Marisol Tello Rodríguez
María Eugenia Cárdenas Cisneros
Jorge López González
Alejandro Landero Gutiérrez
Andrés Iván Oliva Avilés (coords.)

Formación integral: fundamentos, retos y aplicaciones



Horizontes Universidad

Octaedro

Formación integral: fundamentos, retos y aplicaciones

Marisol Tello Rodríguez, María Eugenia Cárdenas Cisneros, Jorge López González, Alejandro Landero Gutiérrez, Andrés Iván Oliva Avilés (coords.)

Formación integral: fundamentos, retos y aplicaciones

Octaedro

Colección Horizontes Universidad
Título: *Formación integral: fundamentos, retos y aplicaciones*

Agradecemos a la Red Internacional de Universidades del Regnum Christi (RIU), a la Universidad Anáhuac Mayab y al grupo de investigación EDULID su apoyo en la presente publicación.







Primera edición: abril de 2025

© Marisol Tello Rodríguez, María Eugenia Cárdenas Cisneros, Jorge López González, Alejandro Landero Gutiérrez, Andrés Iván Oliva Avilés (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1079-067-4
Depósito legal: B 8591-2025

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo 11

BLOQUE I: CONTEXTO Y RETOS

I.1. Formación integral, de Babel a Pentecostés: un análisis sobre la percepción de conceptos antropológicos, éticos, y de liderazgo entre estudiantes universitarios y la necesidad de encuentro, diálogo y razón abierta 15
María Eugenia Cárdenas Cisneros

I.2. Crisis de la universidad y formación integral 27
Rubén Torres García

I.3. Postmodernism and relativism: challenges for integral formation 39
Víctor Cantero Flores

I.4. Retorno a la tradición educativa en la posmodernidad digital 53
Leopoldo Castillo Magaña

I.5. Los valores del docente posmoderno 69
María José de Fátima Victoria Aguilar

I.6. La responsabilidad social universitaria docente: transformando la educación y la sociedad mediante competencias digitales 81
Gloria Catalina Nonnato Gutiérrez

BLOQUE II: FUNDAMENTOS

II.1. Hacia una fundamentación filosófica de la formación integral 101
Andreas Kramarz, L. C.

II.2. La formación humanista: educando para la libertad . . 119
Jesús Alejandro Ordieres Sieres

II.3. Educación en virtudes como corazón de la formación integral 135
Jorge López González

II.4. Formación en virtudes y *paideia*: una perspectiva clásica para los estudios de posgrado 149
Francisco Manuel Lorenzo Valdés

II.5. El pensamiento crítico y el rigor lógico: la apuesta para un mundo posmoderno 163
Arturo Gutiérrez Barrera

II.6. Algunas reflexiones sobre el uso de la tecnología en la Educación Superior 171
María Lacalle Noriega

BLOQUE III: APLICACIONES

III.1. La educación del carácter en las universidades: principios y claves fundamentales para una educación integral 183
Verónica Fernández Espinosa

III.2. Experiencias de formación integral: una propuesta educativa 199
Alejandro Landero Gutiérrez

III.3. Desplazamiento de la carga emocional y pedagogía del relato como medios para mejorar las condiciones para el aprendizaje de la Ética 215
Rocío Rodríguez Pantoja

III.4. Lo técnico y lo intelectual: un modelo didáctico para el uso de IA en la investigación universitaria 225
Gabriel Alejandro Medina Aguilar

Semblanzas 239

Prólogo

La formación integral antes que una tarea es un fin; es el fin inherente a la educación misma. Por ello, conviene volver una y otra vez sobre este fin porque solo si se entiende bien se puede educar bien.

En este libro ofrecemos al lector un compendio de trabajos elaborados en su mayoría por profesores de instituciones educativas de la Red Internacional de Universidades del *Regnum Christi* (RIU). Profesores que enseñan a estudiantes de diversos países, culturas y disciplinas. Maestros por su propia formación y vocación. Esta riqueza de experiencias de vida se expresa en la variedad de temas que se abordan y que están vinculados a la formación integral.

Como se adelanta en el título, el libro que ahora prologamos presenta algunos trabajos sobre los fundamentos, sobre el contexto y retos, y sobre las aplicaciones de la formación integral. Su pretensión es de divulgación académica si bien muchos de los trabajos contienen innovaciones o investigaciones inéditas, de indudable valor.

Aunque cada lector puede seleccionar los capítulos de su interés, vale la pena considerar que son una obra relativamente coherente, pues toda ella comparte una filosofía educativa; en cierto modo cada capítulo ilumina al resto ofreciendo una visión enriquecida del ser humano y su educación.

Confiamos en que a esta compilación se sumen nuevos libros sobre la formación integral. Pero, sobre todo, esperamos que sir-

va de acicate para que quienes educamos a niños, jóvenes o adultos encontremos mejores modos de hacerlo y, sobre todo, nos reencontremos con nuestra propia vocación de formadores.

Atentamente,

Coordinadores

BLOQUE I: CONTEXTO Y RETOS

I.1

Formación integral, de Babel a Pentecostés: un análisis sobre la percepción de conceptos antropológicos, éticos, y de liderazgo entre estudiantes universitarios y la necesidad de encuentro, diálogo y razón abierta

María Eugenia Cárdenas Cisneros
Universidad Anáhuac México

Hasta la mitad del siglo XX no comprendieron los habitantes de muchos países europeos, normalmente mediante el sufrimiento, que los libros de filosofía más complejos y difíciles influyen de forma directa en su destino.

Czesław Miłosz, poeta y premio Nobel

1. Introducción

Desde hace tiempo se ha denunciado (Ortega, 2015) que la universidad no debe limitarse a otorgar títulos universitarios, antes de esto debe brindar una formación integral que sustente el liderazgo profesional. La vida laboral se cimienta sobre una visión de la persona, el mundo, el bien y la trascendencia. Estas ideas o creencias no siempre son evidentes para el estudiante, a veces se han recibido de modo acrítico y sin mayor reflexión. En cualquier caso, toda persona vive con ellas y son fundamentales en

su ser y actuar. La cultura y sus propuestas filosóficas filtran e influyen en el acercamiento a la realidad.

Partimos de la idea clásica, ya presente en Platón, de que la filosofía no es un saber especializado o reservado para unos pocos, sino que todos, de una u otra forma, filosofamos en nuestro día a día. La filosofía es un saber de segundo grado que viene a reflexionar sobre lo que se hace en el mundo, en las ciencias, en la política, etc. A diferencia de otros saberes:

> La filosofía no parte de un grado cero de conocimiento, sino que empieza *in media res*, desde un bagaje de ideas y concepciones abstractas sobre la persona, las relaciones o la religión. Por esta razón, hay quien afirma que «la filosofía es como la plomería». (Midgley, 2001)

Con esta metáfora, la filósofa inglesa explica cómo tanto la filosofía como la plomería son dos sistemas complejos, imprescindibles que suelen pasar inadvertidos, pero que tienen una fuerte repercusión en los sistemas que sostienen, la manera de pensar de una persona y las cañerías que distribuyen el agua en una casa. Pensamientos y agua, bienes necesarios, no se ven, quizá no se aprecian, pero, si fallan, las consecuencias son impactantes. Curiosamente, aquí señala una diferencia: no se tiene problema en llamar al plomero, pero, en cambio, se resiste con frecuencia a revisar la forma de pensar, las creencias; en su lugar, se busca un chivo expiatorio externo.

Creemos que toda educación universitaria que se precie debe provocar en el estudiante la reflexión sobre este tipo de supuestos. Es más, es deseable que la universidad donde este desarrolle sus estudios tenga una propuesta antropológica y ética explícita. No por el afán de adoctrinar, sino porque una institución educativa, como una persona, no puede no tenerla. Lo más honesto para el estudiante y para los miembros de la institución es explicitar estos puntos de partida y ejes abstractos.

Sin embargo, actualmente se ha complicado el diálogo por la diferencia de visiones o incluso la discrepancia de contenido con relación a conceptos antropológicos y éticos; una misma palabra resuena de modo muy diferente entre los universitarios. Se percibe un creciente clima de polarización y falta de encuentro auténtico para reflexionar y opinar (Lukianoff y Haidt, 2019). Muchas universidades hoy en día son ejemplos de torres de Babel con-

temporáneas, donde muchos hablan y muy pocos se escuchan y comprenden. Compartir un espacio no es sinónimo ni garantía de comunidad. Reunirse periódicamente no se traduce necesariamente en experiencia de Pentecostés, comunidad creativa que acoge, se relaciona, camina y crece. En este trabajo pretendemos aportar un análisis que facilite la construcción de espacios comunes para el diálogo y el desarrollo de una verdadera formación integral de calidad. Pasar de la descalificación o indiferencia a puentes que permitan conocer y conocerse, no toda diferencia es batalla, las preguntas, el diálogo, la reflexión son ingredientes esenciales de toda experiencia universitaria.

Este trabajo se enclava dentro del proyecto Razón Abierta (Lacalle, 2018), desarrollado en los últimos años por diferentes universidades de la Red de Universidades Anáhuac. Se parte de un marco más amplio de análisis que nace de la denuncia hecha por el papa Benedicto XVI (2006) a una racionalidad chata y empobrecida, y de la invitación a leer mejor la realidad, más allá de las apariencias.

El creciente conocimiento científico técnico adquirido en la modernidad ha traído consigo una gran desarrollo y complejidad. Fenómenos como la especialización del saber, la positivización del conocimiento (en el sentido del positivismo científico), el relativismo o la crisis de sentido son derivados de este desarrollo. La razón abierta (Benedicto XVI, 2006) es el intento de reconstruir la fragmentación del saber y el combate a los males de la ciencia y del conocimiento contemporáneo. Para llevar a cabo esta empresa, hemos de retrotraernos a una metarreflexión sobre las diferentes disciplinas, sus supuestos antropológicos, epistemológicos, éticos y de sentido.

2. Metodología

Ante la creciente inquietud de autoridades e intelectuales de llevar la educación más allá de las fronteras de los saberes especializados y técnicos, hemos explorado diferentes metodologías.

En un primer momento se utilizó un enfoque cualitativo a través de diálogos con estudiantes llamados Café Chesterton y encuentros con profesores y administrativos, conocidos como círculos Newman.

En un segundo momento, dada la cantidad de alumnos, se optó por un enfoque cuantitativo utilizando un cuestionario de opción múltiple. Este método, aunque limitado en la profundidad de las respuestas, proporciona un primer acercamiento a las percepciones estudiantiles. Se tomaron los mensajes clave del Centro Anáhuac de Liderazgo y Formación Integral en Posgrado (CALFIP). Se plantearon diecinueve preguntas y se redactaron cuatro posibles respuestas desde diferentes paradigmas para cada renglón. Se tomó en cuenta el modelo liberal, el posmoderno, el materialista y el cristiano. 771 alumnos respondieron de modo anónimo y voluntario el cuestionario.

2.1. Antecedentes, ejercicios cualitativos: Café Chesterton y Círculo Newman

La universidad es el lugar privilegiado para hacerse preguntas. Es el laboratorio de ideas por excelencia, es un momento y lugar importante, pero no el único. Parte de la vida es crecer, conocer y solo estamos abiertos si preguntamos, si escuchamos, si nos interesamos. La calidad de las preguntas repercutirá en la calidad del pensamiento, y la calidad del pensamiento repercute en la calidad de vida. No cuestionarse implica jubilarse intelectualmente antes de tiempo. La universidad cuestiona a sus alumnos, invita a sacudirse la indiferencia y la ignorancia, fomenta las preguntas incómodas y la búsqueda de las mejores respuestas.

Desde su fundación, la Universidad Anáhuac se ha ocupado de la formación integral de sus alumnos, y entre otros muchos medios (programas de liderazgo, de relaciones estudiantiles, de compromiso social y vida universitaria) se encuentra un medio concreto para fomentar esas preguntas existenciales y así contribuir a la formación integral: son las clases de «sello Anáhuac», de formación básica en humanidades. Todo alumno lleva necesariamente estas materias. Por lo general, al ser obligatorias, las toman con escepticismo o resignación; sin embargo, al finalizar las evalúan de modo muy positivo.

Hace unos años, al salir de una clase de Introducción a Ser Universitario (clase catalogada de «humanidades»), escuché a un alumno dando a su amigo una opinión totalmente contraria a la que él mismo había expresado en clase unos minutos antes. Sorprendida por el cambio, le pregunté si yo había entendido mal

su participación en clase, a lo que me respondió: «No, entendiste bien, en clase digo lo que ustedes esperan oír, afuera digo lo que realmente pienso». Me impresionó mucho su afirmación, le dije que yo quería conocer lo que realmente pensaba y caminamos a la cafetería hablando abiertamente de la cuestión. En el fondo, me quedó la pregunta: ¿cuántos alumnos comparten esta manera de ver las clases de formación Anáhuac? ¿Qué piensan realmente nuestros alumnos?

Las clases de humanidades, formación integral o como se llamen no deben ser una especie de «museo de ideas» ajenas a la vida de los alumnos. De nada sirve que se aprendan definiciones y posturas para exámenes, cuando en el fondo las consideran irrelevantes, inválidas o imposibles de vivir. Lo que se ve en estas clases no es la opinión de un profesor, sino el humanismo cristiano (Forment, 1997) que fermenta la vida entera, el ADN de toda profesión, el «GPS» existencial que ayuda a buscar el norte, a discernir ante tanto cambio y confusión. Las clases deben ser espacios que nos permitan pensar juntos, que cuestionen, interpelen e influyan en el modo de pensar y actuar en la vida actual.

Como señala Bauman (2005), ante la emergencia educativa no basta transmitir información, se requiere el dominio de un marco cognitivo y también las aptitudes para desmembrar y volver a organizar el marco cognitivo predominante. Si queremos ser comunidad de «misiles inteligentes», es decir, si queremos un auténtico diálogo con los alumnos, necesitamos encontrarnos con ellos. Importante para el profesor/formador la capacidad de aprender sobre la marcha, y también la capacidad más difícil, la de desaprender (métodos que ya no sirven, coordenadas que fueron útiles en tiempo pasado, pero vacías en el momento presente; «ahí ya no están nuestros alumnos»). Sin duda, el punto de partida es conocer en qué sintonía están los alumnos, qué piensan realmente y a partir de ahí buscar una gramática común para presentarles lo valioso y bello del humanismo cristiano. ¿Cuáles son las certezas de nuestros alumnos? ¿Cuáles son sus batallas, sus miedos, sus motivaciones, sus lógicas? El papa Francisco escribió que muchos de nuestros alumnos son náufragos posmodernos (Bergoglio, 2003).

En el mar de la crisis global, del relativismo, de lo fragmentario (Borghesi, 2005), los jóvenes han perdido la embarcación y el rumbo (pérdida de certezas) y viven en gran soledad y desarraigo espacial, existencial y espiritual. Es necesario salir al en-

cuentro, no esperarlos en la playa. De estas reflexiones surgió la idea de generar un ejercicio universitario extra-clase: el Café Chesterton, un espacio fuera del salón de clases, voluntario, relajado, donde se invita a los alumnos a conversar y las únicas reglas son: pensar, compartir, dar razones de tu postura, respetar, escuchar y tratar de entender. Entrar en modo dialógico, no dialéctico ni, mucho menos, automático.

En la Universidad Anáhuac México se han tenido 225 Cafés Chesterton en los últimos años. Cada uno con un promedio de cincuenta alumnos por Café. Hemos escuchado y conversado con miles de alumnos. Los temas han sido múltiples, en la mayoría de las ocasiones sugeridos por ellos mismos. El primero fue sobre la libertad, tema que sigue preocupando a nuestros alumnos. «Ser humano, ¿marioneta de políticos y poderosos?», y le siguieron otros cuarenta temas. Amor, dignidad, perdón, derechos humanos, indiferencia, familia, matrimonio, pensamiento crítico entre otros. Escuchar a los jóvenes ha sido una gran experiencia, conocer sus perspectivas, preocupaciones y pasiones nos ayuda mucho para buscar maneras más adecuadas de presentar la validez y belleza del humanismo cristiano.

El Café Chesterton ha tenido sus grandes aliados y promotores, y también ha tenido detractores. Hemos sido testigos de reacciones positivas y negativas. Entre los aciertos se encuentran:

- Ejercita en la escucha y diálogo.
- Ejercita en la reflexión y pensamiento crítico.
- Despierta en los alumnos de manera natural la sed por formarse. Muchos experimentan que creen algo con seguridad, pero no saben explicar por qué lo consideran cierto o valioso.
- Ayuda a conocer a la comunidad, a integrarse y caminar en sintonía.
- Propone temas relevantes que muchas veces se dan por sentado, invita a reflexionar la propia vida.
- Los alumnos han invitado a amigos, parejas y familiares a venir y participar.

Entre las críticas se encuentran:

- Invita al relativismo porque el moderador no corrige las participaciones o cierra «dando la respuesta correcta».

- Al darle rienda suelta a los alumnos se «juega con fuego», porque puede enarbolarse una postura contraria a la identidad de la Universidad.

Pensamos replicar la experiencia con profesores y administrativos, dando un giro más académico. La idea fue proponer un texto, invitar a comer pizza, vino tinto y conversar libremente. Se inauguró para este fin el Círculo Newman. En estas actividades se les envía a los alumnos un texto con anterioridad y luego se tiene una reunión para comentarlo con total libertad. En general la experiencia ha sido muy buena. Han participado cientos de profesores de más de veinte áreas diferentes. En un clima de apertura se preguntan por los grandes temas antropológicos y éticos en el ámbito universitario. Entre los Círculos Newman más relevantes destacan estos temas: qué es ser universitario, la sociedad del cansancio, los retos en el cambio de época, libertad, cómo vivir la identidad de la universidad con apertura, amor en tiempos incrédulos, liderazgo, dilemas éticos e inteligencia artificial, entre otros.

2.2. Enfoque cuantitativo: *Quiz Leader* CALFIP

De la misión de la universidad Anáhuac México con alumnos de posgrado nació en 2021 el CALFIP, Centro Anáhuac de Liderazgo y Formación Integral en Posgrado. Las preguntas no terminan en licenciatura, si bien es verdad que la edad, la experiencia laboral, las horas de vuelo ayudan a contar con ideas más sólidas, la realidad es que no se tienen todas las respuestas. Incluso las preguntas se hacen más importantes, más urgentes, con más consecuencias para uno mismo y para los que nos rodean. El CALFIP es un espacio de encuentro que ofrece oportunidades de crecimiento en el propio liderazgo a través del diálogo antropológico y ético para enriquecer el ejercicio profesional de alumnos y docentes con los valores del humanismo cristiano.

El ser humano busca, pregunta, y las preguntas importan mucho. Sea que ponga su confianza en la familia, en un amigo, en la ciencia o en Dios, el hombre no lo sabe todo y experimenta la necesidad imperiosa de buscar las respuestas. Siendo esta una actividad tan natural y habitual, uno pensaría que todo ser humano pregunta y pregunta bien. Sin embargo, la experiencia, la

historia, muestra que no es siempre así. A veces no se busca, a veces se busca mal.

El pensamiento débil, la indiferencia posmoderna (Velarde, 1996), desanima a las personas en la búsqueda de la verdad. El imperio de lo urgente prima sobre lo importante, lo práctico sobre lo teórico; lo que «me afecta directamente» lo afronto, lo pregunto, lo demás se deja para la especulación de un ratón de biblioteca. La vergüenza del desconocimiento, el miedo al qué dirán o al ridículo, estanca a las personas que no se atreven a preguntar. Parece que en ciertos medios es mejor aparentar indiferencia que mostrar ignorancia. Se necesita interés y humildad para preguntar y no esconder las propias dudas e inquietudes en una fachada de conocimiento. Lo grave no es no saber, sino no preguntar. Cuando después de una clase no hay preguntas, lo más probable es que el entendimiento haya sido escaso o el desinterés mayúsculo; a preguntas superficiales, entendimiento superficial.

¿Cómo fortalecer la formación integral? Generando espacios de encuentro y pensando juntos. Con un claustro académico que reflexiona y promueve el diálogo entre la propia ciencia y la filosofía (Pieper, 1979) y, ¿por qué no?, también con la fe. En el CALFIP ofrecemos materias con casos actuales que ponen sobre la mesa los referentes antropológicos y éticos con los que contamos. El CALFIP es puente entre personas y proyectos, propiciamos el intercambio de ideas y colaboración entre la comunidad para apoyar personas e ideas que contribuyan al bien común. Es el lugar para generar posibilidades, es cuestión de creatividad y productividad.

Los tres ejes del CALFIP son la antropología, la ética y el liderazgo de acción positiva. Cada área tiene mensajes clave que quiere compartir con la comunidad. El primer paso es escuchar a los alumnos, conocer qué piensan sobre estos temas. Por este motivo, se realizó un estudio al que se llamó *Quiz Leader CALFIP* para conocer los puntos de encuentro y desencuentro con los alumnos y poder generar espacios de diálogo y formación. Este estudio busca entender cómo los alumnos perciben y priorizan ciertos valores y conceptos éticos, como la libertad, la dignidad, la verdad, el bien, el amor, la religión y el liderazgo. A través de una encuesta de opción múltiple, se obtuvieron respuestas que ofrecen un panorama de las actitudes y creencias predominantes en la comunidad estudiantil. Lo respondieron 771 alumnos.

2.3. Análisis crítico de las respuestas

Sabemos que la opción múltiple reduce y condiciona las respuestas, pero, debido al volumen de alumnos, se consideró el mejor método para un primer acercamiento. Las cuatro opciones se respondían desde los siguientes modelos: liberal, posmoderno, materialista y cristiano.

Las preguntas fueron:

1. ¿Cuál es el valor más importante en una sociedad?
2. ¿Cuál es el mejor medio para cambiar y mejorar la sociedad?
3. ¿Qué idea de éxito compartes?
4. ¿Qué idea de fracaso compartes?
5. ¿Qué idea de amor compartes?
6. ¿Qué idea de libertad compartes?
7. Cuando te presentan a una persona la ves cómo...
8. ¿Cuál es nuestra mayor diferencia con los animales?
9. ¿Cómo entiendes la idea de verdad?
10. ¿Cómo entiendes la religión?
11. ¿Qué es el bien para ti?
12. ¿Qué es el mal para ti?
13. ¿Cómo entiendes las relaciones con los otros?
14. ¿Qué entiendes por felicidad?
15. ¿Cómo debemos relacionarnos con la naturaleza?
16. El rasgo más importante de un líder es que...
17. ¿Qué valora más un líder de sus seguidores?
18. ¿Qué valoran los seguidores de su líder?
19. Una posible reacción del líder frente a los problemas es...

Algunos hallazgos y reflexiones a partir de las respuestas de los alumnos:

- *Libertad*: el 40 % de los alumnos opta por la libertad como el valor más importante en una sociedad y dejan el amor como segunda opción, con un 14 % (pregunta 1); el 48 % no comparte la visión de libertad de la universidad (pregunta 6); el 36 % entiende la libertad como «la libre construcción de la identidad sin los límites de la biología, cultura y los estereotipos».

Se infiere que entre muchos de los estudiantes de posgrado prevalece una visión individualista sobre la vida, la felicidad (pregunta 14) en cómo se ve al otro, en cómo se prioriza lo más importante, donde lo preferible es la libertad y mi persona antes que nadie. Esto podría relegar o considerar como prescindible el diálogo, el amor, la comunidad. Por ello, desde CALFIP consideramos que es necesario formar en una visión más amplia.

- Hay una idea compartida de *dignidad*. El 84 % ve al otro como valioso, único e irrepetible (pregunta 7); el 56 % afirma que hay que «luchar contra el egoísmo y fomentar la dignidad y solidaridad» (pregunta 2).
- Valor de los *animales*: solo el 38 % admiten superioridad de los seres humanos sobre los animales (pregunta 8). Resulta interesante y requiere una reflexión el que para muchos se equipare el valor de los animales al ser humano. ¿Se trata de un concepto ampliado de *dignidad*? Los alumnos también muestran una alta preocupación por el cuidado de la naturaleza (pregunta 15).
- Sobre la *verdad*: el 51 % de los encuestados admite la posibilidad de una verdad más objetiva que subjetiva. (pregunta 9). La otra mitad se inclina al relativismo.
- Sobre la *religión*: el 40 % lo ve como un asunto privado donde toda opción debe ser respetada y otro 18 % adjudica el problema a las grandes religiones. Otro 13 % afirma es solo un producto histórico (pregunta 10). Solo 3 de cada 10 eligieron la opción «toda persona tiene capacidad de trascendencia, es creada y amada por Dios».
- Sobre el *liderazgo*: los alumnos parecen coincidir con una visión de acción positiva, «busca el bien común comprometido con el desarrollo de las personas» (preguntas 16, 17). Sin embargo, el 57 % valora del líder, sobre todo, «la inclusión y el reconocimiento», mientras que solo 16 % valora la misión (pregunta 18).
- En relación con el *amor*: el 71 % afirma que el amor no es solo un sentimiento, lo identifican como el valor supremo que implica buscar el bien del otro (pregunta 5), pero solo el 37 % lo vincula directamente con la felicidad, solo 4 de cada 10 (pregunta 14). Llama la atención que, como valor más importante para una sociedad, solo lo valora el 13 % (pregun-

ta 1). Parece que hay contradicciones en la concepción, expectativas y valoración del amor. El amor romántico se ve como algo privado.

3. Conclusiones

Hay muchas maneras de ver la vida y de vivir, pero no todas contribuyen a la plenitud de la persona. El CALFIP cree que con el diálogo y la propuesta desde el humanismo cristiano puede enriquecer la vida de los alumnos. Vale la pena ampliar la conversación. Encontrarse, escuchar, dialogar, proponer sin complejos ni autoritarismos.

Hoy en día una persona recibe más información en una semana que la que su abuela pudo obtener en toda su vida. Ante el bombardeo de ideas cabe preguntarse: ¿en qué creer? El corazón del ser humano no queda indiferente. En última instancia impulsa o expulsa la verdad o pseudo verdad encontrada. Se puede acoger, escuchar, dejarse asombrar y transformar la propia vida según la certeza encontrada; o dejar pasar, fingir no ver, oír sin escuchar y limitarse a una crítica superficial. Estas decisiones se resumen en la elección de certezas que sostienen la propia biografía. Son las columnas que estructuran el sentido de la vida, la brújula que señala el norte, las seguridades sobre las que se construye el día a día. ¿En qué creer?

> El hombre está hecho para dudar de sí mismo, no para dudar de la verdad, y hoy se han invertido los términos. (Chesterton, 2001)

Ante tanta información muchas veces contradictoria, ¿cómo elegir a qué darle crédito y a qué no? Si se entiende por *certeza* todo juicio sin temor a equivocarse, la pregunta interesante será: ¿en qué basamos nuestra seguridad?, ¿cómo llego a esas certezas?, ¿es cuestión de método, de azar, de fe? El conocimiento racional ha tenido sus altas y bajas. En alguna época la razón ha sido entronizada, hoy quizás está un poco almacenada, como si hubiera miedo de gastarla al utilizarla. El *Homo rationalis* se ha visto desplazado por el *Homo sentimentalis*. Conocerme a mí mismo, a los demás, al mundo que me rodea no es solo cuestión de tiempo, también es cuestión de interés y de método. Resignarse

a las certezas experienciales y experimentales, como único camino de conocimiento, seguro que implicará un reduccionismo importante. Abrirse a las certezas intelectuales (saber aprovechar la razón propia y ajena) y de fe (saber recibir la revelación auténtica) ampliarán el horizonte de modo incalculable. A mayor conocimiento de la verdad, mayor libertad. ¿En qué creer? Necesitamos certezas que nos inspiren, que nos entusiasmen. La calidad del proyecto de vida dependerá en gran medida de la calidad de las certezas sobre las que se cimienta la trayectoria personal.

4. Referencias

Chesterton, G. K. (2001). *Ortodoxia*. Acantilado.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. Diálogos sobre educación.

Benedicto XVI (2006). *Fe, razón y universidad.* Discurso pronunciado en la Universidad de Ratisbona, 12 de septiembre.

Benedicto XVI (2011) *Discurso en el Encuentro con Jóvenes Profesores Universitarios*. El Escorial, 19 de agosto.

Bergoglio, J. (2003). *Educar: exigencia y pasión. Desafíos para educadores cristianos*. Claretiana.

Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Encuentro.

Forment, E. (1997). El profesor católico y el nuevo humanismo. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 116, 205-222.

Haidt, J. y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna*. Planeta.

Lacalle, M. (2018). *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias*. UFV.

López Quintás, A. (1981). Notas sobre la situación universitaria actual. *Sillar*, 2.

López Quintás, A. (2003). *Cuatro filósofos en busca de Dios. Unamuno, Edith Stein, Romano Guardini, García Morente*. Rialp.

Midgley, M. (2001). *Plomería filosófica*. Revista Malpensante.

Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la Universidad.* Cátedra.

Pieper, J. (1979). *Defensa de la Filosofía* (4.ª ed.). Herder.

Polaino-Lorente, A. (2010). *Antropología e investigación en las ciencias humanas*. Unión .

Velarde, C. (1996). *Génesis, estructura y crisis de la posmodernidad*. BAC.

Semblanzas

Sobre los coordinadores y coordinadoras

Marisol Tello Rodríguez
Licenciada en Ciencias de la Comunicación, maestra en Filosofía por la Universidad Anáhuac Mayab y doctora en Investigación de la Comunicación por la Universidad Anáhuac México. Consultora empresarial para el área de comunicación corporativa, relaciones públicas y servicio al cliente. Investigadora adscrita al CICA. Vicerrectora académica de la Universidad Anáhuac Mayab.

María Eugenia Cárdenas Cisneros
Licenciada en Derecho, Maestría en Administración y finanzas, candidata a doctora en Filosofía por la Universidad Anáhuac México. Diplomada en género y políticas públicas por FLACSO. Consultora y conferencista en temas de mujer, jóvenes, liderazgo y ética. Directora del Centro Anáhuac de Formación Integral en Posgrado y directora del Instituto de la Mujer Anáhuac. Como académica ha sido invitada en más de 20 ocasiones a Naciones Unidas como integrante de la delegación oficial de México.

Jorge López González
Doctor en Educación por la Universidad Complutense y en Administración por la Universidad Anáhuac. Decano de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Investigador principal del grupo de investigación EDULID de edu-

cación en liderazgo que integra investigadores de la Red Internacional de Universidades del *Regnum Christi*. Investigador y docente en dirección de centros educativos, ética, virtudes y liderazgo.

Alejandro Landero Gutiérrez
Licenciado en Filosofía, especialista en Derecho Constitucional y Ciencia Política, Máster en Estudios Políticos Aplicados y doctor en Gobierno y Administración Pública por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo Estable de Investigación en Educación del Liderazgo de la Universidad Francisco de Vitoria. Director académico de la Secretaría Ejecutiva de la Red de Universidades Anáhuac.

Andrés Iván Oliva Avilés
Doctor en Física Aplicada por el CINVESTAV. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, Nivel 2. Profesor investigador de la División de Ingeniería y Ciencias Exactas de la Universidad Anáhuac Mayab. Miembro de la Red Nacional de Nanociencias y Nanotecnología. Evaluador acreditado del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, CACEI. Profesor del Seminario Conciliar de Yucatán.

Sobre los autores y autoras

Bloque I. Contextos y retos

Rubén García Torres
Licenciado en Filosofía por la Universidad de Salamanca. Licenciado en Derecho por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Maestría en Filosofía Contemporánea por la Universidad de Granada. Doctorando en Filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la rama de Filosofía de la religión. Autor de artículos y reseñas en diferentes medios especializados y de divulgación. Coordinador académico en la Escuela de Doctorado Anáhuac (EDA).

Víctor Cantero Flores
Doctor en Filosofía por The University of Sheffield (Reino Unido), maestro y licenciado en Filosofía por la UNAM, México.

Profesor investigador en la Universidad del Caribe, Cancún, y profesor de asignatura de la Universidad Anáhuac, campus Cancún. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, Nivel 1.

Leopoldo Manuel Castillo Magaña
Licenciado en Ciencias de la Comunicación por el Instituto de Ciencias Sociales de Mérida, Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de tiempo completo del área de Humanidades en la Universidad Anáhuac Mayab.

María José de Fátima Victoria Aguilar
Licenciada en Ciencias de la Familia por el Instituto Superior de Estudios para la Familia, sede Mérida. Maestra en Terapia familiar y maestra en Ciencias Humanas por la Universidad Anáhuac Mayab. Doctora en Filosofía por la Universidad Anáhuac México. Profesora de tiempo completo en el área de Humanidades de la Universidad Anáhuac Mayab.

Gloria Catalina Nonnato Gutiérrez
Licenciada en Educación, maestra en Ciencias de la Familia, maestra en Dirección de Centros Educativos, doctoranda en Innovación y Responsabilidad Social, con más de 24 años de experiencia docente en formación integral, competencias didácticas y responsabilidad social universitaria. Miembro de la RIARSU y coordinadora académica de Anáhuac Online. Reconocida por su excelencia docente (2022) y su participación en congresos, coloquios doctorales y voluntariados internacionales.

Bloque II. Fundamentos

Andreas Kramarz L. C.
Maestro en Filología y Literatura Alemana y en Teología por la Westfälische Wilhelms Universität, Münster (Alemania), y doctor de Filosofía por la University of Florida. Investigador adscrito al McGrath Institute, University of Notre Dame, Indiana. Profesor de Estudios Culturales en el Legion of Christ College of Humanities, Cheshire, Connecticut.

Jesús Alejandro Ordieres Sieres
Licenciado en Filosofía por la Universidad Gregoriana, maestro en Administración por el Tec de Monterrey y doctor en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Profesor investigador de tiempo completo del ITAM. Autor de los libros *Fundamentos para una ética ciudadana*, *Formación en el Pensamiento Crítico*, L*a acción y el juicio moral en David Hume* y *Ética, Servicio Público y corrupción*.

Francisco Manuel Lorenzo Valdés
Doctor en Filosofía por la Universidad Anáhuac México, maestro en Ciencia Política por el Boston College (becario Fulbright) y en Dirección Internacional por el ITAM, y Llcenciado en Comunicación por la UIA. Actualmente, coordina Ética y Antropología en los posgrados de la Universidad Anáhuac y es miembro del Seminario Permanente de Razón Abierta y Ciudadanía. Combina 25 años de experiencia en comunicación estratégica con su compromiso académico en ética aplicada.

Arturo Gutiérrez Barrera
Arquitecto por la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciado en Filosofía por el Ateneo Regina Apostolorum de Roma (Italia). Bachillerato en Teología por el Ateneo Regina Apostolorum de Roma. Maestría en Educación por la Universidad Anáhuac de Mérida (México). Profesor de Humanidades en la Universidad Anáhuac Mayab.

María Lacalle Noriega
Licenciada en Derecho y en Ciencias Religiosas y doctora en Derecho por la Universidad Pontificia de Comillas. Profesora titular de Filosofía del Derecho. Vicerrectora de Profesorado y Modelo Formativo de la Universidad Francisco de Vitoria. Directora del Instituto Razón Abierta y del Centro de Estudios de la Familia.

Bloque III. Aplicaciones

Verónica Fernández Espinosa
Licenciada en Ciencias de la Educación, doctora en Liderazgo por la Universidad Anáhuac y reconocida por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora y directora del Centro de Educación en Virtudes y Valores de la Universidad Francisco

de Vitoria. Investigadora y autora de libros sobre ética de las virtudes, liderazgo y carácter. Asesora del *Oxford Character Project*.

Rocío Elizabeth Rodríguez Pantoja
Licenciada en Filosofía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, maestra en Filosofía por la Universidad Anáhuac Mayab. Profesora de tiempo completo del área de Humanidades de la Universidad Anáhuac Mayab.

Gabriel Alejandro Medina Aguilar
Profesor investigador de la Escuela de Comunicación en la Universidad Anáhuac Querétaro. Maestro en Ciencias de la Información y Comunicación por la Universidad Paris-Nanterre y candidato a doctor en Comunicación por Universidad Iberoamericana CDMX. Es miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y de la Media Ecology Association, así como del Observatorio de la Comunicación Publicitaria en la Universidad Francisco de Vitoria.

Índice

Prólogo 11

BLOQUE I: CONTEXTO Y RETOS

I.1. Formación integral, de Babel a Pentecostés: un análisis sobre la percepción de conceptos antropológicos, éticos, y de liderazgo entre estudiantes universitarios y la necesidad de encuentro, diálogo y razón abierta 15
1. Introducción 15
2. Metodología 17
2.1. Antecedentes, ejercicios cualitativos: Café Chesterton y Círculo Newman 18
2.2. Enfoque cuantitativo: *Quiz Leader* CALFIP 21
2.3. Análisis crítico de las respuestas 23
3. Conclusiones 25
4. Referencias 26

I.2. Crisis de la universidad y formación integral 27
1. Introducción 27
2. Historia de la universidad 29
3. Crisis de la universidad 31
4. Una propuesta desde la formación integral 33
5. Fundamentación antropológica 35
6. Conclusiones 37
7. Referencias 38

I.3. Postmodernism and relativism: challenges for integral formation . . . 39
1. Introduction . . . 39
2. Some problems for relativism . . . 39
3. Relativism refuses to die . . . 43
4. The not so bright side of relativism . . . 44
5. Work to do: two challenges . . . 48
6. Conclusion . . . 50
7. References . . . 50

I.4. Retorno a la tradición educativa en la posmodernidad digital . . . 53
1. Problema o necesidad . . . 53
2. Una educación humanista de razón abierta en un mundo que renuncia a la razón . . . 54
3. ¿Un nuevo docente posmoderno o el maestro perenne? . . . 61
4. La misión del maestro perenne . . . 62
5. Nuestra experiencia y los posibles frutos . . . 64
6. A manera de síntesis conclusiva . . . 66
7. Referencias . . . 66

I.5. Los valores del docente posmoderno . . . 69
1. Introducción . . . 69
2. Los valores del docente posmoderno . . . 70
2.1. Características de la época posmoderna . . . 70
2.1.1. La posmodernidad enaltece el individualismo . . . 70
2.1.2. La posmodernidad proclama el derecho a realizarse desmedidamente . . . 71
2.1.3. La posmodernidad está obsesionada por la información y la expresión . . . 72
2.1.4. La posmodernidad se sostiene por las modas . . . 73
2.1.5. La posmodernidad abierta al permisivismo . . . 74
2.2. Valores en el contexto posmoderno . . . 74
2.2.1. En un contexto donde aparece el individualismo, la opción es el valor del encuentro . . . 75
2.2.2. Ante el derecho a realizarse desmedidamente, acentuar la posibilidad del valor de una trascendencia auténtica . . . 75
2.2.3. Contra la obsesión por la información y la expresión, formar el pensamiento crítico . . . 76

2.2.4. Frente a la ligereza de las modas es necesario el valor de la firmeza . . . 77
2.2.5. Ante el permisivismo resaltar el valor del orden 78
3. Conclusiones . . . 79
4. Referencias . . . 80

I.6. La responsabilidad social universitaria docente: transformando la educación y la sociedad mediante competencias digitales . . . 81
1. Introducción . . . 81
2. Objetivo del capítulo . . . 82
3. Definición de *responsabilidad social universitaria* . . . 83
4. Importancia de la RSU en el contexto educativo . . . 84
5. Competencias digitales en la educación . . . 87
6. Transformando la Educación mediante competencias digitales . . . 90
6.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP) . . . 90
6.2. *Flipped classroom* (aula invertida) . . . 91
6.3. Gamificación . . . 91
6.4. Aprendizaje personalizado . . . 91
6.5. *Learning management systems* . . . 91
6.6. Plataformas de videoconferencia . . . 92
6.7. Recursos educativos abiertos (REA) . . . 92
6.8. Herramientas de evaluación en línea . . . 92
7. Algunas experiencias de responsabilidad social universitaria . . . 92
8. Conclusiones . . . 95
9. Referencias . . . 96

BLOQUE II: FUNDAMENTOS

II.1. Hacia una fundamentación filosófica de la formación integral . . . 101
1. Introducción . . . 101
2. Deficiencias actuales en la concepción de *formación integral* . . . 102
3. ¿Qué es *integral*? . . . 107
4. El principio de la relacionalidad . . . 108
5. Pensar la realidad de manera integral . . . 110
6. Relacionalidad en el contexto humano . . . 111
7. Integralidad formativa . . . 113

8. Conclusiones 115
9. Referencias 115

II.2. La formación humanista: educando para la libertad . . . 119
1. Introducción 119
2. La idea de educar 120
3. La tradición humanista 122
4. *Liberal arts* y educación liberal 125
5. Educación integral y educación profesional 127
6. La finalidad de la formación humana 129
7. Referencias 132

II.3. Educación en virtudes como corazón de la formación integral 135
1. Introducción 135
2. Dinamismo de la acción humana 136
2.1. Antropología filosófica 137
2.2. Antropología teológica 137
3. Pedagogía de las virtudes 139
3.1. Educación en virtudes a través de proyectos que implican acción positiva 139
3.2. La educación en virtudes se realiza en colaboración con el Espíritu Santo 140
3.3. La educación en virtudes ha de incluir también las virtudes teologales 141
3.4. La educación en las virtudes intelectuales prepara para las morales 142
3.5. La educación en virtudes requiere un modelo pedagógico adecuado 142
3.6. La educación en virtudes requiere apoyarse en resultados de investigación 143
3.7. La educación en virtudes requiere testigos 144
4. Conclusiones 144
5. Referencias 145

II.4. Formación en virtudes y *paideia*: una perspectiva clásica para los estudios de posgrado 149
1. Introducción 149
2. La formación integral y la búsqueda de la conformación del carácter 151

3. De la *paideia* griega al ambiente virtuoso en los estudios de posgrado . . . 158
4. Conclusiones . . . 161
5. Referencias . . . 162

II.5. El pensamiento crítico y el rigor lógico: la apuesta para un mundo posmoderno . . . 163
1. El pensamiento crítico: una lamentable ausencia, y la lucha por recuperarlo . . . 163
1.1. La ciencia de la no-ciencia y el mundo de las percepciones . . . 163
1.2. La hiperestimulación sensible . . . 164
1.3. La belleza, el bien y la verdad . . . 165
2. La apuesta formativa: el pensamiento crítico y el rigor lógico en un abordaje personal . . . 166
2.1. El modo natural como funcionamos . . . 166
2.2. Donde comienza la incoherencia lógica y el atentado a la verdad . . . 167
2.3. La formación humana, clave de solución . . . 167
3. Referencias . . . 170

II.6. Algunas reflexiones sobre el uso de la tecnología en la Educación Superior . . . 171
1. Desafíos y oportunidades . . . 171
2. Imparables avances tecnológicos con implicaciones y cambios profundos . . . 171
3. Tecnología y razón abierta . . . 173
3.1. Cuestión antropológica . . . 174
3.2. Cuestión epistemológica . . . 175
3.3. La cuestión ética . . . 176
3.4. La cuestión del sentido . . . 177
4. Universidad, educación y tecnología . . . 178
5. Referencias . . . 179

BLOQUE III: APLICACIONES

III.1. La educación del carácter en las universidades: principios y claves fundamentales para una educación integral . . . 183
1. Introducción . . . 183
2. La educación del carácter en las universidades . . . 185

3. La educación del carácter en las universidades 187
4. Cuatro principios para la educación del carácter 190
5. Estrategias para la educación del liderazgo y el carácter en las universidades 192
6. Conclusiones 194
7. Referencias 195

III.2. Experiencias de formación integral: una propuesta educativa 199
1. Introducción 199
2. ¿Qué es una «experiencia integral»? 200
3. La experiencia es «integral» e «integradora» 201
4. «Triángulo de la experiencia integral» 205
5. Pedagogía de la experiencia 208
5.1. Pedagogía de la mirada y el asombro 209
5.2. Pedagogía de la gratitud 209
5.3. Pedagogía del encuentro y comunión 210
5.4. Pedagogía de la comprensión y la verificación 210
5.5. Pedagogía de la narración 211
5.6. Pedagogía del compromiso y la virtud 211
5.7. Pedagogía de la memoria y proyecto 212
6. Referencias 212

III.3. Desplazamiento de la carga emocional y pedagogía del relato como medios para mejorar las condiciones para el aprendizaje de la Ética 215
1. Introducción 215
2. Contexto y planteamiento del problema 215
3. Recursos para enfrentarse al desafío 219
3.1. Recurso 1: desplazamiento emocional y sustitución 220
3.2. Recurso 2: pedagogía del relato 221
4. Resultados 222
4.1. Relación con el profesor 222
4.2. Ambiente en el aula 222
4.3. Comprensión y valoración de la ética 223
5. Conclusión 223
6. Referencias 224

III.4. Lo técnico y lo intelectual: un modelo didáctico para el uso de IA en la investigación universitaria 225
1. Introducción 225

2. Problemática 227
3. La puesta en práctica 229
3.1. Operacionalización 229
3.2. Análisis del alcance 232
4. Reflexión 233
5. Comentario final 235
6. Referencias 235

Semblanzas 239
Sobre los coordinadores y coordinadoras 239
Sobre los autores y autoras 240

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

Formación integral: fundamentos, retos y aplicaciones

La formación integral, antes que una tarea, es un fin; es el fin inherente a la educación misma. En este libro se ofrece un compendio de trabajos, en torno a la formación integral, elaborados en su mayoría por profesores de la Red Internacional de Universidades del Regnum Christi (RIU). Confiamos en que será de ayuda para otros profesores e investigadores en su labor académica.

Marisol Tello Rodríguez. Consultora empresarial para el área de comunicación corporativa, relaciones públicas y servicio al cliente. Investigadora adscrita al CICA. Vicerrectora académica de la Universidad Anáhuac Mayab.

María Eugenia Cárdenas Cisneros. Consultora y conferencista en temas de mujer, jóvenes, liderazgo y ética. Directora del Centro Anáhuac de Formación Integral en Posgrado y directora del Instituto de la Mujer Anáhuac.

Jorge López González. Decano de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Investigador principal del grupo de investigación EDULID de educación en liderazgo que integra investigadores de la Red Internacional de Universidades del Regnum Christi. Investigador y docente en dirección de centros educativos, ética, virtudes y liderazgo.

Alejandro Landero Gutiérrez. Miembro del Grupo Estable de Investigación en Educación del Liderazgo de la Universidad Francisco de Vitoria. Director académico de la Secretaría Ejecutiva de la Red de Universidades Anáhuac.

Andrés Iván Oliva Avilés. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, Nivel 2. Profesor investigador de la División de Ingeniería y Ciencias Exactas de la Universidad Anáhuac Mayab. Miembro de la Red Nacional de Nanociencias y Nanotecnología. Evaluador acreditado del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, CACEI. Profesor del Seminario Conciliar de Yucatán.

EDULID UFV "Educando para liderar" · Anáhuac Mayab · RIU Regnum Christi International Universities

ISBN 978-84-1079-067-4

Octaedro

Horizontes Universidad