación directa puesto que en el sistema modular lo que se hace es evaluar por módulos respecto de las materias de cada módulo, y lo que busca el examen modular es lograr la unificación de criterios o la unificación de conocimientos aprendidos de las diferentes materias.

E2: son lo mismo, pues tienen una muy estrecha relación, pues se aplican, tienen que ser materias de lo mismo y en el modular te preguntan de todas las materias.

E3: totalmente sí se relacionan porque es el conjunto de unas materias que nos van a ayudar a desenvolver un caso, entonces sí, totalmente.

E4: tienen una estrecha relación porque el examen modular pone en movimiento todo lo que es el sistema modular.

J1: ¿ustedes sienten que la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, Sede Bogotá, se diferencia de las otras facultades de otras universidades?

E1: no tengo el conocimiento a fondo respecto de cómo es el manejo en las facultades de derecho del resto de universidades, pero siento que tiene un gran desempeño el hecho de tener el sistema modular, es un factor muy importante por lo que logra totalmente la interrelación de todos los conceptos y está en una constante integración de los conocimientos que pueden ser adquiridos por diversas vías.

E3: considero que el sistema modular es muy importante para la formación y nos diferencia de diferentes universidades debido a que en otras universidades el p \acute{e} nsum es muy variado y digamos empiezan con romano, con otras temáticas y aquí lo que se nos implanta es un tema más agrupado de materias por el cual nosotros entendemos el derecho desde unas bases que inician con introducción, luego constitucional y a partir de esas bases pues vamos formando un camino de conocimiento en nuestra carrera.

E4: sí, porque la Universidad Santo Tomás se preocupa por que el estudiante, desde su primer semestre, se enfoque no solo en lo teórico, sino también en lo práctico. Entonces lo que hacen otras universidades es cohibir al estudiante simplemente a ver algo más teórico y lo que hace la Universidad Santo Tomás desde primer semestre con el estudiante es llevarlo a conocer verdaderamente todo ese mundo aplicando lo que está aprendiendo.

J1: ¿podrían decirme alguna característica del sistema modular?

E2: agrupación de... materias, que tienen que ver ¿todas entre sí?

E1: aplicación de los conocimientos.

E2: básicos.

E1: de los conocimientos aprendidos a lo largo de las materias en casos concretos, a la realidad.

E3: correlación de conocimientos.

J1: si tuvieran que explicarle el sistema modular a otra persona, ¿cómo se lo explicarían?

E1: se divide por módulos y básicamente cada módulo concentra una serie de materias que son concernientes a una misma temática en particular, entonces lo que se busca es poder integrar todos esos conocimientos para pues... no sé, tener un mejor criterio y podemos así aplicar un caso en concreto.

E2: los pénsum de las otras universidades siempre tienen como un revuelto de todo, acá se empieza con una fase introductoria, se tiene un módulo privado, público, económico, ¿político?, bueno, y los demás, como sigan [...]. Les diría que es así, todo que tiene que ver, y es oral y es un examen que se hace al final que acumula todo y que tiene que ver de todo, y que da miedo.

E3: se lo explicaría como... un ordenamiento más, como favorito para la aprehensión del derecho porque lo que hace es reunir unos conocimientos que se relacionan muchísimo y que tienen que ver el uno con el otro. Entonces es como una forma de enseñar en el pénsum de la Universidad, como de pronto hay en otras universidades.

E4: diría que es evaluar de manera concreta todo lo aprendido durante un semestre para ponerlo en práctica.

Grupo de estudiantes de quinto semestre

Joven investigador: ¿qué es para ustedes el sistema modular?

Estudiante 1: es el sistema de evaluación de la Universidad. Se basa en el conocimiento que uno va adquiriendo acumulado semestre tras semestre.

Estudiante 2: el sistema modular contiene las diferentes ramas del derecho para que así los estudiantes puedan evaluarlas completamente y así no tienen que ir a complementar con otra rama del derecho sino enfocarse en una sola.

Estudiante 3: el sistema modular es un sistema evaluativo que tiene la Universidad para poder complementar temas básicos del derecho, donde los estudiantes pueden rellenar, su conocimiento con esta.

J1: vale, de acuerdo con su experiencia, ustedes en quinto semestre, ¿sienten que el sistema modular les ha ayudado?

E2: depende, porque el sistema modular a veces, o muchas veces, suele ser muy subjetivo. Entonces, a veces los profesores que nos dictaron la cátedra puede que entren o puede que no. Entonces muchas veces los profesores, aunque tienen un cronograma de actividades, normalmente no se guían por este, sino que se salen de los temas a otros que ellos quieran explicar. Entonces en el sistema modular se tiene como unos parámetros para preguntar, pero los profesores vienen a preguntarnos y a veces nosotros no sabemos, porque eso no nos lo dictaron en la cátedra.

E3: depende, porque sí nos ayuda en el conocimiento, a complementarlo, pero es muy subjetivo en las notas.

E1: el sistema modular se ha subjetivizado, pero de una manera u otra ayuda a la acumulación de conocimientos y a que uno tenga, valga la redundancia, un conocimiento integral de las diferentes cosas de las que uno va hablando.

J1: ¿el sistema modular es lo mismo que el examen modular?

E2: la Universidad lo hace ver como igual, aunque pues la idea sería que fuera diferente porque el sistema modular es como el módulo económico político, o el módulo público, o el módulo tal, ¿sí?, pero entonces digamos ahorita estamos en el módulo que sería el sistema modular del módulo de privado, pero en el examen modular lo hacen ver solamente en esa parte que lo vimos en quinto, digamos familia, obligaciones y responsabilidades, lo ideal si es un sistema modular es que se debería preguntar teniendo en cuenta lo que uno va avanzando en conocimiento en cada semestre.

E3: no es lo mismo pero, sin lugar a duda, la Universidad nos lo ha hecho ver así. Pero el sistema modular es lo que tiene implementada la Universidad y el examen modular ya es que te dan un caso que tienes que resolver con los conocimientos del semestre.

E1: el sistema modular es el género y el examen modular es la especie.

J1: ¿ustedes creen que realmente el sistema modular genera una impronta tomista que hace que nos diferenciamos de otros estudiantes abogados de otras universidades?

E3: es un sistema que nos ayuda a la oralidad, al hecho de saber cómo expresarnos frente a personas que tienen un mayor conocimiento, cosa que yo creería que pocas universidades tienen, entonces nos ayudan a tener un poco más de oralidad y un poco más de acumulación de conocimientos.

E2: sí nos diferencia porque nos están preparando para ser grandes juristas y litigantes y yo creo que a muchas universidades les hace falta esa oralidad que nosotros tenemos. Que preparar un caso, una media hora antes, digamos, cuando estemos en nuestra práctica profesional, una persona se va a dirigir a uno con un caso y uno tiene que darle una respuesta inmediata, no puede ser como espéreme un momento, consulto con mis cuadernos y todo eso, no, pues la idea de esto es resolverlo en el mismo instante y evitar los problemas jurídicos que se ven a diario en la sociedad.

E1: el sistema modular genera una impronta tomista y genera un diálogo pues hay una relación horizontal entre los profesores y entre el estudiantado.

J1: ¿cómo le explicarían ustedes el sistema modular a estudiantes de otras universidades?

E2: la Universidad es totalmente diferente porque a ti te ponen un caso al final del semestre donde te van a evaluar todo lo que aprendiste y esta es tu nota del tercer corte, entonces acá vas a ver problemas jurídicos, cómo le vas a ayudar a las personas y te vas a preparar para la práctica.

E3: nosotros no vamos a ver materias revueltas de diferentes áreas, como digamos privado, público o laboral, sino que vamos a tener como... tiempo específico para diferentes... como temas, como ramas, entonces se lo explicaría así y bueno igualmente lo del examen modular.

Grupo de estudiantes de octavo y noveno semestre

Joven investigador: ¿qué es el sistema modular para ustedes?

Estudiante 1: soy estudiante de octavo semestre, considero que el sistema modular sí ha funcionado, puesto que de cierta manera este nos da como herramientas para realizar nuestros estudios de manera adecuada... el problema que veo es que a la hora de la calificación es muy subjetivo... puesto que puede que se presente que a nosotros

como estudiantes nos toque pasar con profesores que no nos dictaron [la] respectiva materia y esto hace que nos vean como que no somos tenidos en cuenta, por lo tanto, nuestra nota se ve afectada.

Estudiante 2: soy estudiante de noveno semestre, frente al sistema modular, es una muy buena opción para estudiar una carrera como derecho, ya que abarca temas de gran amplitud frente a las distintas áreas de este, el único problema que veo son las últimas actualizaciones que se le han hecho al sistema modular.

Estudiante 3: considero que el sistema modular es un mecanismo que nos permite a los estudiantes conocer los temas del derecho de manera conjunta, pero además nos ha permitido profundizar nuestros conocimientos, puesto que ver todas las materias en un semestre de una rama en específico nos permite tener las herramientas necesarias para enfrentarnos a la vida profesional, además, considero que el mecanismo del examen modular se puede considerar como una ventaja a la hora de estudiar derecho, puesto que uno como estudiante no se queda con lo visto en el semestre sino que debe estudiarlo al finalizar el semestre... Sí considero que hay una falencia en aquellos casos en donde se ven materias de derecho procesal sin tener herramientas básicas de derecho general, pero considero que este mecanismo nos permite tener los conocimientos frescos y de manera conjunta.

Estudiante 4: considero que el sistema modular está bien diseñado en el sentido de que nos permite reunir todas las materias al momento de estudiarlas, nos vuelve unas personas interdisciplinarias, entonces lo ideal es que vinculemos todas las materias y no [las veamos] por separado.

Estudiante 5: el examen modular evalúa al estudiante el análisis y la parte crítica, esto hace que el estudiante desarrolle muchas habilidades en la vida práctica. Yo pienso que es bastante valioso que se haga el sistema modular, lo que sí es que se deben hacer algunos ajustes para que sea un examen más íntegro y menos subjetivo.

J1: ¿cuál es la diferencia entre la enseñanza de la USTA y la de otras universidades? Y si tuvieran que explicar el sistema modular a otros estudiantes, ¿cómo lo harían?

E1: realmente lo que nos diferencia de otras universidades es el sistema modular, y lo considero importante porque este nos permite reunir el conocimiento que hemos adquirido a través del semestre,

para aplicarlo en el caso del examen modular... yo he tenido problemas en el sistema modular, porque me tocó con docentes distintos a con quienes vi materias y esto fue negativo para mí, pero en los demás aspectos considero que el modular nos brinda herramientas jurídicas muy eficientes a la hora de aplicarlas.

E2: frente al sistema modular considero que es una herramienta muy necesaria para el derecho, principalmente porque en el caso de la Universidad Santo Tomás nos da una herramienta frente a la realidad, antes de ejercer la carrera en sí. Frente al sistema sí tengo problemas con docentes que evalúan materias que ellos no dictan.

E3: nosotros los estudiantes de la USTA estamos un paso por encima de los estudiantes de las demás universidades, porque al abarcar una rama del derecho y ver las materias con docentes que se encuentran preparados con las mejores calidades académicas... mirar en conjunto todas las materias y luego aplicar los conocimientos vistos en el semestre a casos en la vida real, nos permite focalizar nuestros conocimientos jurídicos para estar por encima de los demás.

E4: el sistema modular nos ayuda a llevar los conocimientos de la teoría a la práctica, que es lo que realmente importa.

E5: se trata de un sistema en el cual el pénsum está ajustado a las distintas materias, permitiéndole al estudiante en noveno semestre escoger un área para profundización, esto nos sirve para saber cuáles son nuestras habilidades en la vida real.

J1: ¿con cuáles características del sistema modular se identifican?, ¿cómo les han ayudado esos conocimientos en su vida personal?

E1: lo más característico de este sistema modular es el conocimiento y la enseñanza que nos deja, y nos ha servido en la medida en que como hay un orden en los módulos, en los casos que se nos brinden en la vida diaria sabemos manejar los temas correctamente.

E2: frente al tema yo creería que lo bueno del sistema modular es que hace una recopilación de las distintas áreas, lo cual ayuda a que el derecho sea más fácil de entender, esto se ve reflejado a la hora de salir de la carrera, porque uno tiene más claros los conocimientos.

E3: en el sistema modular se nos permite al momento de terminar el semestre tener conceptos básicos y asesorar a un usuario en el consultorio jurídico.

E4: nos ha servido porque nos ha enseñado a desempeñarnos en situaciones de nuestra vida diaria y a tener habilidad para resolver los casos.

E5: lo importante es frente al análisis y la crítica que nosotros aplicamos a los casos, los cuales debemos analizar, buscar un problema jurídico y revisar las normas, esto nos permite tener una ventaja en la rapidez para el análisis de un caso.

Estudiante de décimo semestre

J1: ¿cómo defines el sistema modular?

Estudiante: el sistema modular en la Universidad es un sistema base, el cual maneja un conjunto de materias que se ven semestre a semestre, para poder tener una base muy clara y muy veraz sobre los temas manejados. Esta Universidad, a diferencia de otras, maneja un sistema en el cual los estudiantes ven de manera íntegra todos los temas y no por separado, lo cual hace que el estudiante esté mucho más preparado que los de otras universidades.

J1: ¿cuáles son las características del sistema modular que te han ayudado en tu ejercicio de aprendizaje?

E: digamos que el sistema modular tiene unas características muy básicas que ayudan al estudiante, como lectoescritura, que ayuda muchísimo a sacar adelante sus planes de estudio. El sistema modular maneja muchas ventajas en ese sentido, el estudiante organiza su tiempo y su lectura, saca los temas más importantes y así puede tener una lectura más completa.

J1: ¿qué características tienen los estudiantes tomasinos que los hacen diferentes a los demás?

E: el egresado tomasino se caracteriza por la parte humanista, el abogado que sale de la Santo Tomás es muy humanista, es muy dado a esa parte humana con las personas, cosa que no se da en otras universidades.

J1: ¿qué hace que el sistema modular nos haga diferentes y cómo se lo explicarías a estudiantes de otras universidades?

E: el sistema modular le aporta una estructura al estudiante en la cual va organizando los temas, respecto de las materias. Y se lo

explicaría a un estudiante de otra universidad diciéndole que el sistema modular se basa en una comunidad de materias o de saberes, en unos estudios básicos que tiene que ir afrontando, para que al final sea un mejor abogado o un mejor profesional.

JJ: ¿el sistema modular y el examen modular son lo mismo?

E: no, el sistema modular es uno, y el examen modular es otro. El examen modular es con lo que se finaliza el sistema modular, que es el estudio base que se tiene dentro de la Universidad. El examen modular lo que hace es finalizar después de haber analizado ciertos temas en ese proceso.

Grupo de décimo semestre

En este taller participaron catorce estudiantes de la profundización de Derecho Privado de décimo semestre, quienes respondieron las siguientes preguntas:

- Relacione su ejercicio profesional con la Misión de la USTA.
- En su desarrollo como abogado, ¿cómo podría incorporar la caridad?
- ¿Cómo podría el abogado contribuir con la relación entre caridad, justicia y bien común?
- ¿Es posible contribuir con el desarrollo integral siendo caritativos?, ¿cómo podría ser?
- ¿Considera el derecho como su vocación?, ¿por qué?
- ¿Cómo podía ponerle corazón a su ejercicio profesional como abogado?
- Después de estos años en la USTA, ¿qué aspectos del humanismo considera que le facilitan y hacen mejor su vida personal y profesional?

- ¿Cómo puede el derecho contribuir de manera justa con las nuevas formas del mercado, como el teletrabajo?, ¿qué retos lo esperan como abogado?
- ¿Cómo podría contribuir como abogado a las necesidades sociales y a que la pobreza no se multiplique?
- ¿Qué aspectos del humanismo deberíamos globalizar?
- ¿Qué acciones concretas en el derecho privado tendrán la aplicación de los principios de subsidiariedad y solidaridad?

Las respuestas de los estudiantes fueron:

“El uso de acciones y procesos de aprendizaje e investigación fomentan el desarrollo de nuestra profesión a través de la ética y la crítica”.

“El ejercicio profesional es ver el resultado de la responsabilidad y la responsabilidad de acuerdo con la vida humana y la sociedad del momento, una visión humanística de la profesión inculcándoles el altruismo de ayudar al necesitado”.

“En el ejercicio de la profesión es básico para lograr una buena trayectoria profesional aplicar el humanismo que tanto nos inculcaron en la carrera y con ello poder responder a las necesidades de las personas logrando una justicia y, como decía santo Tomás, lograr que a cada quien se le dé lo que merece”.

“Siempre aplicando la crítica a cada situación y la creatividad”.

“Formación integral de las personas ya que un abogado necesita una formación académica en cuanto a la ley y jurisprudencia, pero también humana para actuar ética y moralmente”.

“Los aspectos son más difíciles de alcanzar es ser un profesional crítico de acuerdo con las exigencias humanas y la proyección social ya que muchas veces la profesión se ve como una forma de lucrarse y no como un complemento para aprender, ganar dinero y ayudar a las personas”.

“Se ve un plus de valores y solidaridad de persona en el abogado tomasino, que se refleja a través de integridad, solidaridad y respeto

en el ámbito social y profesional, defendiendo la verdad en todas las actuaciones jurídicas. La colaboración debe verse en cada actuar propio del abogado siempre teniendo en cuenta los intereses del solicitante o cliente”.

“Un compromiso ético con la sociedad y el Estado es ser un profesional integral”.

“Ayudando a las personas más necesitadas a solucionar sus problemas legales, o inspirar el bien común y su prevalencia sobre el bien particular”.

“Incorporación de la caridad en la verdad, de la búsqueda, del bien común de la reparación y de esta manera lograr dar a la verdad una fuerza más concreta e iluminada, amor por medio del derecho a los demás e impulsar mi desarrollo como humano y profesional y así contribuir de manera satisfactoria al progreso de la sociedad [...] la búsqueda de la justicia y el bien común para aquella persona a la que me encuentro asesorando [...] ayudando a personas que no tengan recursos suficientes ni familia y realizando actos de bondad en la práctica social”.

“Buscando la verdad, persuadir en la condición y dar fuerza a la verdad, mostrando su capacidad de autenticar y persuadir en la creación de la vida social”.

“Mediante la protección de los derechos de las personas garantizando la efectividad de estos y en el caso de vulneración analizando mecanismos idóneos”.

“La moral y la investigación científica deben crear juntas y la caridad ha de animarlas en un conjunto interdisciplinar armónico hecho de unidad y distinción [...] debo entender la generosidad y para entenderla debo practicarla [...] tienen un compromiso ético con la sociedad y el código como una profesión integral”.

“Luchar por los valores que lo caracterizan, como libertad y caridad [...] con sus conocimientos orientarlos hacia [...] la responsabilidad social. A partir de la caridad somos más conscientes de nuestro papel en la justicia y el bien común para lograr una mejor sociedad”.

“El abogado debe medir su aplicación garantizando el bien general con la concreta impartición de justicia [...] actuar de forma ética, respetando la Constitución y la ley, [...] buscar el bien común de la ciudadanía”.

“La caridad es la base de los principios de justicia y bien común, y cada persona está llamada a actuar caritativamente [...] la búsqueda de la verdad y la replicación de esta conducta a otros con el fin de lograr una correcta orientación al logro, a la obtención de más y diferentes competencias que hacen de mí una abogada más integral”.

“El abogado debe, en mi criterio, aportar en la búsqueda de la justicia y el bien común”.

“En cuanto a la caridad, el abogado puede promover el bien público en las relaciones humanas mediante la verdad y actuando íntegramente”.

“Promover el bien público en las relaciones humanas mediante la verdad y actuando integralmente [...] ética, respetar la constitución y la legislación. En lo posible debe buscar el bien común”.

“Logramos una mayor conciencia y verdad de nuestras actuaciones con los derechos y deberes por los cuales nos guiamos sin ser arbitrarios y siempre buscando la mejor forma de ser desde nuestro campo de acción”.

“El alcance social y la justicia social fortaleciendo las actuaciones tendientes al bien común”.

“[...] se han trazado unas rutas que están guiadas a la búsqueda de la caridad por la luz de la razón y de la fe encaminado a lograr un desarrollo humano integral, a conseguir objetivos de desarrollo humano integral y humanizador [...] se debe promover el desarrollo integral del hombre con un carácter público que permite la capacidad de servir”.

“Es posible contribuir con la relación existente entre caridad, justicia y bien común [...] he podido obtener conocimientos en los temas que particularmente me gustan y desde los cuales puedo desarrollar mejor mis aptitudes [...] el deber de ayudar a dirimir conflictos es una manera de ejercer la caridad con amor y entrega al prójimo [...] el derecho es un instrumento muy valioso para materializar la justicia”.

“He logrado desarrollar un sentido crítico al observar la realidad para darle diferentes soluciones a un mismo problema, integrando y relacionando las diferentes áreas del derecho”.

“Sí, para mí el derecho es mi vocación, teniendo en cuenta que fue el llamado que me hizo la vida para ejercer mi profesión de manera

libre y responsable, siempre con una visión de desarrollo con base en la caridad y la promoción de todas las personas a las que asesoraré”.

“Me inspira dedicarme a estudiar la normatividad, la perspectiva de los doctrinantes y de la jurisprudencia que emiten las altas cortes para buscar alternativas o mecanismos para solucionar problemas cotidianos de las personas naturales o jurídicas”.

“Haciendo las cosas con diligencia, con gusto y respeto [...] ser un profesional ético, que se apasione por su trabajo y que defienda con certeza y destreza las causas que representa”.

“En el ejercicio del derecho poner corazón es ser honesto, no desviarnos de la finalidad de esta profesión, sino, por el contrario, estar en una constante búsqueda de la justicia. Por medio del ejercicio apasionado de mi profesión en busca siempre de la felicidad y bien de la comunidad de las personas a las que asesore, buscar que ellos se encuentren satisfechos y felices”.

“Le pondré corazón al actuar con justicia, perseverancia y perspicacia para buscar soluciones viables, eficaces y legales ante problemas que tengan mis clientes y/o personas a quien quiera ayudar”.

“Poniéndome en el lugar de mis usuarios o clientes, estando en la posición de estos, trabajando de forma rápida y eficaz para que puedan obtener con mayor facilidad sus derechos [...] El abogado debe ser un profesional ético que se apasione por su trabajo, y que defienda con certeza y desinterés las causas que represente [...] compromiso y responsabilidad con las personas de su entorno profesional y personal [...] se generan relaciones de confianza que crean una mayor facilidad en asumir cualquier actividad”.

“La responsabilidad profesional y el aprendizaje. El enfoque humanista [...] observar la realidad social, desde una postura crítica, para poder actuar conforme al derecho [...] la verdad”.

“La responsabilidad por el medio ambiente y la ayuda a las personas que realmente lo necesitan [...] la búsqueda del bien común”.

“Respeto a la vida [...] el respeto, la solidaridad [...] es el respeto, la solidaridad, el trato hacia mis compañeros y clientes, en condiciones de igualdad [...] el aspecto más relevante junto a la inclusión [...] valorar la dignidad inherente a cada ser humano [...] el abogado

debe actualizar los mínimos legales y los derechos fundamentales de los trabajadores y empleadores”.

“El derecho debe brindar respuesta a los retos que se pretenden imponer [...] el derecho a los mínimos vitales que tiene cada persona [...] procurar que las normas laborales no solo busquen satisfacer las necesidades de la sociedad sino de las personas que empiezan en esta nueva modalidad [...] observando que el mercado de los negocios se realice ajustado a la ley y en la medida de lo posible favorezca y allegue a los participantes del negocio jurídico”.

“Los retos que tienen el abogado en una nueva era digital y el teletrabajo es acogerse a estos métodos, trabajándolo a distancia, dando asesorías jurídicas, conceptos mediante mensajes de datos, conferencias o videollamadas para aportar evidencias ante jurisprudencias, que les permitan ser más expeditos y alcanzar la celeridad y economía procesal que tanto se busca”.

“Acogerse a estos nuevos métodos de trabajo y a distancia dando asesorías, conceptos mediante mensajes de datos. [...] [Es] deber de aquellos que velan por su profesión implementar medidas para que cada uno de ellos no pueda ser excluido si no incluido por sus conferencias y logros”.

“El derecho debe brindar respuestas a los retos que se le ponga, como la tecnología, el derecho comercial, la inteligencia artificial, entre otros”.

“El derecho debe brindar respuesta a los retos que se le presenta, imponer, por ejemplo, límites a los retos y desarrollo que la sociedad tome en su constante evolución [...] desde cualquier sector jurídico, económico y político en el que se realicen actividades siempre se debe tener como base la caridad”.

“Realizando correctamente el ejercicio de la profesión y contribuyendo a la solución de conflictos [...] buscando siempre beneficios y oportunidades que inviten a las personas a salir adelante [...] garantizar una distribución adecuada de riqueza con miras a un bien común que disminuya las desigualdades”.

“Aportando equidad en la práctica social y al tratar de que haya y crezca la justicia real. Dejando la corrupción a un lado [...] siendo

un abogado honesto que no dilate, esconda pruebas, engañe, compre a otros funcionarios”.

“Evitando la corrupción y dándole a cada quien lo que le corresponde [...] siendo un abogado honesto, que no dilate, esconda pruebas, engañe. Compre a otros funcionarios, evitando la corrupción [...] no aceptar la corrupción, [...] buscando siempre generar beneficios y oportunidades que ayuden a las personas a salir adelante”.

“Dignidad humana, autoconciencia, respeto por la dignidad humana y no discriminación. Se deberían globalizar la justicia, el bien común, la caridad y el respeto [...] que toda la humanidad se solidarice con sus iguales y actuemos en la eterna búsqueda del bien común social y de la felicidad”.

“Solidaridad frente a los demás ciudadanos [...] el desarrollo personal mediante la vocación como la visión del desarrollo [...] Garantizar derechos fundamentales, como no discriminación y respeto a la dignidad humana”.

“El derecho privado [...] un área que tenga como referente la solidaridad. [...] [L]as empresas privadas actúen conforme al bien común, [...] la igualdad y la justicia social. Las acciones concretas deben estar reguladas por el derecho, entendiendo esto como la manera más concreta de aplicación de los principios de solidaridad y subsidiaridad [...] la donación, la práctica de la buena fe, el desarrollo de la libre personalidad, la libre elección para aplicar principios de subsidiariedad y solidaridad en la vida de los particulares”.

Análisis de resultados

Encuesta semiestructurada

El análisis se realizó a manera de interpretación, a partir de los elementos recurrentes, emergentes y extraños en las preguntas que tenían esta opción. En las de selección múltiple se aprecia la cuantificación de las respuestas: a la pregunta por las características del humanismo tomista, los estudiantes señalaron en un 25.45% el predominio de voluntad en la acción, la primacía de la voluntad sobre la razón en 14.55 %, la primacía de la razón sobre la voluntad un 74.55 % y la exaltación de la corporalidad humana en un 9.09 %.

La respuesta predominante da cuenta de un racionalismo heredado de la Modernidad presente en la percepción y recepción de una de las características del humanismo tomista. Pero vale señalar que todas las opciones fueron marcadas como posibles, quizás en respuesta a lo que los estudiantes consideran, o asumen como tomismo en su versión actual, más allá de la fundamentación filosófica, epistemológica o teológica y de acuerdo con sus propias vivencias.

A la pregunta por el concepto de hombre para el humanismo tomista, los estudiantes respondieron: conjunto de alma y cuerpo 72.73 %, pensamiento y acción 43.64 %, lenguaje y sociedad 9.7 %, y ciencia y comunicación 7.27 %. Los estudiantes respondieron desde la versión aristotélico tomista que se conserva como parte de la tradición, sin dejar de considerar otras opciones más cercanas a las problemáticas y complejidades de la filosofía y la antropología contemporáneas.

Respecto al sello característico de la formación del abogado tomista para los estudiantes, este se halla definido por la materia, centro de interés y eje temático en un 61.82 %; por la unión de materias en áreas del derecho un 45.45 %; y como sistema de la materia de Analítica un 7.27 %. De manera que los estudiantes identifican, de un modo o de otro, aspectos del sistema modular.

La pregunta abierta de si, según su experiencia, el examen modular les permite a los estudiantes tener un mejor desempeño en el aprendizaje del derecho, se analizó desde los aspectos recurrentes, emergentes y extraños, identificados a continuación. Como aspectos recurrentes,

los estudiantes identificaron al sistema modular como fortaleza en el *proceso de aprendizaje* del derecho; desarrollo de *análisis crítico, comprensión e interpretación*; como práctica para el *manejo de la oralidad y la competencia argumentativa*; y fortaleza en cuanto a *la formación y el desempeño profesional*. Para la mayoría de los estudiantes el sistema modular es valorado como una fortaleza y resulta relevante en su proceso de aprendizaje. En cuanto a los aspectos emergentes, coinciden en el aspecto subjetivo, arbitrario y angustiante del examen modular, que denota su inutilidad.

Aspectos emergentes

“Personalmente no me gusta, y a muchos estudiantes les causa temor, zozobra e inestabilidad emocional e intelectual”.

“Debería reevaluarse el tema de cómo realizar el examen modular”.

“Es demasiado subjetivo, aparte es demasiada nota en juego para un examen de diez minutos”.

“No me parece bueno. En la vida profesional no te ponen a resolver casos en diez minutos y sustentarlos de memoria”.

“Es un examen donde puedo poner en práctica lo aprendido en el módulo, aunque es muy subjetivo y no siempre se hace un examen a conciencia”.

“No pienso que el sistema modular sea malo del todo, pero en la mayoría de los casos, considero que puede ser muy subjetivo. No se realiza una verdadera evaluación integral de los conocimientos adquiridos”.

“El sistema modular es bueno, pero la evaluación o examen final frente a los profesores se puede volver subjetivo”.

“Porque se pueden aplicar los conocimientos adquiridos durante el semestre, en casos prácticos; aunque la evaluación es muy subjetiva y realmente no se evalúan los conocimientos sino la empatía del profesor con el estudiante”.

“En algunas ocasiones es arbitrario”.

“El examen no es objetivo, además que en los casos que nos ponen son muy sobrecargados de tema, debido a que quieren agrupar todas las materias y la mayoría de las veces es muy enredado, puesto

que muchas personas son tímidas para hablar, pero muy inteligentes y esto les podría arruinar su contenido como profesionales”.

“Considero que no es eficiente para el aprendizaje, me parece un sistema de presión, no ético en algunos profesores”.

“Es un examen subjetivo, que solo estresa al estudiante”.

“El nuevo método de examen modular es un poco complejo ya que hay estudiantes que deben presentar varios exámenes el mismo día y para ellos es complicado, al igual que para los profesores ya que mucha gente presente los exámenes por una o dos materias lo cual no se puede evaluar a profundidad el módulo”.

Aspectos recurrentes

Frente al sistema modular como fortaleza en el proceso de aprendizaje del derecho

“Se aplican los conocimientos del área y se delimita el eje temático, permite un análisis modular de todas las materias. Porque permite desarrollar de manera conjunta todos los aspectos de las áreas estudiadas en un caso concreto”.

“Este sistema funciona para mejorar el aprendizaje ya que la evaluación modular hace una relación de todas las materias comprendidas en el módulo, que permite desarrollar y exponer lo aprendido en el semestre”.

“Sí, debido a que el proceso de aprendizaje tiene tanto una parte práctica como una teórica. La práctica es la aplicación del sistema modular”.

“También los conceptos y relacionarnos con un caso hace que se entiendan mejor”.

“Esto debido a que el sistema permite una aplicación práctica de las teorías estudiadas a lo largo del semestre”.

“Sí, puesto que el examen modular permite concentrar las materias para un caso en particular”.

“Es un examen que logra adecuadamente reunir los conocimientos adquiridos durante el semestre y los previos a este, por ende, requiere que de parte del estudiante se esté en contacto con el mundo jurídico y el estudio de este”.

“Porque permite relacionar todo lo visto en el semestre y aplicar esto a un tema/caso concreto. Nos permite relacionar todas las áreas de una rama específica del derecho, ayudándonos así a lograr un mejor entendimiento de cada una de estas”.

“Ayuda a la aplicación de las materias en un caso en concreto”.

“Resulta más fácil aprender un tema módulo cuando todas las materias se enlazan, para comprenderlo desde distintos puntos”.

“De forma casuística se puede poner en práctica lo aprendido en un semestre. Proyectar los nuevos conceptos a casos complejos”.

“Cada módulo se complementa y relaciona lo que hace más fácil el aprendizaje”.

“Permite la aplicación de los conocimientos en un mismo espacio”.

“Facilita el aprendizaje por áreas del derecho”.

“Sí, ya que le da bases al estudiante para poder defender su punto de vista según lo aprendido, poner en práctica el lenguaje jurídico que en el momento de ser profesional le va a ayudar muchísimo”.

“Dado que se realiza un repaso general de todas las materias y busca la conexión entre estas mediante la resolución de casos concretos”.

El sistema modular como desarrollo del análisis crítico, la comprensión y la interpretación

“Permite imprimirle un poco de realidad a los estudios, materializar el ver, juzgar y actuar”.

“Ayuda al análisis crítico de los problemas jurídicos a los que nos vemos expuestos debido a nuestra profesión”.

“Me sirvió para comprender mejor todo lo aprendido en el semestre”.

“Sí, ya que permite integrar las diferentes áreas del derecho, ‘obligando’ al estudiante a que interprete y analice un problema actual desde las diferentes perspectivas que la carrera puede ofrecer, llevándolo a formular soluciones idóneas”.

“Es un sistema eficaz, donde al estudiante se le ha dado la capacidad de discernir, aplicar y analizar el derecho en distintos campos académicos y conflictos manifestados en estos, tanto por asignaturas, como reunidas para un mejor resultado”.

“Sí, porque permite el discernimiento en diferentes áreas del derecho y la aplicación a distintos hechos o conflictos presentados”.

“Permite un análisis crítico que recae en la materia a tratar, además de ayudar a establecer soluciones en las cuales se pueden vincular todas las áreas del derecho estudiadas”.

“Sí ayuda, puesto que contribuye en sentidos tales como la agilidad para la solución de un caso desde distintos puntos de vista, aplicando la argumentación y la forma adecuada de criticar”.

*El sistema modular como práctica de la oralidad
y la competencia argumentativa*

“Sirve para que el estudiante aprenda a manejar los nervios y el tema de la oralidad, por la práctica mediante un examen que nos enfrenta a casos reales y desarrolla en el estudiante una capacidad lógica analítica de los conceptos aplicados a un contexto social”.

“Este sistema nos ayuda a desempeñar las capacidades existentes de cada uno”.

“Este sistema nos ayuda a poner en práctica los conocimientos que se están adquiriendo y por medio de estos brindar soluciones prácticas a los diversos casos”.

“Por el desarrollo y trabajo de la oralidad aplicada a un caso que podremos resolver por medio de conocimientos jurídicos y procesales”.

“Me ayuda a mejorar mis capacidades argumentativas y es muy bueno como práctica poder analizar casos de la vida real e intentar darles soluciones”.

“Gracias a este vamos desarrollando nuestra capacidad de argumentación”.

“La capacidad de entender la problemática, relacionarla desde un ámbito multicopista y así mismo tener la capacidad de solución con distintas formas o medios”.

“Por supuesto que sí, en cuanto que gracias a la formación previamente adquirida en el transcurso de la carrera, uno adquiere competencias de argumentación jurídica de cara al examen modular, junto con los jurados que le evalúan los conocimientos de cada componente de las cátedras que en este están incorporadas. Así mismo, el desempeño

se ve reflejado en la capacidad de síntesis y comprensión que uno debe ir moldeando en cada examen modular que transcurre con el paso de los semestres”.

“Permite afianzar habilidades verbales, de argumentación y resolver problemas jurídicos en la práctica”.

*El sistema modular como fortaleza
en la formación y el desempeño profesional*

“El sistema modular representa una gran diferenciación frente a otras universidades, siendo este un muy buen método para formar grandes abogados, con cualidades desarrolladas desde la universidad, que resuelven casos que servirán para tener un mejor manejo durante la vida profesional”.

“Permite una mejor preparación para el futuro ejercicio de la profesión”.

“Nos ayuda a enfrentar nuestros problemas de timidez para comportarnos de una mejor manera en un futuro, aunque en muchas ocasiones el examen puede provocar temor a los estudiantes y hacerlos sentir en desventaja ya que muchos son mejores escribiendo que hablando”.

“Creo que es algo bastante provechoso puesto que para ejercer nuestra profesión necesitamos práctica, y en esta Universidad contamos con eso. Sin embargo, es algo bastante complejo en lo que no todos se ven beneficiados y con el nuevo sistema, en el que se tiene que presentar un examen modular por las materias de cada semestre que se ve, es aún más difícil y tensionante”.

“Lo ayuda a enfrentarse de manera más concreta al conocimiento, ayuda a la resolución de diferentes problemas que se presentan en la realidad, por lo que permite que el estudiante desarrolle esta destreza para desenvolverse en un campo de hechos reales”.

“Considero que es una metodología que de una manera u otra nos prepara y nos forma mejor en nuestro campo laboral”.

“Sí debido a que el examen modular me dirige a la realidad de la profesión, esto es, a la resolución de ciertas problemáticas, incluyendo el contenido plasmado en las clases sobre cada ámbito del derecho”.

Al preguntar a los estudiantes por el objeto de la disciplina del derecho, el 54.55 % respondió que se trata de la norma jurídica, 52.73 %

optó por la cosa justa, 30.91 % por el hecho social y el 4.55 % por la decisión judicial. Estos resultados dan cuenta de una formación del derecho más cargado hacia la norma jurídica, quizá más de tipo positivista, aunque parece equilibrarse con la opción de la cosa justa, lo que amplía hacia una perspectiva menos formalista. Igual peso tuvieron la respuesta por el hecho social y el rol de los jueces, en concordancia con las tendencias actuales.

Al indagar por las escuelas que predominan en la enseñanza del derecho en la Facultad, la respuesta estuvo dividida entre el positivismo jurídico, con el 58.18 %, el iusnaturalismo 58.18 %, el realismo jurídico 40.00 %, la tercera vía 5.45 % y la sociología jurídica con el 23.64 %. Llama la atención la apreciación de los estudiantes por las dos escuelas del positivismo y el iusnaturalismo en boga en los años setenta, que consideran como predominantes en la formación del derecho. Seguida por el realismo jurídico, la sociología jurídica y la tercera vía en menor proporción.

Aplicación del sistema modular por parte de los docentes

Respecto a la pregunta de si los profesores implementan el sistema modular en sus cátedras, presentamos el siguiente análisis, en términos de respuestas recurrentes, emergentes y extrañas.

Aspectos recurrentes

Relacionan las asignaturas

“Todo se basa en el [examen] modular, someten cada materia a relacionarse entre sí para crear un conjunto con sentido”.

“Se trata de que todos los temas vistos tengan relación dentro del módulo y hasta hacen relación con otras materias según el módulo, las materias se relacionan entre sí”.

“Relacionan los temas de clase con las demás materias e incluso campos”.

“Siempre nos tienen orientados para conseguir un buen [examen] modular, implementando en clase todas las materias vistas”.

“Tratan de relacionar los temas de la materia con las demás asignaturas”.

“Sí, ya que buscan relacionar su espacio académico con las demás áreas”.

“Entrelazan las materias para cada explicación”.

“Los temas van acordes al módulo”.

“Cada docente es consciente del sistema que conforman las materias de cada área, cómo se interrelacionan”.

“En sus clases dejan muy claro su papel en el sistema modular dentro del área”.

“Los docentes sí lo implementan”.

“Dado que se estudian las materias y temas correspondientes del módulo respectivo”.

Aplican metodología modular, parten de casos

“En cuanto que en muchos sí se ven reflejados la materia, el centro de interés y el eje temático”.

“Por medio de exámenes orales, actividades en clase a partir de casos reales”.

“Sí, puesto que, a final de semestre, se realiza el examen del sistema modular en el cual los docentes traen a colación el ámbito teórico de las cátedras dirigiéndolo a la aplicación práctica, a casos concretos y cotidianos”.

“Son acordes al sistema modular y sus disposiciones, preguntas, sobre hechos casuísticos”.

“Al realizar exámenes orales y poner casos”.

“La mayoría deja claro el eje de interés y el temático”.

“Explican cuál es el eje modular”.

“Sí, puesto que plantean casos para resolver de acuerdo con lo visto en la materia”.

“Lo implementan por medio de las tres categorías que describen el sistema modular, las cuales son el ver, el juzgar y el actuar en los diversos problemas que se presentan en la sociedad y cómo se puede brindar una solución práctica desde la materia”.

“Explican el eje temático de cada módulo y su cátedra incluye temas del módulo que se esté viendo”.

“La mayoría de los profesores desde el inicio del semestre nos van formando para el sistema modular, así, nos colocan casos, y nos dan posibles soluciones para aplicar durante el modular”.

“La mayoría de las materias se complementan con casos en aplicación de lo aprendido”.

“Los docentes preparan a los estudiantes para el examen modular”.

“Varios docentes realizan sus talleres o actividades basándose en el sistema modular, algo que considero excelente ya que prepara al estudiante no solo para el examen sino para la resolución de casos en la vida profesional”.

“Sí, porque en sus cátedras presentan casos y relacionan su clase con las demás materias”.

“Durante el semestre se analizan una serie de casos que ayudan al estudiante a tener cercanía con el examen modular”.

“Implementan exámenes acordes al examen modular, ya sean verbales o escritos basados en hechos ficticios o experiencias de los mismos docentes”.

“En los parciales, ya sea orales con el mismo método, o escritos, basados en hechos (casuístico)”.

“En el desarrollo del aprendizaje implementan herramientas de otras asignaturas”.

“Todas las materias del módulo están incluidas en el sistema modular por el cual se desarrollan distintos métodos de interpretación y acción por los cuales se pueden solucionar las distintas situaciones que se puedan presentar en el caso expuesto en el [examen] modular. Esto se implementa en las materias por los profesores”.

“Guían al estudiante en cómo desarrollar, qué medidas tomar”.

Fomentan la argumentación

“Se evalúan y brindan herramientas para la argumentación de temas expuestos durante la clase o clases como lo son las exposiciones, los debates, las investigaciones, etc.”.

“Muchos de los parciales se realizan de forma oral para poder prepararnos de una mejor manera para el examen modular”.

Aspectos emergentes

“Muchos de ellos no son egresados de la Universidad por eso no implementan en su enseñanza el sistema modular y otros siendo tomados no les interesa dejar esa impronta en los estudiantes”.

“El eje temático nunca se sale de lo que es en casi ninguna clase”.

“Sí lo hacen, pero no como debería ser según la revista *Módulo*”.

“La gran mayoría no”.

“No, solo nos lo hacen saber, pero ya es de cada uno preguntar qué es el sistema modular”.

Aspectos extraños

“La mayoría de los profesores hacen parciales o *quiz* orales”.

“Los temas van acorde al plan de estudios”.

“Sí manejan cátedra, pero se expande demasiado el tema”.

“A final de semestre se imparte el examen modular, dando lugar a la evaluación y calificación del tema del módulo correspondiente”.

Como aspectos recurrentes se identificaron: que los profesores implementan el sistema modular porque relacionan las asignaturas, parten de casos y así aplican el sistema modular y fomentan la argumentación y la oralidad. Según los estudiantes, en el sistema es valorado como positivo que los docentes implementen la metodología y las estrategias modulares. En un nivel de las respuestas emergentes los estudiantes señalan que los profesores no aplican el sistema modular porque, entre otras razones, no son egresados de la Universidad. En lo extraño se da cuenta de la presencia del sistema modular porque los profesores hacen parciales.

Dimensión espiritual y religiosa en la Facultad

Ante la indagación por la percepción de la dimensión espiritual-religiosa de la Facultad, los elementos recurrentes, emergentes y extraños fueron los siguientes.

Aspectos recurrentes

La tolerancia religiosa

“A pesar de que hay algunos docentes que tienen una formación religiosa e imparten sus clases de esta manera, por aquello de no insultar otras creencias de los estudiantes prefieren dejar de lado su religión e impartir sus clases de una manera crítica y abierta a opiniones de los mismos estudiantes”.

“Existe libertad de cátedra, y cuando se mandan libros en Analítica de origen religioso, nunca es acentuado ese factor, se trata por el contenido jurídico nada más”.

“No, ya que en ningún momento la Universidad nos incita algún tipo de creencia o religión”.

“Es optativo, al que le guste se puede inscribir, pero no es algo que te imponen”.

“Si bien es cierto que la Universidad es un centro dirigido por guías católicos, no es una limitante, un punto que afecte de manera muy relevante las enseñanzas impartidas en las aulas”.

“La Institución no ha realizado ninguna intervención ni pronunciamiento sobre el tema (ni en actividades u otro tipo de espacios)”.

“Considero que en este tema nos dan más libertad de opinión”.

“En cierta medida sí, al estudiar en una universidad de dominicos, pero en clase se permite el libre discernimiento respecto de las ideologías”.

Se evidencia en las asignaturas

“No se tocan mucho estos temas, además de una ‘electiva’, como Cultura Teológica”.

“Cultura Teológica: dos días la semana, Derecho Romano: un día a la semana”.

“Bastante, solamente viendo las analíticas se puede notar”.

“Por las cátedras de Cultura Teológica”.

“Por ser una universidad fundada por dominicos, en áreas como Analítica se denotan muchas temáticas religiosas que no van muy relacionadas o que van en contra de un desarrollo de la razón y la lógica en un contexto social”.

“Dentro del p nsu m se puede ver cómo al semestre se incluyen materias que tienen que ver con santo Tomás, así también se ven clases como Cultura Teológica, asignatura que no se encuentra presente en otras universidades”.

“S , en algunas materias se incorpora un poco la filosofía tomasina”.

“S , puesto que siempre han demostrado ser católicos, en cátedras como Cultura Teológica”.

“En clases como Filosofía Institucional nos dejan ver el lado religioso de la Universidad”.

“Solo en clases como Antropología y Filosofía”.

Como formación espiritual, valores, bien común, justicia

“Se presentan los valores religiosos como un fundamento ético y moral”.

“Sí, pues todo el tiempo nos est n inculcando el buen trato, que vayamos a la pastoral, un cambio de vida y hacer una diferencia en la sociedad, no solo intelectualmente sino también espiritualmente”.

“Se presenta, pues no simplemente se basa en aprender normas y conceptos, sino en aplicarlos para poder ayudar a la sociedad, lo cual es de forma general, algo espiritual y religioso”.

“S , la Facultad desde el comienzo de mis estudios me ha permitido darme cuenta de las creencias de la Universidad enfocadas en el bien social y en lo justo”.

“Es parcial frente a creencias, pero se preocupan por impartir valores y principios”.

“A pesar de que la Universidad tiene como centro lo religioso, las clases impartidas buscan dar respuesta a las necesidades sociales y sentido de justicia en la actualidad, sin afectar las creencias y pensamientos de los estudiantes”.

“En definitiva, es una de las características que poseen la Universidad y la Facultad, haciendo siempre honor a santo Tomás de Aquino, inculcando en sus estudiantes su interesante filosofía, pero sobre todo la dimensión espiritual, es importante recordar que Tomás de Aquino, antes que ser filósofo, es teólogo”.

“Más que una religión en específico nos enseñan el amor que santo Tomás sentía por Dios, este amor lo llevó a convertirse en maestro para poder inculcar aquella ideología en los jóvenes”.

Se percibe un entorno religioso

“Se percibe en la calidad humana de todos los trabajadores de la U”.

“Por el carácter religioso de la Universidad y la historia aprendida, influenciada por el poder eclesiástico”.

“Es evidente la dimensión espiritual-religiosa en la Facultad”.

“Por las actividades extracurriculares y curriculares de la Facultad, es así como vemos una materia llamada Cultura Teológica, además, las actividades extracurriculares, tales como, pastoral universitaria y una capilla en la Universidad, finalmente, se realizan misas en días importantes para la religión católica”.

“La Universidad es católica y se ve reflejado en la pastoral o la capilla”.

“Religiosa sí, puesto que en el séptimo piso se observa una capilla, mas no es obligación institucional que todos estemos enterados”.

“Percibo parcialidad, lo que me parece mejor”.

Aspectos emergentes

“No lo considero necesario para la formación de un abogado, ya que este, independientemente de su religión, debe ser educado con base en principios y valores emanados del derecho y no en la religión”.

“Porque no es necesaria para la formación de un abogado”.

“No, los docentes no discuten sobre esos temas”.

“Ningún profesor aplica la filosofía tomista”.

“No, la Facultad es neutra en cuanto a religión”.

“No es expresada en su totalidad”.

“No, los profesores en sus cátedras no se refieren al tema religioso”.

Motivación para elegir la carrera de Derecho

Sobre la pregunta por la motivación para elegir la carrera de Derecho, el 56.36 % de los estudiantes manifestaron que se trata de cambiar la sociedad, 43.64 % del deseo de justicia, 21.82 % de la influencia familiar y 18.18 % de la carrera política.

Aspectos recurrentes

Por el deseo de cambiar la sociedad

“Mediante la innovación se puede cambiar la sociedad”.

“El derecho, además de ser una herramienta que ayuda en su gran dimensión a cambiar la vida de las personas, en el buen sentido, complementa mi carrera base, economía”.

Interés personal y gusto

“Intereses y gustos personales”.

“Principalmente porque me apasiona lo internacional, esa fue mi razón principal, siempre me han llamado la atención las diferentes culturas que tiene el mundo, también la manera como se defienden los derechos humanos en distintas partes del mundo”.

“Ganas de superarme y fue la carrera que siempre me gustó”.

Para defender y ayudar a los demás

“Siempre me vi muy motivada y entusiasmada queriendo defender a los demás, pero sobre todo porque quería saber defenderme, conocer mis derechos y poder crecer como persona desde la perspectiva de esta carrera”.

“Analizar la norma y ayudar a quienes no la entienden. Colaboración social”.

Como desarrollo personal y profesional

“Me interesa la carrera como desarrollo personal y profesional”.

“Campo laboral”.

“Capacidad de conocer mis derechos y no dejar que me sean afectados por desconocerlos”.

Aspectos emergentes

No dieron cuenta de estos.

Análisis de los grupos focales

Los cuatro grupos focales desarrollados se trabajaron así: un grupo de segundo semestre (cuatro estudiantes); un grupo de quinto semestre (tres estudiantes); un grupo de octavo y noveno semestre (cinco estudiantes); un grupo de décimo semestre de la profundización en Derecho Público (tres estudiantes); y una entrevista a un egresado. El total de estudiantes participantes en los grupos focales fue 16.

Aspectos recurrentes

Definición del sistema modular

“Agrupación de asignaturas, conocimientos”.

“Sistema que busca unificar de manera armónica las diferentes áreas del derecho con el fin de que cada una de ellas pueda relacionarse de manera interdisciplinaria”.

“Todas las materias se unen para buscar un núcleo común en donde el estudiante puede unificar todos sus conocimientos integrando todas las materias que ve”.

“Agrupar las ramas del derecho en diversos semestres”.

“Agrupación de materias que tienen que ver ¿todas entre sí?, y aplicación de los conocimientos básicos”.

“Los conocimientos aprendidos a lo largo de las materias en casos concretos, a la realidad, mejor dicho, correlación de conocimientos”.

“Es el sistema de evaluación de la Universidad. Se basa pues en el conocimiento que uno va adquiriendo acumulado semestre tras semestre”.

“El sistema modular contiene las diferentes ramas del derecho para que así los estudiantes puedan evaluarlas completamente y no tienen que complementar con otra rama del derecho sino enfocarse en una sola”.

“El sistema modular es un sistema evaluativo que tiene la Universidad para poder complementar temas básicos del derecho, donde los estudiantes pueden rellenar, digamos, su conocimiento con esta”.

“El sistema modular sí ha funcionado, puesto que de cierta manera, este nos da herramientas para realizar nuestros estudios de manera adecuada... El problema que veo es que a la hora de la calificación

es muy subjetivo, puesto que puede que se presente que a nosotros como estudiantes nos toque pasar con profesores que no nos dictaron la respectiva materia y esto hace que sintamos que no somos tenidos en cuenta, por lo tanto, nuestra nota se ve afectada”.

“Frente al sistema modular, es una muy buena opción para estudiar una carrera como derecho, ya que abarca temas de gran amplitud frente a las distintas áreas del derecho, el único problema que veo son las últimas actualizaciones que se le ha hecho al sistema modular”.

“El sistema modular es un mecanismo que nos permite a los estudiantes conocer los temas del derecho de manera conjunta, pero además nos ha permitido profundizar nuestros conocimientos, puesto que al ver todas las materias en un semestre de una rama en específico, esto nos permite tener las herramientas necesarias para enfrentarnos a la vida profesional, además considero que el mecanismo del examen modular es una ventaja a la hora de estudiar el derecho, puesto que uno como estudiante no se queda con lo visto en el semestre sino que debe estudiarlo al finalizar el semestre... Sí considero que hay una falencia en aquellos casos en donde se ven materias de derecho procesal sin tener herramientas básicas de derecho general, pero considero que este mecanismo nos permite tener los conocimientos frescos y de manera conjunta”.

“El sistema modular está bien diseñado en el sentido de que nos permite reunir todas las materias al momento de estudiarlas, nos vuelve unas personas interdisciplinarias, entonces lo ideal es que vinculemos todas las materias y no las veamos por separado”.

“El examen modular evalúa al estudiante en el análisis y la parte crítica, esto hace que el estudiante desarrolle muchas habilidades en la vida práctica... Yo pienso que es bastante valioso el sistema modular, pero se deben hacer algunos ajustes para que sea un examen más íntegro y menos subjetivo”.

“Lo más característico de este sistema modular es el conocimiento y enseñanza que nos deja, y nos ha servido en la medida en que como hay un orden en los módulos, en los casos que se nos brindan en la vida diaria sabemos manejar los temas correctamente”.

“Frente al tema yo creería que lo bueno del sistema modular es que hace una recopilación frente a las distintas áreas, lo cual ayuda

a que el tema del derecho sea más fácil para entenderlo, lo cual se ve reflejado a la hora de salir de la carrera, porque uno tiene más claros los conocimientos”.

“Considero que en el sistema modular se nos permite al momento de terminar el semestre tener conceptos básicos para asesorar a un usuario en el consultorio jurídico”.

“Nos ha servido en nuestra vida, porque esto nos enseñó a tener habilidad para resolver los casos”.

“Lo importante es el análisis y las críticas que nosotros aplicamos a los casos, los cuales debemos analizar, buscar un problema jurídico y revisar las normas, esto nos permite tener una ventaja en la rapidez para el análisis de un caso”.

“El sistema modular en la Universidad es un sistema base, el cual maneja un conjunto de materias que se ven semestre a semestre, para poder tener una base muy clara y muy veraz sobre los temas manejados”.

“Esta Universidad, a diferencia de otras, maneja un sistema en el cual los estudiantes ven de manera íntegra todos los temas y no por separado, lo cual hace que el estudiante esté mucho más preparado que los de otras universidades”.

“El sistema modular tiene unas características muy básicas, como lectoescritura, que ayudan al estudiante a sacar adelante sus planes de estudio”.

“El sistema modular maneja muchas ventajas en ese sentido, el estudiante organiza su tiempo, su lectura, saca los temas más importantes y así puede tener una lectura más completa”.

Identificación con el sistema modular y su utilidad

“[...] me he sentido identificado y pues sí me ha servido puesto que como todas las materias tienen una relación, sea directa o indirecta, uno con los conocimientos que aprende de cada materia puede ir complementándolos”.

“[...] que es bueno porque es un sistema práctico, o sea, que nos entrena de alguna manera para el futuro, para el campo laboral, lo que nos concierne ahora que es ese ejercicio como abogados”.

“[...] sirve para la práctica, porque no es simplemente como ser teóricos y ya aprendernos tal cual lo que establecen los libros en las leyes,

sino que es también cómo ponerlas en práctica, saberlas aplicar a un caso en concreto”.

“Considero que sí es muy práctico para la aprehensión del derecho debido a que el conjunto de conocimientos que estamos adquiriendo están muy relacionados, lo que nos permite tener un mayor énfasis y una mayor comprensión de los temas”.

“La Universidad Santo Tomás es [...] los modulares [...]”.

“Obviamente uno siempre empieza con miedo y cuando se sienta en un [examen] modular es bastante complejo, pero es cuando te das cuenta de que cuando te enfrentes con casos de la vida real, que pueden integrar diferentes áreas del derecho, no podrías resolverlos porque no te enseñan cómo, pero en la Universidad sí buscan ese enfoque: cómo aprovecharte de todos tus conocimientos en diferentes áreas para poder superar un conflicto”.

“Yo elegí esta Universidad precisamente por el sistema modular, no fue otro criterio de selección”.

“Sí ha sido bastante útil en virtud de que uno siente que ha adquirido un conocimiento íntegro, entonces siente que tiene buenas bases en determinada área”.

“Sí, porque es un sistema que nos ayuda a la oralidad, al hecho de saber cómo expresarme frente a unas personas que tienen un mayor conocimiento, cosa que yo creería que pocas universidades tienen, entonces nos ayudan a tener un poco más de oralidad y un poco más de acumulación de conocimientos”.

“Sí nos diferencia porque nos están preparando para ser grandes juristas y litigantes y yo creo que a muchas universidades les hace falta esa oralidad que nosotros tenemos, que preparar un caso una media hora antes o que digamos, en la práctica, cuando estemos en nuestra práctica profesional, una persona se va a dirigir a uno con un caso y uno tiene que darle una respuesta inmediata, no puede ser como espéreme un momento, consulto con mis cuadernos y todo eso, no, pues la idea de esto es resolverlo en el mismo instante y evitar los problemas jurídicos que se ven a diario en la sociedad”.

“Sí, genera una impronta tomista y un diálogo, una relación horizontal entre los profesores y el estudiantado”.

“El egresado tomasino se caracteriza por la parte humanista, el abogado que sale de la Santo Tomás es muy humanista, es muy dado a esa parte humana con las personas, cosa que no se da en otras universidades”.

“El sistema modular lo que hace es que le quede una estructura al estudiante en la cual va organizando los temas, respecto de las materias”.

“Y se lo explicaría a un estudiante de otra universidad diciéndole que el sistema modular se basa en una comunidad de materias o de saberes, en unos estudios básicos que tiene que ir afrontando, para que al final sea un mejor abogado o un mejor profesional”.

Superposición entre el sistema modular y el examen modular

En octavo y noveno semestre los estudiantes consideran de manera recurrente que el sistema y el examen no son lo mismo.

“No, el sistema modular es uno y el examen modular es otro, el examen modular es con lo que se finaliza el sistema modular; el sistema modular es el estudio base que se tiene dentro de la Universidad... el examen modular, lo que hace es finalizar después de haber analizado ciertos temas en ese proceso”.

Aspectos recurrentes en tercero y quinto semestre

“Pues de pronto no netamente lo mismo, pero sí guardan una relación directa puesto que en el sistema modular lo que se hace es evaluar por módulos respecto de las materias de cada módulo, y lo que busca el examen modular es lograr la unificación de criterios o de conocimientos aprendidos de las diferentes materias”.

“Es lo mismo, pues tienen una muy estrecha relación, porque lo mismo, pues se aplican, tienen que ser materias de lo mismo y en el modular te preguntan de todas las materias”.

“Totalmente se relacionan porque es el conjunto de unas materias que nos van a ayudar a desenvolver un caso, entonces sí, totalmente”.

“Tienen una estrecha relación porque el examen modular pone en movimiento todo lo que es el sistema modular”.

“Depende, porque el sistema modular a veces o muchas veces suele ser muy subjetivo. Entonces, digamos, puede que a veces entren los profesores que nos dictaron la cátedra o puede que no”.

“Entonces, muchas veces los profesores, aunque tienen un cronograma de actividades, normalmente no se guían por este cronograma, sino que se salen de los temas que ellos quieren explicar”.

“Entonces en el sistema modular se tienen parámetros para preguntar, pero los profesores vienen a preguntarnos y a veces nosotros no sabemos, porque eso no nos lo dictaron en la cátedra”.

“Depende porque sí nos ayuda en el conocimiento, a complementarlo, pero es muy subjetivo en las notas”.

“Me parece que el sistema modular se ha subjetivizado, pero de una manera u otra pues ayuda a la acumulación de conocimientos y a que uno tenga, valga la redundancia, un conocimiento integral de las diferentes cosas de las que uno va hablando”.

“La Universidad lo hace ver como igual, aunque la idea sería que fuera diferente porque el sistema modular es, por ejemplo, el módulo económico político, o el módulo público, o el módulo tal, ¿sí?, pero entonces digamos ahorita estamos en el módulo que sería el sistema modular del módulo de [derecho] privado, pero en el examen modular lo hacen ver solamente en esa parte que lo vimos en quinto, digamos familia, obligaciones y responsabilidades, lo ideal si es un sistema modular es que se debería preguntar teniendo en cuenta lo que uno va avanzando en conocimiento, preguntando en ese semestre”.

“No son lo mismo pero, sin lugar a duda, la Universidad nos lo ha hecho ver así, pero pues el sistema modular es lo que tiene implementada la Universidad y el examen modular es que te dan un caso que tienes que resolver con los conocimientos del semestre”.

“Concuerdo en lo mismo, para mí el sistema modular es el género y el examen modular es la especie”.

Diferencia entre la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás y las otras facultades

“Dejando de lado el tema humanista, nos forman con la idea de que podamos resolver los conflictos aplicando todo el conocimiento del derecho, no solo quedándonos en un conflicto familiar o en el derecho

familiar sino también buscar otras formas de que ese altercado o esos altercados se puedan solucionar”.

“Eso nos distingue de otras facultades, que se enfocan únicamente en enseñarles el derecho en su forma más general, aquí tenemos aspectos de profundización donde no solo vemos lo general, sino que también vemos lo que nos gusta más profundamente”.

“Específicamente, por las bases, en todas las universidades pueden ver las materias y todo, pero digamos que es un conocimiento muy disperso”.

“No tengo el conocimiento a fondo respecto de cómo es el manejo en las facultades de derecho del resto de universidades, pero siento que tiene un gran desempeño el hecho de tener el sistema modular es un factor muy importante, por lo que logra totalmente la interrelación de todos los conceptos y está en una constante integración de los conocimientos que pueden ser adquiridos por diversas vías”.

“El sistema modular es muy importante para la formación y nos diferencia de diferentes universidades debido a que en otras universidades el p^énsum es muy variado y digamos empiezan con romano, con otras temáticas, y aquí lo que se nos implanta es un tema más agrupado de materias por el cual nosotros entendemos el derecho desde unas bases que inician con introducción, luego constitucional y a partir de esas bases pues vamos formando un camino de conocimiento en nuestra carrera”.

“Sí, porque la Universidad Santo Tomás se preocupa por que el estudiante, desde su primer semestre, se enfoque no solo en lo teórico, sino también en lo práctico. Entonces lo que hacen otras universidades es cohibir al estudiante simplemente a ver algo más teórico y lo que hace la Universidad Santo Tomás desde primer semestre con el estudiante es llevarlo a conocer verdaderamente todo ese mundo aplicando lo que está aprendiendo”.

El sistema modular en palabras de los estudiantes

“El sistema modular son unos módulos que se ven a lo largo de la carrera, especialmente divididos en cinco, más la profundización, en donde cada módulo es un área específica de conocimiento y todo el conocimiento adquirido y todo lo que se ve durante esos módulos va

dirigido a dicha área, o sea, no tienes que ver otras áreas, todo va enfocado a dicho módulo”.

“La división interdisciplinaria del derecho es diferente, busca que los enfoques de las áreas se encuentren en algún punto”.

“Básicamente ver en bloque, el aspecto sustancial y procesal de determinada rama del derecho”.

“Consiste en el ver, juzgar y actuar. Ver la realidad, juzgar con criterio esa realidad y actuar implementando algunas soluciones”.

“Se desarrolla en la forma en la que un abogado se expresa en la realidad conforme a sus conocimientos en un caso concreto”.

“El sistema modular es más que todo tener una relación entre las mismas materias, por eso es por módulos, entonces por eso se supone que nos tienen que evaluar temas similares”.

“Pues sí, es básicamente todo lo concerniente al ver, juzgar y actuar, y a la unificación de materias en un mismo semestre, todo en aras de concentrar un mismo conocimiento respecto de una misma temática”.

“Se divide por módulos y básicamente cada módulo concentra una serie de materias que son concernientes a una misma temática en particular, entonces lo que se busca es poder integrar todos esos conocimientos para tener un mejor criterio y aplicarlo en un caso concreto”.

“Los pénsum de las otras universidades siempre tienen un revuelto de todo, ¿sí?, entonces pues yo les diría que acá se empieza con una fase introductoria, se tiene un módulo priva... público, eh... bueno, económico, ¿político?, bueno, y los demás, como sigan, entonces la gente queda como[confundida], pero les diría que es así, todo tiene que ver, y es un examen que se hace al final que acumula todo y que tiene que ver de todo... y que da miedo”.

“Un ordenamiento más, como favorito para la aprehensión del derecho porque lo que hace es reunir unos conocimientos que se relacionan muchísimo y que tienen que ver el uno con el otro”.

“Entonces es como una forma de enseñar en el pénsum de la Universidad”.

“Es evaluar de manera concreta todo lo aprendido durante un semestre para ponerlo en práctica”.

“La Universidad es totalmente diferente porque a ti te ponen un caso al final del semestre donde te van a evaluar todo lo que aprendiste

y esta es tu nota del tercer corte, entonces vas a ver problemas jurídicos, cómo les vas a ayudar a las personas y te vas a preparar para la práctica”.

“Nosotros no vamos a ver materias revueltas de diferentes módulos, como digamos privado, público o laboral, sino que vamos a tener tiempo específico para cada tema, como rama”.

“Realmente lo que nos diferencia con otras universidades es el sistema modular, y lo considero importante porque este nos permite reunir el conocimiento que hemos adquirido a través del semestre, para aplicarlo en el caso del [examen] modular... yo he tenido problemas en el examen modular, porque me ha tocado con docentes distintos a quienes me dieron las materias y esto fue negativo para mí, pero en los demás aspectos considero que el modular nos brinda herramientas jurídicas muy eficientes”.

“Frente al sistema modular considero que es una herramienta muy necesaria para el derecho, principalmente porque en el caso de la Santo Tomás, nos da una herramienta frente a la realidad, antes de ejercer la carrera en sí. Frente al sistema sí tengo problemas con docentes que evalúan materias que ellos no dictan”.

“Los estudiantes de la USTA estamos un paso por encima de los estudiantes de las demás universidades, porque el estudiante al abarcar una rama del derecho y ver las materias con docentes que se encuentran preparados con las mejores calidades académicas, mira en conjunto todas las materias y luego aplica los conocimientos vistos en el semestre a casos en la vida real, esto nos permite focalizar nuestros conocimientos jurídicos para estar por encima de los demás”.

“Considero que nos ayuda a llevar los conocimientos de la teoría a la práctica, que es lo que realmente importa”.

“Se trata de un sistema en el cual el pένsum está ajustado a las distintas materias, permitiéndole al estudiante en noveno semestre, escoger un área para profundización, esto nos sirve para saber cuáles son nuestras habilidades en la vida real”.

Aspectos emergentes

“No sé”.

Grupo focal de décimo semestre de la profundización en Derecho Privado

Elementos recurrentes

“La formación humanista tomista fomenta el desarrollo profesional y humano integral, crítico”.

“El ser humano es insuficiente y las conclusiones de las ciencias no podrán indicar por sí solas la vía hacia el desarrollo integral del hombre”.

“El desarrollo integral del hombre tiene un carácter público que permite la capacidad de servicio a la pronunciación del hombre y la fraternidad universal”.

“Para el ejercicio del derecho se necesita vocación, misión y verdad”.

“Para contribuir al desarrollo integral no es necesario únicamente el progreso técnico con meras relaciones de convivencia, sino que se hace menester la existencia de una fuerza del amor que venza al mal con el bien, a las relaciones recíprocas de libertad de responsabilidad, a la vocación de compartir los bienes y recursos y abrir la conciencia del ser humano”.

“Búsqueda de la caridad por la luz de la razón y de la fe, encaminada a lograr objetivos de desarrollo humano integral y humanizador”.

“Teniendo un carácter público que permite la capacidad de servir”.

“Desarrollar un sentido crítico al observar la realidad para darle diferentes soluciones a un mismo problema, integrando y relacionando las diferentes áreas del derecho”.

“El abogado debe ser un profesional ético que se apasione por su trabajo, y que defienda con certeza y desinterés las causas que represente”.

“Compromiso y responsabilidad con las personas de su entorno profesional y personal”.

“Se crean relaciones de confianza que crean una mayor facilidad en asumir cualquier actividad”.

“Observar la realidad social desde una postura crítica, para poder actuar conforme al derecho”.

“El uso de acciones y procesos de aprendizaje e investigación fomentan el desarrollo de nuestra profesión a través de la ética y la crítica”.

“El ejercicio profesional es ver el resultado de la responsabilidad de acuerdo con la vida humana y la sociedad del momento”.

“Una visión humanística de la profesión inculcándoles el altruismo de ayudar al necesitado”.

“En el ejercicio de la profesión aplicar el humanismo que tanto nos inculcaron en la carrera y con ello poder responder a las necesidades de las personas para lograr una justicia y, como decía santo Tomás, que a cada quien se le dé lo que merece”.

“Siempre aplicando la crítica a cada situación y la creatividad”.

“El humanismo incluye, el integral, donde no se vea el materialismo ni espiritismo excesivo, una asimilación crítica del pasado para un buen desarrollo del saber y por último la detención de nuestra realidad presente no ser espectadores”.

“En las diversas labores el abogado debe pensar de forma que se evite la pobreza y la desigualdad buscando siempre generar beneficios y oportunidades”.

“El aspecto más difícil de alcanzar es ser un profesional crítico, muchas veces la profesión se ve como una forma de lucrarse y no un complemento para aprender, ganar dinero y ayudar a las personas”.

“Un abogado necesita una formación académica en cuanto a la ley y jurisprudencia, pero también humana, para actuar ética y moralmente”.

Formación humanista tomista

“[Fomenta] la inclusión, comunicación, acción de resultados y humanización”.

“El trato hacia mis compañeros y docentes en condición de igualdad”.

“Garantizar una distribución adecuada de riqueza con miras a un bien común que disminuye las desigualdades”.

“Aportando equidad en la práctica social y al tratar que haya y crezca la justicia real”.

“Dejando la corrupción a un lado”.

“Siendo un abogado honesto que no dilate, esconda pruebas, engañe, compre a otros funcionarios, evitando la corrupción y dándole a cada quien lo que le corresponde”.

“[Fomenta] la autoconciencia, la justicia social, subsidiaridad”.

“No discriminación, globalizar la justicia y el bien común”.

“El desarrollo personal mediante la vocación como la visión del desarrollo”.

“Garantizar derechos fundamentales”.

“[Ayudar a que] las empresas privadas actúen conforme al bien común, la igualdad y justicia social”.

“[Fomenta] la donación, la práctica de la buena fe, el desarrollo de la libre personalidad, la libre elección”.

“La caridad es la base de los principios de justicia y bien común, y cada persona está llamada a actuar caritativamente”.

“La búsqueda de la verdad y la justicia que hacen una gran abogada más integral”.

“Se ve un plus de valores y solidaridad de persona en el abogado tomasino, que se refleja a través de integridad, solidaridad y respeto en el ámbito social y profesional”.

“La moral y la investigación científica deben crear juntas y la caridad ha de animarlas en un conjunto interdisciplinar armónico”.

“Entender la generosidad y para entenderla debo practicarla”.

“Logramos una mayor conciencia y verdad de nuestras actuaciones con los derechos y deberes por los cuales nos guiamos sin ser arbitrarios”.

“El derecho es un instrumento muy valioso para materializar la justicia”.

“Ejercer mi profesión de manera libre y responsable, siempre con una visión de desarrollo con base en la caridad y la promoción de todas las personas a quienes asesoraré”.

“Haciendo las cosas con diligencia, con gusto y respeto”.

“Ser un profesional ético, que se apasione por su trabajo y que defienda con certeza y destreza las causas que representa”.

“En el ejercicio del derecho poner corazón es ser honesto”.

“Estar en una constante búsqueda de la justicia”.

“Por medio del ejercicio apasionado de mi profesión en busca siempre de la felicidad y bien de la comunidad y de las personas a las que asesore”.

“Le pondré corazón al actuar en justicia y en perseverancia y perspicacia para buscar soluciones viables, eficaces y legales ante problemas que tengan mis clientes y/o personas a quien quiera ayudar”.

“Mediante criterios de orientación de la acción moral podría lograr la justicia en el caso de los jueces, fiscales, magistrados de las cortes o tribunales haciendo uso de criterios para el reconocimiento y el respeto de las personas y los pueblos”.

“Respeto a la vida, el trato hacia mis compañeros y clientes, en condiciones de igualdad e inclusión”.

“Poniéndome en el lugar de mis usuarios o clientes, trabajando de forma rápida y eficaz para que puedan obtener con mayor facilidad sus derechos”.

“La responsabilidad por el medio ambiente y la ayuda al prójimo, a las personas que realmente lo necesitan”.

“Es deber de aquellos que velan por su profesión implementar medidas para que cada uno de ellos no pueda ser excluido si no incluido por sus conferencias y logros”.

Sello del abogado tomista

“Debe verse en cada actuar propio del abogado siempre teniendo en cuenta los intereses del solicitante o cliente”.

“Un compromiso ético con la sociedad y el Estado [...] ser un profesional integral”.

“Ayudando a las personas más necesitadas a solucionar sus problemas legales, o [...] inspirar el bien común y su prevalencia sobre el bien particular”.

“Incorporación de la caridad en la verdad, de la búsqueda del bien común, de la reparación, y de esta manera lograr dar a la verdad una fuerza más concreta e iluminada, amor por medio del derecho a los demás e impulsar mi desarrollo como humano y profesional, para así contribuir de manera satisfactoria al progreso de la sociedad”.

“Un tema importante que se aprende en la Facultad es la justicia, entendida como darle a cada quien lo que le corresponde, el constante consejo de ser profesionales que no se corrompan en el camino”.

Formación tomista como abogado en defensa de los desfavorecidos, dimensión social y bien común

“Ayudando a personas que no tengan recursos suficientes ni familia, y teniendo actos de bondad en la práctica social”.

“Buscando la verdad y persuadir en la condición y dar fuerza a la verdad, mostrando su capacidad de autenticar y persuadir en la creación de la vida social”.

“Mediante la protección de los derechos de las personas garantizando la efectividad de estos y en el caso de vulneración analizando mecanismos idóneos”.

“Tienen un compromiso ético con la sociedad y el código como una profesión integral”.

“Debe con sus conocimientos orientarlos hacia la responsabilidad social”.

“A partir de la caridad somos más conscientes de nuestro papel en la justicia y el bien común para lograr una mejor sociedad”.

“Actuar de forma ética, respetando la constitución y la ley”.

“Buscar el bien común de la ciudadanía”.

“En cuanto a la caridad el abogado puede promover el bien público en las relaciones humanas mediante la verdad y actuando íntegramente”.

“El alcance social y la justicia social fortaleciendo las actuaciones tendientes al bien común”.

“El deber de ayudar a dirimir conflictos es una manera de ejercer la caridad con amor y entrega al prójimo”.

“Me genera inspiración para dedicarme a estudiar la normatividad, la perspectiva de los doctrinantes y de la jurisprudencia que emiten las altas cortes para buscar alternativas o mecanismos para solucionar problemas cotidianos de las personas naturales o jurídicas”.

“El abogado debe actualizar los mínimos legales y los derechos fundamentales de los trabajadores empleadores”.

“El derecho debe brindar respuesta a los retos que se pretenden imponer”.

“El derecho a los mínimos vitales que tiene cada persona”.

“Procurar que las normas laborales no solo busquen la satisfacción de las necesidades de la sociedad sino de las personas que empiecen a en esta nueva modalidad”.

“Observando que el mercado de los negocios se realice ajustado a la ley y en la medida de lo posible favorezca y allegue a los participantes del negocio jurídico que realizan en el mercado”.

“Buscando siempre beneficios y oportunidades que inviten a las personas a salir adelante”.

“Los retos que tiene el abogado en la era digital y del teletrabajo es acogerse a estos métodos dando asesorías jurídicas, conceptos mediante mensajes virtuales, conferencias o videollamadas para aportar evidencias ante jurisprudencias, y así lograr ser más expeditos y alcanzar la celeridad y economía procesal que tanto se busca”.

“El derecho debe brindar respuestas a los retos que se le ponga como la tecnología, el derecho comercial, la inteligencia artificial, entre otros”.

“Imponer, por ejemplo, límites a los retos y desarrollo de la sociedad en su constante evolución”.

“El abogado promueve el bien común cuando puede a ayudar a alguien, quiere su bien y trabaja eficazmente por él, esto se ve reflejado en las normas constitucionales que prevén la protección de las minorías vulnerables para ser incluida”.

“Buscándose en fines altruistas y desinteresados”.

Retos de los abogados

“Es indispensable que sea bilingüe para poder suplir las necesidades de diferentes mercados y tener un lenguaje común entre los interesados”.

“En la tecnología, temas como la inteligencia artificial, el derecho que deben tener los animales, etc.”.

“La dificultad de aplicar el derecho en el nuevo mundo virtual que nos brinda la tecnología”.

“Es poder llegar al mayor número de personas por estos medios electrónicos, ya que en los países en vía de desarrollo aún es complicado que todos los miembros de la sociedad tengan las mismas posibilidades para acceder a Internet”.

Elementos emergentes

“No se estimula al estudiante para que vea más allá de lo que sus docentes le plantean”.

“Lo que puede dificultar es no promover la investigación y la proyección social, a las personas no les gusta investigar y leer, quieren las cosas más fáciles y prácticas”.

“No se puede aplicar la formación integral, pues la Universidad en algunos sentidos carece de ella, por lo que creo que debe mejorar de alguna forma”.

“Promoviendo políticas públicas de educación y enseñanza”.

“Métodos alternativos al litigio para evitar controversias personales entre las partes y descongestionar la administración de justicia”.

“Desarrollando investigaciones y apoyando aquello que crea fundamental para el desarrollo de una sociedad más completa”.

“No sobrepasar los límites ni menoscabar derechos que las personas tienen como fundamentales”.

“No ser solamente un espectador de la sociedad, sino participar en ella y mejorarla de algún modo”.

“Este interés va más allá de lo económico, es moral y espiritual”.

“No permitiendo que las leyes que se vayan a expedir y las existentes solo favorezcan a las personas que tienen una buena situación económica”.

“Entendiendo la pobreza, no como un problema social, sino más que todo estatal”.

“Como abogado puedo no ser un derrochador y consumista, no aceptar la corrupción, favorecer los derechos humanos de aquellos que trabajan y por último trabajar con verdad dentro de mi profesión”.

“El desarrollo personal es crear un pensamiento que genere fraternidad entre las personas y los países del mundo”.

“En el derecho privado se debe contemplar la posibilidad de ser visto como un referente de la solidaridad”.

“Se ve reflejado en la educación y filosofía que implanta la Universidad”.

“Promoviendo la educación frente a un buen proyecto de vida [...] evitando que la sobrepoblación crezca más”.

Conclusiones

Las conclusiones de la entrevista semiestructurada aplicada en este ejercicio de análisis prudencial del ver, juzgar y actuar mostraron que los estudiantes consideran como características del humanismo tomista aspectos de la tradición racionalista del humanismo, como la importancia de la razón, la voluntad y la acción humana, sin desconocer como válido también, dado el contexto posmoderno, la exaltación de la corporalidad, aspectos del ver y del juzgar. Bien se podría afirmar que dan cuenta de dimensiones de la reflexión antropológica tomista, como formación propia de la Universidad Santo Tomás (USTA).

Al indagar por el concepto de hombre, los estudiantes en su mayoría, señalaron la fórmula de alma y cuerpo, como definición canónica aristotélico tomista, pero también señalaron como fundante del ser humano el pensamiento y la acción, el lenguaje, la sociedad, la ciencia y la comunicación. Estas consideraciones quizás actualizan la antropología en sintonía con los tiempos presentes y conservan la crítica a la multidimensionalidad que integra lo que es el hombre. Esto en sintonía con los retos planteados en el ver.

Los estudiantes reconocen como sello característico de la formación del abogado tomasino el método del ver, juzgar y actuar, para otros corresponde a la materia, centro de interés y eje temático; así mismo, se trata de la unión de materias por áreas del derecho, y para otros se trata del sistema de la materia de Analítica. Estos aspectos muestran que los estudiantes identifican lo fundamental de la oferta humanista tomista y la reconocen como esencial en la formación del jurista tomasino, lo que representa un logro dentro de la misión institucional y de la Facultad. Como se planteó en el juzgar.

Respecto al sistema modular, para los estudiantes es recurrente considerarlo como una fortaleza en el proceso de aprendizaje del derecho, porque facilita la relación temática entre las asignaturas del módulo, además, la evaluación modular permite la integración de los temas. El sistema modular facilita el aprendizaje de la dimensión práctica y teórica del derecho, de ahí que *el análisis de casos* sea valorado de manera muy positiva, tal como la evaluación modular que facilita la formación interdisciplinar. Los estudiantes han incorporado en su desempeño

personal valores y principios del sistema modular y los referencian como propios del programa y de su futuro desempeño profesional, no los consideran yuxtapuestos a su formación sino implícitos y necesarios. Como se apreció en el ver y el juzgar.

Se percibe como emergente que para algunos estudiantes el sistema modular *se superpone* al examen modular, se entienden como lo mismo. Y de esta actividad de evaluación final se tienen apreciaciones negativas porque es un examen que se comprende como *subjetivo*, tensio-nante y arbitrario, que no aporta nada a la formación profesional del abogado. La exigencia de presentar modulares según las asignaturas cursadas para algunos es visto como excesivo.

El sistema modular es considerado como una fortaleza para algunos estudiantes porque permite el desarrollo del análisis crítico, la comprensión y la interpretación de los temas y los problemas jurídicos. Asimismo, la integración de las asignaturas en el módulo facilita estos procesos de aprendizaje, porque conlleva capacidad de síntesis. De igual manera se percibe como favorable que el sistema modular propicie el manejo de la oralidad, las capacidades y la competencia argumentativa, para vencer la timidez y tener mayor seguridad. El sistema modular es percibido por los estudiantes como valioso, porque forma y permite un mejor desempeño y perfil profesional como abogado. Los estudiantes consideran que resolver casos facilita la aplicación del derecho a los casos concretos y al ejercicio legal. Algunos consideran que debería haber un plan de transición o asignaturas entre módulos para que el ingreso a cada uno sea más comprensible. Esto respaldado en el juzgar.

Para los estudiantes el objeto de estudio del derecho es en buena medida la norma jurídica y la cosa justa, quizás armonizando la propuesta formalista, debilitándola para dar paso a una concepción actual del derecho que complejiza el objeto del derecho y da cabida al hecho social y la adjudicación judicial. Llama la atención que los estudiantes hallan tendencias claras de escuelas del derecho como el positivismo en primera medida y el iusnaturalismo en segunda medida.

Al indagar si los estudiantes consideran que los profesores implementan el sistema modular en sus cátedras, encontramos una respuesta afirmativa, basada en la relación de los temas de todas las asignaturas del módulo, que además se entrelazan con otros campos del derecho.

Los estudiantes también señalaron que los docentes aplican la metodología modular porque parten de casos concretos como centro de interés, eje temático, y preparación para el examen modular. Los casos son altamente valorados como parte del aprendizaje del derecho y como parte del sistema modular, porque a través de estos se resuelven problemas sociales. Al implementar el sistema modular, los profesores fomentan la capacidad y la competencia argumentativa; por su parte, para los estudiantes, los docentes que no aplican el sistema modular no son egresados de la USTA. Asumido en el juzgar.

El sistema modular es un referente de identidad y distinción que los estudiantes valoran por su metodología y el aporte a su formación integral, por ello proponen revisar los últimos cambios realizados al sistema para que sean pertinentes con los principios teóricos que lo sustentan, analizar los criterios del examen modular para conservar su carácter objetivo y mantenerlo en consonancia con los principios del sistema modular y, para garantizar su continuidad, los estudiantes piden la inducción y formación permanente de los docentes en la metodología del sistema. Afirmado en el ver y el juzgar.

Para los estudiantes la percepción de la dimensión espiritual-religiosa de la Facultad está caracterizada por la tolerancia religiosa, los profesores dictan sus clases de una manera crítica y abierta a las opiniones de todos. Es un entorno de libre discernimiento, existen asignaturas que ellos identifican como formación religiosa, tales como: Cultura Teológica, Analítica, Derecho Romano, Antropología y Filosofía. Lo religioso lo comprenden como formación espiritual, de valores, bien común, justicia y las enseñanzas de Tomás de Aquino, que se reflejan en un entorno caracterizado por la calidad humana de las personas que trabajan en la Universidad, por la capilla, las misas y la pastoral.

La motivación de los estudiantes para elegir la carrera de Derecho fue, en gran medida, el cambio social para ayudar a los demás, el deseo de justicia, la influencia familiar y, para algunos, desarrollar una carrera política. Quizá la formación humanista tomista, la misión institucional y los propósitos del proyecto educativo institucional coadyuvan por esta opción de proyecto de vida de los estudiantes. De acuerdo con el juzgar.

Glosario

Autonomía: competencia de cada quien de comportarse de acuerdo con su concepción de la vida, del bien, de la sociedad y de la historia (USTA, 2010, p. 14).

Campo: cada uno de los ámbitos del conocimiento que son objeto de investigación y docencia los seis módulos, que no se reducen ni a las disciplinas o ciencias que los cultivan ni a las asignaturas que explican pedagógica y didácticamente las distintas ciencias. Hay tantos campos como módulos (USTA, 2010, pp. 23-24).

Centro de interés: es el enfoque axiológico del sistema modular y se mantiene en todos los módulos (USTA, 2010, p. 31).

Competencia argumentativa: es la acción de reconocer el planteamiento y articulación de las razones que dan sustento a una idea, a una propuesta, a una tesis, a la solución de un caso, etc. Es decir, es encontrar los fundamentos lógicos que explican un discurso (USTA, 2010, pp. 20-21).

Competencia interpretativa: es la acción de comprender el sentido de un texto, un problema o un esquema. En el caso de los abogados incluye, de manera particular, la adecuada comprensión de las fuentes formales del derecho, la capacidad para apreciar, seleccionar y valorar los hechos, identificar los problemas jurídicos y realizar la adecuación entre hechos y fuentes con el propósito de plantear la solución más adecuada (USTA, 2010, p. 20).

Competencia propositiva: actuación crítica y creativa en el planteamiento de opciones o alternativas encaminadas a la solución de problemas. Esta competencia implica las competencias interpretativa y argumentativa para producir una solución específica dentro del sistema jurídico colombiano (USTA, 2010, p. 21).

Didáctica “Es el arte, la ‘ciencia’ misma de enseñar”: se desarrolla en el aula de clase, en cualquiera de sus expresiones, o en cualquier lugar en que se desarrolle el proceso enseñanza-aprendizaje. Es la forma como se accede a la ciencia. Enlaza el mundo de la vida con el mundo de la escuela. De ella participan maestros y estudiantes. Es la forma de comunicarse unos con otros. A su vez la didáctica se vale de herramientas para facilitar esa comunicación (USTA, 2010, p. 28).

Educación superior: es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los estudiantes y su formación académica profesional (USTA, 2010, p. 32).

Eje temático: dominar la naturaleza de las instituciones jurídicas, su técnica y su aptitud para intervenir positiva y eficazmente en el mundo de las relaciones intersubjetivas (USTA, 2010, p. 31).

Evaluación: conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, atribuibles al proceso pedagógico. Es un proceso lógico, voluntario, permanente, con objetivos establecidos previamente, de acuerdo con cada asignatura, que se traduce en una calificación que puede ser cualitativa, cuantitativa o una mezcla de ambas (USTA, 2010, p. 30).

Formación integral: educar líderes con espíritu crítico de la realidad y compromiso ético para llevar a cabo los cambios necesarios en la vida social y promover el desarrollo integral de nuestro pueblo. Todas las dimensiones de la persona en el orden del ser, del hacer y del obrar se han de orientar al desarrollo de la estructura fundamental del individuo: su carácter de persona, de fin en sí mismo (USTA, 2010, p. 13).

Materia modular: es el objeto de conocimiento propio de cada módulo, estudiado, analizado y comprendido desde distintas perspectivas de conocimiento proporcionadas por las asignaturas que lo integran. Se refiere a todo lo que afecta al ser colombiano y latinoamericano. A todo aquello que los estudiantes conocen a través de los medios de comunicación o por la observación directa en el hogar, en el condominio, en la cuadra,

en el barrio, en la localidad, en la ciudad, en el país y en el mundo entero: las guerras, los conflictos, las tendencias, la pobreza, las inequidades, las injusticias, las ideas nuevas, los protagonistas y antagonistas, las víctimas y los victimarios (USTA, 2010, p. 30).

Modelo curricular: determina las directrices para la aplicación y desarrollo de los procesos formativos de la Universidad, y guía el ejercicio de la actividad académica. Por tanto, interesa a toda la comunidad tomasina. Se refiere a la forma como se articula “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (USTA, 2010, p. 21).

Modelo educativo: se refiere a la formación intelectual, física, social, moral, ética y deontológica (USTA, 2010, p. 19).

Modelo formativo: se refiere al concepto de hombre, de persona y de ciudadano que la Facultad se ha comprometido a formar: modelo de humanidad. Por consiguiente, modelos deseables de sociedad, de ciudad, de país y de mundo. En este modelo el docente es un factor esencial (USTA, 2010, p. 17).

Modelo pedagógico: es la manera particular de articular y dinamizar medios y mediaciones, ambientes y contextos, relaciones entre docencia y aprendizaje en los procesos educativos, de investigación, proyección y extensión, como expresión de la identidad institucional, de su concepción filosófica de la educación y el modo de dar respuesta a determinadas necesidades, procesos y contextos, en desarrollo de la misión de la institución, en aplicación de los principios y criterios que la orientan y de los objetivos y las funciones que se propone desarrollar en los campos específicos de su acción educativa (USTA, 2010, pp. 25-26).

Módulo: conjunto unitario de conocimientos y experiencias de enseñanza-aprendizaje (USTA, 2010, p. 23).

Persona: unidad multidimensional que abarca las dimensiones somáticas, psíquicas y espirituales, dueña de sí y que tiene, en cuanto sujeto, capacidad de autosubsistencia (se pertenece a sí misma y no es propiedad de otra cosa), de autodeterminación (capacidad de actuar desde sí misma —libre albedrío—) y de autoperfeccionamiento (fin en sí misma y por tanto, realidad única, original e irreplicable) (USTA, 2010, p. 13).

Sistema modular: es la selección y organización de los aprendizajes necesarios para la formación del profesional del derecho, se compone de módulos sucesivos (USTA, 2010, p. 23).

Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas: es una dependencia académica de la Facultad de Derecho que tiene por objeto fomentar y coordinar la investigación en todos los niveles, como parte de la actividad académica al servicio de la Universidad y de la comunidad (USTA, 2007, p. 16).

Comité de Autorregulación: es el organismo encargado de la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos académicos de la Facultad, bajo la dirección de los decanos y de la Secretaría de División (USTA, 2007, p. 16).

Consejo de Facultad: es la autoridad colegiada responsable de la docencia, la investigación, la proyección social y el régimen disciplinario de la Facultad (USTA, 2007, p. 12).

Coordinador de módulo: responsable de dar a conocer y controlar el cumplimiento de las tareas académicas pedagógicas trazadas por el Decano de División y el Decano de Facultad (USTA, 2007, p. 20).

Decano de División: autoridad responsable de la dirección académica y administrativa de la división a su cargo, sus funciones están previstas en el Estatuto Orgánico (USTA, 2007, p. 13).

Decano de Facultad: es el responsable inmediato del desarrollo académico, investigativo y de proyección social del programa de su facultad (USTA, 2007, p. 13).

Espíritu tomista: empeño continuo por la justicia, entendida como acción por la realización de los derechos (*IUSTA*) de todas las personas, con el propósito de que alcancen su pleno desarrollo y perfeccionamiento, de acuerdo con su eminente dignidad (USTA, 2007, p. 5).

Extensión universitaria: comprende los programas de educación permanente y demás actividades programadas por la Facultad, como congresos, seminarios, foros y cursos, que estén coordinados por la Decanatura o por la dependencia, persona o personas a quienes se designe (USTA, 2007, p. 39).

Facultad de Derecho: unidad académica que hace parte de la División de Filosofía y Derecho (USTA, 2007, p. 5).

Libertad académica: proclama su carácter pluralista que la obliga a respetar el pensamiento libre de estudiantes, profesores, directivos y empleados, velando que la búsqueda de la verdad se asuma sin dogmatismo y sin contrariar la moral católica (USTA, 2007, p. 9).

- Matrícula:** contrato suscrito y vigente entre la Universidad y el aspirante admitido, por el cual este adquiere su condición de estudiante (USTA, 2007, p. 24).
- Monitoria:** distinción académica que habilita al estudiante o al egresado para desempeñarse como auxiliar de docencia, de investigación o de Consultorio Jurídico (USTA, 2007, p. 26).
- Monografía de grado:** trabajo de investigación jurídica de tipo dogmático, jurisprudencial o socio-jurídico (USTA, 2007, p. 36).
- Secretario de División:** responsable ejecutivo del proceso administrativo académico de su División, en colaboración permanente con los decanos de las facultades de Derecho y Filosofía y bajo la supervisión directa del Decano de División (USTA, 2007, p. 14).
- Sistema modular:** agrupa las asignaturas en campos relativamente homogéneos teniendo en cuenta su objeto común de conocimiento y de acuerdo con los principios epistemológicos de santo Tomás: concentración, problematización y universalidad (USTA, 2007, p. 10).
- Alumno:** subordinado y dependiente en el proceso de aprender (USTA, 2004, p. 16).
- Campo:** repertorio y temas conexos que son objeto de investigación y enseñanza durante uno o hasta tres semestres, y que brotan de la intrincada “materia social” (USTA, 2004, pp. 9-10).
- Centro de interés:** es el segundo paso en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Significa que la observación de la realidad no es neutra, indiferente, sino que siempre existe una preferencia valorativa, una estimación especial que sirve de justificación al esfuerzo de explicación y de comprensión (USTA, 2004, p. 12).
- Créditos académicos:** unidades que expresan la actividad académica del estudiante (USTA, 2004, p. 18).
- Derecho:** herramienta para la obtención de la justicia entre los hombres, sin la cual la existencia de la sociedad y la convivencia de unos con otros serían imposibles (USTA, 2004, p. 7).
- Eje temático:** idea fundamental o tema central en torno del cual se hacen los distintos desarrollos conceptuales que permiten abordar explicativamente los componentes del campo modular (USTA, 2004, p. 12).
- Materia modular:** significa que se prefiere a partir de hechos y fenómenos observables y no de abstracciones, generalizaciones, definiciones o nociones,

que son el lenguaje propio de las distintas disciplinas como saberes teóricos. Equivale a todo aquello que afecta al hombre común y de lo cual hablan diariamente los medios de comunicación (USTA, 2004, p. 11).

Módulo (del latín *módulus* o *medida*): término tomado de la arquitectura para significar, en el caso de la formación jurídica en la USTA, un conjunto unitario de conocimiento u experiencia de enseñanza-aprendizaje (USTA, 2004, p. 9).

Referencias

Universidad Santo Tomás [USTA]. (2004). *Reglamento particular de la Facultad de Derecho*. Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás [USTA]. (2007). *Módulo 48*. Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás [USTA]. (2010). PEP. Universidad Santo Tomás.

Sobre los autores

Dalia Carreño Dueñas

Licenciada en Filosofía y Letras, licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas, abogada, especialista en Derecho Penal, magíster en Educación, doctoranda en Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Universidad Santo Tomás y Universidad Católica de Colombia. Líder del Grupo de Investigación Socio-Humanística del Derecho. Investigador Asociado de Colciencias.

Correo electrónico: daliacarreno@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6295-3673>

José Arturo Restrepo Restrepo, O.P.

Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás, filósofo de la Universidad Pontificia Bolivariana, licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, especialista en Gerencia de Instituciones de Educación Superior. Docente investigador de la Universidad Santo Tomás, Investigador Senior del Grupo de Investigación Socio-Humanística del Derecho.

Correo electrónico: frarturo61@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6295-3673>

Eduardo González Gil, O.P.

Magíster en Educación y doctor en Administración de Empresas (c). Investigador asociado de la Red Iberoamericana de Gobernanza Universitaria, miembro del Grupo de Investigación Socio-Humanística del Derecho, clasificación A1 en Colciencias, y del grupo de investigación Gobernanza Universitaria, clasificación A en Colciencias, de la Universidad Santo Tomás. Institución donde actualmente ocupa el cargo de Vicerrector Académico General.

Correo electrónico: eduardo.gonzalez@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7692-1020>

Miguel Moreno Lugo

Magíster en Filosofía Latinoamericana y doctorando en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Miembro del grupo de investigación Aletheia, clasificación en A de Colciencias, de la Universidad Santo Tomás. Actualmente es Coordinador Académico del Departamento de Humanidades y Formación Integral de esta institución.

Correo: miguelmorano@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1523-8965>

Carlos Alberto Cárdenas Sierra

Doctor Cum Laude en Derecho de la Universidad Santo Tomás, magíster en Filosofía Latinoamericana, especialista en Docencia Universitaria y en Derecho Administrativo, abogado, licenciado en Filosofía, docente e investigador asociado de la Universidad Santo Tomás. Líder del Grupo Raimundo de Peñafort, categoría A1 de Colciencias (2019-2021).

Correo electrónico: carloscardenass@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9918-6666>

Norhy Esther Torregrosa Jiménez

Doctora en Derecho de la Universidad Externado de Colombia, magíster en Docencia Universitaria de la Universidad de La Salle y en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Javeriana. Directora del Centro de Investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás. Integrante del Grupo de Investigación Socio-Humanística del Derecho.

Correo electrónico: dir.ciderecho@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1445-2166> =

Jorge Eliécer Martínez Posada

Posdoctor en Bioética de la Universidad El Bosque y en Filosofía de la Universidad de Cádiz. Realizó estudios de posdoctorado en Ciencias Sociales en el marco de la alianza Cinde-Clacso. Doctor en Filosofía, programa Historia de la Subjetividad, de la Universidad de Barcelona, doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Filosofía de la Universidad de Barcelona. Magíster en Desarrollo Educativo y Social y licenciado en Filosofía. Miembro del grupo Intersubjetividad en la Educación Superior y de la Red Internacional de Investigadores en Subjetividades Políticas. Profesor titular de la Universidad de La Salle.

Correo electrónico: jmartinezp2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4377-6872>

Daniela Alejandra Valencia González

Abogada Junior de la Cámara de Comercio de Bogotá, egresada de la Universidad Santo Tomás y consultora en temas de inteligencia artificial y derecho. Joven investigador de la Facultad de Derecho, Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8315-3306>

José Esteban Ahumada Quiroga

Abogado egresado de la Universidad Santo Tomás y estudiante de la Licenciatura en Filología e Idioma Francés en la Universidad Nacional de Colombia. Joven investigador de la Facultad de Derecho, Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0902-6699>

Índice conceptual

A

autonomía: 15, 23, 25, 30, 38, 52, 59, 77 n. 2, 115, 195.

acto educativo: 57.

B

bien común: 27, 32, 48, 70, 82, 85, 89, 114, 116, 118, 155, 157-161, 173, 186-190, 194.

bondad: 70, 73, 75, 78, 88 n. 8, 157, 189.

C

capacidades: 25, 31, 39, 44-45, 53, 60, 136, 166, 193.

capital: 16, 31, 34, 36, 38, 40, 45, 50.

comunidad de aprendizaje: 10, 123, 125.

crítica: 9, 14, 47, 50-51, 58, 60, 95, 116-117, 141, 152, 154, 156, 159, 172, 177, 185-186, 192, 194, 196.

currículo: 9, 25, 31, 39, 43, 47, 56, 70, 105-109, 113, 115, 117-118.

D

democracia: 37, 44, 51, 54-55.

derecho: 9-10, 14, 22, 29, 105, 108-112, 116-118, 122, 125, 127-128, 131-138, 142, 144-149, 152-153, 155-168, 174-179, 181-185, 187-195, 199.

constitucional: 148, 182.

positivo: 108, 111.

privado: 112, 155-156, 161, 181, 185, 191.

procesal: 152, 177.

desarrollo: 14-16, 19, 27-29, 34, 36-38, 44, 48, 50-52, 54-55, 58, 61, 108, 160.

social: 19, 26, 38.

sostenible: 27, 36, 52.

docente(s): 20, 42, 71, 77, 87, 95, 99, 107, 109, 115-118, 123, 125, 138-141, 153, 168-172, 174, 184, 186, 191, 194, 197.

dogma: 21, 78.

dogmático(a): 21, 199.

E

educación superior: 9-10, 14-19, 24-33, 37-48, 50-56, 58, 60-61, 86, 121, 196.

élite(s): 16, 21, 30.

empresa: 15, 17, 25, 38-39, 44, 52-54, 56, 58-59, 85, 96, 161, 187.

epistemología(s): 15, 20, 28, 45, 55, 59, 109, 116.

espiritual: 71, 74, 141-143, 171, 173-174, 191, 194, 197.

Estado(s): 15-16, 19, 25, 29, 31, 37-39, 44, 48, 52-54, 59, 62, 157, 188.

ética: 10, 27, 32, 37, 80 n. 4, 85, 95-96, 111, 116, 156-158, 186, 189, 197.

F

formación: 9-11, 14, 21, 23, 37, 46, 51, 70, 83-84, 91, 96, 99, 101, 106, 113, 118, 122, 131, 136, 141-142, 148, 156, 162-163, 166-168, 172-174, 182, 186, 189, 192-194, 196-198, 200.

humanista: 9, 122, 185-186, 194.

integral: 106, 109, 156, 191, 194, 196-197.

G

globalización: 16, 18, 20, 34, 47, 56-57.

H

hábito(s): 10, 35, 70-75, 77, 79-80, 86, 88-90, 99-101, 116.

humanismo: 106, 123, 127, 130, 155-156, 162, 186, 192.

tomista: 9, 70, 105, 129-131, 162, 192.

I

igualdad: 10, 18, 25, 30, 57, 122, 159, 161, 187-188.

igualitario(a): 20.

industria del conocimiento: 15-16, 34.

interdisciplinario(a): 20, 145-146, 152, 176-177, 183.

iusnaturalismo: 137-138, 168, 193, 206.

J

justicia: 11, 27, 78, 110-111, 115, 128, 142-144, 155-161, 173-174, 186-189, 191, 194, 198-199.

social: 158, 161, 187, 189.

justo medio: 79, 81, 92, 101.

L

ley: 111-112, 114-115, 118-119, 156-157, 160, 186, 189-190.

M

maestro: 19-20, 70-71, 87, 94-102, 109-110, 142, 173, 196.

masa(s): 30.

mercado: 15, 17, 24, 30-31, 33, 38-40, 42, 48, 56-58, 115, 156, 160, 190.

método: 9, 42, 50, 108-110, 115, 118, 123, 127, 133, 135, 139, 160, 164, 167, 170, 190-192.

prudencial: 9-10, 14, 70, 95, 105, 122, 126.

N

nación: 19, 27, 29.

norma: 77 n. 1, 84, 110-111, 137, 141, 144, 154, 160, 167-168, 173, 175, 178, 190, 193.

O

objeto del derecho: 137, 193.

P

pedagogía: 9, 20, 29, 70-71, 95, 105, 112, 117.

pénsum: 141, 148-149, 153, 173, 182-184.

persona: 11, 17, 29, 31, 36, 39, 47-48, 70-71, 73-75, 83-87, 90-91, 93-94, 96-97, 100, 110, 123, 128, 144, 149, 151, 156-158, 160, 175, 179, 187, 190, 196-198.

positivismo: 137-138, 168, 193.

positivista: 43-44, 168.

posmodernidad: 20, 24-25, 50.

posmoderno(a): 14-17, 24, 28, 47, 49, 91, 192.

praxis: 76-77.

proceso formativo: 100.

promotio: 86.

prudencia: 10, 70, 76-77, 79-83, 86, 90-92, 94, 96, 101, 115.

R

razón: 18, 21, 26, 36, 49-50, 60, 71, 76, 78, 80-82, 92, 97, 100, 112, 114-115, 118, 130-131, 143-144, 158, 162, 172, 175, 185, 192.

práctica: 75-77, 80.

teórica: 75-76.

recta razón: 78-80, 82, 86-87, 100.

religión: 141-142, 172-174.

católica: 143, 174.

religioso(a): 16, 19, 141-143, 171-174, 194.

S

sociedad: 11, 14-20, 22, 24-27, 30-40, 42, 44-53, 55-62, 86, 95, 98, 115, 131-132, 140-144, 151, 156-157, 160, 162, 169, 173-175, 179, 186, 188-192, 195, 197-199.

de mercado: 15.

T

tecnologías de la información y la comunicación (TIC): 34.

transdisciplinar: 26.

V

virtud: 19, 29, 71-73, 76, 79-82, 90-91, 93-95, 101, 115, 145, 179.

virtuoso(a): 70-71, 83, 92, 100-101.



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabon.

2020

JUZGAR ACTUAR

Esta obra es resultado de la colaboración y la cohesión entre investigadores de los grupos Socio-Humanística del Derecho, Raimundo de Peñafort y Aletheia de la Universidad Santo Tomás, articulados en torno a la pregunta por el estado de la cuestión del sistema modular, de su estatuto teórico, de su método y de su aplicación, toda vez que este se conforma en la impronta de formación de los profesionales del derecho. Para responder esta pregunta se empleó el método prudencial de ver, juzgar y actuar, propio del sistema modular, que por su riqueza facilita las labores de análisis y crítica. Por lo anterior, se trata, sin duda, de una contribución relevante para las investigaciones interdisciplinarias en torno a la pedagogía y al diseño de currículo en la educación superior.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
FACULTAD DE DERECHO

