



**UNI
CERVANTES**
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA



Modelo Pedagógico Agustino

UNICERVANTES

**MODELO PEDAGÓGICO
AGUSTINO**





© Fundación Universitaria Cervantes – San Agustín

Acuerdo 011 del 16 de julio de 2019

Rector

Padre Nelson Gallego Orozco, OSA

Vicerrector Académico y Extensión

Padre Mauricio Saavedra Monroy, OSA

Vicerrector de Investigación y Posgrados

Padre Alejandro Acevedo Torres, OSA

Secretario general

Carlos Eduardo Calle Cifuentes

Director de Pastoral

Padre Gregorio Tomás Román, OSA

Miembros Capítulo Universitario

Padre Marino Piedrahita Rodas, OSA

Padre Mauricio Saavedra Monroy, OSA

Padre Nelson Gallego Orozco, OSA

Padre Alberto Urdaneta Ángel, OSA

Padre Néstor Raúl Sánchez Larrota, OSA

Padre William Josué Carreño Mora, OSA

Decanos

Facultad de Teología

Exmo. Mons. Juan Vicente Córdoba (honorario)

Padre Mauricio Saavedra Monroy, OSA

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Fernando Carillo Flórez (honorario)

Jeison Fabián Palacios Fajardo

**Facultad de Ciencias Económicas
y Administrativas**

Mauricio Cárdenas Santamaría (honorario)

Juan Carlos Tafache Salja

Unidad de Investigaciones y Posgrados

Javier González Camargo

Unidad de Extensión

Clemencia Cortés Castillo

Oficina de Planeación y Gestión

Olga E. Peña Sierra

Oficina Comunicaciones y Mercadeo

Ingrid Natalia Chanagá Sierra

Editorial UNICERVANTES. Dirección de la Unidad de Planeación y Evaluación - Padre Mauricio Saavedra Monroy, OSA. Recolección y sistematización de información, Oficina de Planeación y Gestión - Olga E. Peña Sierra. Corrección de estilo, diseño de cubierta, fotografía y diagramación - Oficina de Comunicaciones y Mercadeo UNICERVANTES.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial sin el permiso previo escrito de UNICERVANTES.

VIGILADA MINEDUCACIÓN – SNIES 9131

ÍNDICE

I. Fundamentos de la filosofía agustiniana	7
La Verdad	9
La Bondad	10
La Belleza	11
Recapitulación.. . . .	12
II. Ubicación del modelo pedagógico en la historia de la educación universitaria	14
a. Educación Progresista	17
b. La educación clásica	20
c. Un balance	22
III. La identidad institucional a través del modelo pedagógico	25
a. El modelo pedagógico ante las tareas misionales	26
b. Presupuestos y educabilidad del Modelo Pedagógico	31
IV. Elementos definitorios del modelo pedagógico	37
a. La interdisciplinariedad inherente al Modelo Pedagógico Agustino de UNICERVANTES	38
b. Historia de la institución y su proyecto pedagógico.	44
V. Pertinencia y retos del modelo pedagógico	48
a. Reto de cultivo de la tradición y asimilación de la modernidad	49
b. Reto de cuidado de la cultura clásica en el mundo moderno	50
c. Consideraciones finales	51



INTRODUCCIÓN

La elección de un modelo pedagógico de inspiración humanista y agustiniana responde al carisma educador de la Orden de san Agustín, cuyos centros educativos en todo el mundo se caracterizan por la formación integral de personas comprometidas con la transformación de su entorno social, a través de procesos educativos de alta exigencia y calidad. El presente modelo pedagógico se define, entonces, como un proyecto de una nueva ortodoxia histórica, que entendemos como la valoración positiva de la fidelidad a la tradición y, a la vez, en apertura a la novedad futura. De este modo, es nueva porque acepta que hay futuro y que, en virtud de él, la educación tiene sentido. Pero es, también, ortodoxia porque reconoce que dicho futuro se enmarca como el futuro de una cierta tradición que merece ser conservada y mantenida. Es por ello que, por su apertura a la proyección al futuro y desde el pasado, tal perspectiva la denominamos así mismo como histórica.

Este modelo se funda, entonces, en la articulación de los elementos propios del ideario católico agustiniano con los de una reivindicación de la educación clásica, a la vez que retoma los logros de los modelos progresistas de la educación. De este modo, el presente modelo resulta versátil para ofrecer un legado humanista y cristiano a la sociedad colombiana y a la cultura universal, pero que también

proyecta un futuro abierto, en constante construcción, con posibilidad de un espacio para la promoción humana, la búsqueda de la felicidad y la trascendencia.

En contextos locales, la institución es consciente de las grandes carencias del sistema educativo colombiano ocasionadas por el acceso restrictivo a la educación de calidad, bien por la falta de contenidos suficientes en la enseñanza, o bien por el privilegio de las condiciones sociales y subjetivas de los individuos por encima del mismo aprendizaje. Este panorama nacional nos ha impulsado a ofrecer a la sociedad colombiana una institución comprometida con la formación de la persona, con una intencionalidad pedagógica de carácter humanista y agustiniano.

Humanista, porque un profesional comprometido con su comunidad social debe tener una visión global del hombre en todos sus niveles, y no encerrarse en una visión parcial, como suele suceder cuando todas las materias de su carrera se enfocan únicamente en el objeto de su estudio, sin tener en cuenta todas las dimensiones humanas.

Agustiniano, porque el Padre de la Iglesia es un referente de la tradición cristiana en la búsqueda de la verdad orientada a la consecución de la felicidad, que constituye el fin último de la educación.

De este modo, su orientación católica y su arraigo fundacional en la Orden de san Agustín impulsan a la institución a beber perennemente de las fuentes de su pensamiento a fin de ofrecer al hombre de hoy respuestas válidas a su profundo drama existencial. Con base en la experiencia agustiniana, procura el conocimiento de sí mismo y de Dios, y está abierto a la trascendencia porque no se toma a sí mismo como medida del saber, sino que se sabe dependiente de una realidad que lo trasciende.

De esta manera, el modelo pedagógico que presentamos a continuación es heredero de la tradición católica agustiniana, de la educación humanista clásica y de la tradición de las letras hispánicas. Con el reconocimiento de estas tradiciones, el presente modelo pedagógico define sus fuentes y reconoce sus alcances:

entiende como finalidad de la educación la promoción humana, cuyo mayor resultado es la felicidad del hombre, la cual resulta potenciada en su propia trascendencia. Para ello, el presente modelo entiende que el hombre es un ser perfectible mediante procesos de formación, que, encontrando la gracia divina en la creación, es capaz de reconstruir el itinerario del ser humano hasta lograr la trascendencia a través del conocimiento de la Verdad, de la práctica de la Bondad y de la armonización con la Belleza.

En consecuencia, el presente modelo entiende que los hombres buscan la felicidad como su finalidad más propia y que, al encontrarla a ella, encuentran su camino de trascendencia, tal y como lo afirmará el mismo san Agustín: “Los hombres no deben adorar a otro dios sino sólo al que puede hacerlos felices” (*Civ Dei*. V, I).

I. Fundamentos de la filosofía agustiniana

Siguiendo los planteamientos esbozados por Topping (2012) y Etienne Gilson (1943), reconocemos que la educación, en perspectiva agustiniana, sólo es posible en el marco de una justificación del conocimiento, de modo que éste resulte comunicable. No obstante, tal comunicabilidad no constituye por sí misma la justificación del acto de conocer, pues el hecho de que sea comunicable no garantiza la valía de lo comunicado. En una muy rápida reconstrucción de la filosofía clásica, es posible reconocer tres posturas: la de Platón, que afirma la preexistencia de las ideas en virtud de las cuales reconocemos los objetos y podemos comunicarnos; la de Aristóteles, que sostiene que lo inteligible se aprehende

de la cosa misma y la comunicación depende de este procedimiento; y, finalmente, la de Gorgias, quien sostiene que tanto el conocimiento como su comunicación son imposibles.

De este modo, ante la teoría de la reminiscencia platónica, de la abstracción aristotélica y del nihilismo de Gorgias, san Agustín propone un acercamiento semiótico a la relación del conocimiento y su comunicación. Feichtinger (2018) afirma en su texto *Bild und Bildung bei Augustinus* que la contrapartida agustiniana a la filosofía anterior consiste, justamente, en la postulación de una semiótica que permita transitar de lo immanente a lo trascendente a partir del



conocimiento y su comunicación¹. Como consecuencia de esta postulación, san Agustín ha de encontrar una alternativa a la reminiscencia, a la abstracción y al escepticismo que habían orientado las discusiones en la filosofía clásica. San Agustín encuentra tal alternativa en el concepto de iluminación.

La Iluminación constituye uno de los puntos centrales de la filosofía agustiniana, pues explica el modo en el que se origina el conocimiento, la manera en la que éste resulta comunicable (y explica su enseñabilidad), y el modo en que el conocimiento y su comunicabilidad son momentos constitutivos del ser humano. Esta fundamentación antropológica de la iluminación queda expresada en las palabras de Pegueroles (1972) al afirmar que: “La iluminación, la palabra interior no son otra cosa que la presencia de Dios y la imagen de Dios en el alma y el consiguiente preconocimiento del ser y sus atributos, unidad, verdad, bien, (belleza)” (p. 55). La versatilidad explicativa de la iluminación agustiniana consiste en garantizar la objetividad de los principios en la inmanencia del mismo ser del hombre. Así, el conocimiento es un asunto humano que inicia con la obra divina (iluminación) y culmina con

la orientación del ser humano a Dios mismo (gracia).

Empero, la connotación eminentemente metafísica de este planteamiento puede explicarse, en otros términos, tal y como lo hace Gilson (1943), quien afirma que la iluminación nos brinda aquellas nociones, de origen no empírico, que permiten orientar el pensamiento y la experiencia². En términos simples: la iluminación postula la impresión que Dios hace de los principios de la ciencia y la moral en el alma humana. De este modo, la doctrina agustiniana de la Iluminación consiste en la apuesta por la inmanencia de los principios, no de las ideas aprehensibles empíricamente. En consecuencia, el conocimiento se obtiene por experiencia, se valida en virtud de los principios que la iluminación descubre en nuestra alma y se comunica en virtud de los signos e imágenes que posibilitan la transmisión de aquello que ha sido conocido. El conocimiento, la validación del mismo y su comunicabilidad quedan racionalmente justificados.

La descripción de aquellos principios que constituyen los fundamentos de la comunicabilidad del conocimiento se deriva de la constitución de lo que podría

¹ La cita de Feichtinger (2018) dice en alemán: “Schon Platon denkt die sinnliche Welt als Abbild der geistigen und nennt die Sonne ein bild des Guten. Aristoteles war überzeugt, dass unter allen Sinnen dem Sehen eine paradigmatische Rolle zufällt. Augustin spricht vom Sehen als Metapher für ein-Sehen und Verstehen” (p. 14)

² La cita de Gilson (1943) dice en francés: “Nous tenons seulement de lui que l’illumination nous donne des «notions», d’origine non empirique, dont tout le contenu se réduit pour nous aux jugements qui les expriment, il ne nous a pas dit si ces «notions» intelligibles sont quelque chose en dehors des règles ou jugements en qui elles s’explicitent” (p. 124)

denominarse como la tríada platónica: la estructura articulada de la Verdad, la Bondad y la Belleza. Esta estructura, heredada de la filosofía platónica y neoplatónica, se erige como el fundamento mismo de la conciencia, en la medida en que aquello que conocemos, experimentamos, sentimos y pensamos se encuentra ubicado en los ejes de la verdad, la bondad y la belleza. Esta articulación no solamente constituye una trabazón metafísica, sino, como lo señala Topping (2012), es el fundamento del currículo de la pedagogía agustiniana³. Procedamos ahora, entonces, a explicar más detalladamente cada uno de estos elementos:

La Verdad:

Es premisa de la filosofía agustiniana la aceptación de la verdad como fundamento del conocimiento; es decir, la verdad no depende de la construcción social del conocimiento, ni tampoco depende de una mera estructura lógica del pensamiento.

Dicho en términos téticos, la verdad es superior a la razón misma (Pegueroles, 1972, p. 32) y, por ello, puede operar en un plano objetivo (ser aprehensible mediante el conocimiento del mundo) y en un plano subjetivo (ser aprehensible mediante el conocimiento de sí).

Ya que todo se juzga en virtud de la Verdad, ésta es superior a lo juzgado; en consecuencia, la Verdad está al alcance del ser humano y de sus capacidades, pero no se reduce a su disposición, pues la Verdad trasciende el plano estrictamente racional y alcanza una dimensión de fe. Es por ello que, para san Agustín, y a diferencia del gnosticismo, la premisa “creer para entender” resulta fundamental. No se trata de subyugar todo conocimiento a una fe torpe; por el contrario, se trata de ampliar los alcances del conocimiento racional a través de aquello que constituye el meollo de la revelación: la verdad del amor divino en la creación (*LArb* II, 12, 34).

³ La cita de Topping (2012) en inglés afirma: “What does Augustine’s curriculum tell us about the purpose of liberal education? A curriculum, whether this is constituted by texts, the study of concepts, or a sequence of activities, is necessarily finite. The boundaries we draw around a curriculum define how much time a student will devote to mathematics as compared to literature, physical exercise compared to music. Selection is inevitable. The criteria according to which that selection is made will be drawn from some conception of the purpose of education, that is, by a conception of why education is a praiseworthy activity. This is first in the logical order of the component parts of an educational philosophy: all other questions concerning curriculum, pedagogy, and learning outcomes, are derived from the answer to this one. Below I show how Augustine’s treatment of the curriculum is determined by his view of happiness as the final purpose of education. Augustine justifies his criterion of value on account of its appeal to the widest possible human interest. Happiness is the one good we cannot help but desire to achieve and it is at this point that Augustine’s theory of education takes from his moral theology the primary purpose for action. Augustine’s most striking claim regarding the curriculum is that the arts are capable of drawing the student from the contemplation of material or created phenomena up to the eternal and unchanging cause.”

La Verdad, en tanto principio, es educable mediante el cultivo de la sabiduría. Se entiende ésta como el camino que conduce a la Verdad, como el acto de transitar dicho camino. Esta doble acepción implica que la sabiduría no es meramente pasiva; es decir, no solo se conoce el camino hacia la Verdad, sino que dicho conocimiento exige el tránsito por este mismo camino. En consecuencia, el desarrollo de la Sabiduría fomenta tanto las habilidades teóricas como prácticas, pues no se puede ser sabio sin ser al mismo tiempo virtuoso, ni se puede ser virtuoso sin ser al mismo tiempo sabio. Es por esta consideración que el cultivo de la Sabiduría como camino a la Verdad implica la aceptación de la Bondad como principio.

La Bondad:

La filosofía agustiniana afirma el Bien como la garantía de la libertad humana, esto es: el ser humano es libre y justamente por ello puede elegir; y, en tanto que puede elegir, puede elegir lo bueno. San Agustín afirma, consecuentemente, que la libertad humana es el núcleo del libre arbitrio, en tanto que la gracia divina lo eleva hasta este punto. Con esta premisa, san Agustín reconoce a la Bondad como finalidad de la libertad humana, pues toda acción humana se orienta justamente a ella, así se trate de un concepto poco claro de lo que es la Libertad. En tanto que ésta se encuentra orientada hacia el Bien, la búsqueda de



lo mejor (como el bien mayor en una escala de bienes disponibles) justifica esta posición. No se elige lo peor en tanto que peor, pues aquello que se elige, incluso en su precariedad, se considera mejor que otras opciones no elegidas.

Es en el núcleo mismo del arbitrio en el que la Libertad reluce; no obstante, dado que la Libertad sin guía difícilmente puede encontrar aquello que es mejor en el orden de unos bienes dispuestos, la gracia divina orienta tal libertad a la consecución de dicho bien. Este es el núcleo de las discusiones antipelagianas de san Agustín, que, en nuestro contexto, se podrían traducir en el excesivo individualismo al margen de la comunidad y tradición. Es por ello que la filosofía agustiniana propende por una reivindicación de la Bondad en la vinculación del hombre con los espacios más humanos: la familia, la sociedad, el Estado, la Ciencia, la Investigación, la Educación, etc.; pues en todas ellas yace la gracia divina que orienta la libertad humana en la búsqueda del mayor Bien.

La Bondad, en tanto que principio, es educable mediante el cultivo de la Virtud. Se entiende ésta como la práctica de la búsqueda de la Bondad en virtud del conocimiento de aquello que es mejor. Esta búsqueda no se da en la soledad del individuo, abstractamente aislado de toda determinación, sino justamente en la interconexión de las distintas realidades que lo constituyen. La Virtud se erige, entonces, como el cultivo propio de lo

más humano: la comunidad, puesto que es imposible alcanzar lo mejor en completo aislamiento. Y ya que el cultivo de la comunidad presupone la articulación y armonización de las relaciones humanas, de las relaciones del hombre con su entorno y finalmente de la misma relación del hombre con Dios, el cultivo de la virtud implica la aceptación de la Belleza como principio.

La Belleza:

El pensamiento de san Agustín reconoce la aceptación de la Belleza en tanto principio (LArb II, 16, 42), lo que significa que lo bello no es el mero resultado de una composición azarosa, ni tampoco un simple constructo de formas dispuestas con relativa técnica en un espacio. La Belleza, como principio, es el camino a la interioridad humana (Unger, 2013, p. 68), pues ella remite de lo sensorial a lo intelectual, y de éste al principio que valida la categorización de lo así comprendido. No es, entonces, un espacio restringido exclusivamente al arte ni a la estética, pues la Belleza se erige como principio de sensación, percepción y orientación humana en el mundo.

De este modo, la objetividad de ciertas conceptualizaciones como la utilidad de un objeto o la versatilidad de un espacio se juzga desde la interioridad humana en términos del gusto y satisfacción de tal experiencia. Por lo tanto, resulta tan válida la negativa a un objeto en virtud de

su inutilidad, como la negativa a un objeto por la fealdad que remite a la experiencia subjetiva. La Belleza, entonces, es un principio articulador de los elementos del mundo, a la vez que articula la experiencia del ser humano en el mundo mismo. No hay vida bella que el ser humano esté dispuesto a aceptar y, aun así, seguir en la búsqueda de la Bondad y Verdad que lo conducen a la felicidad. La Belleza se erige, pues, como el elemento básico en el que la interioridad humana habita un mundo.

La Belleza, en tanto que principio, es educable mediante el cultivo de la Armonía. Se entiende ésta como la compensación humana que puede lograrse en el mundo a partir de los recursos que se disponen respecto al espacio en el que se habita. Como principio, la Belleza orienta la armonía en su búsqueda, de modo que aquello que se hace en armonía con la propia interioridad, con el contexto socio-familiar del que se proviene y con las condiciones históricas propias se encuentra estructurado por la Belleza desde su inicio. No hay que suponer, entonces, que la armonía sea pura estetización ni simple conformismo. El cultivo de la armonía es plenamente activo, pues ésta no se sigue de nada, sino que surge de la objetivación de la interioridad humana en el mundo que le ha sido concedido como gracia. Así, el cultivo de la armonía está llamado a transformar realidades, a cambiar hábitos y a pensar reformas que posibiliten una vida humana en compatibilidad con uno mismo,

con la comunidad propia y con el mundo mismo. La Belleza es, así, el principio que, desde la propia interioridad, motiva la búsqueda humana de la Bondad y de la Verdad.

Recapitulación:

Verdad, Bondad y Belleza como fundamentos de la Iluminación mediante la que ocurre el conocimiento al tiempo que posibilita su comunicabilidad, son elementos constitutivos de la pedagogía agustiniana, tal y como hemos visto. Esta consideración es importante en el marco del modelo pedagógico de UNICERVANTES pues garantiza la comprensión multidimensional del ser humano que subyace a la filosofía educativa de nuestra institución. O bien, si se prefiere en otros términos: el presente proyecto educativo reconoce la diversidad de principios que no conllevan a un relativismo epistémico, sino a la ampliación de la comprensión de la experiencia humana, de modo tal que el proceso formativo no se limita a la comunicabilidad del conocimiento en términos verificables, sino que se amplía hasta el cultivo de la sabiduría; no se limita al discurso prescriptivo de lo moralmente bueno y conveniente para la vida humana, sino que se proyecta hasta el cultivo de la virtud; y, finalmente, no se limita a la descripción de posibles escenarios bellos, sino que abre el espectro de la formación integral hasta alcanzar el desarrollo personal en armonía.

La traducción que de estas categorías agustinianas se hace al lenguaje de la pedagogía y administración educativa contemporáneas mediante su transformación en variables interpretativas, esto es, en categorías que permitan sistematizar experiencias del vivir universitario bajo el marco epistémico de la filosofía agustiniana. En este orden de ideas, el presente modelo pedagógico entiende dentro de la categorización de la verdad el cultivo de la sabiduría, que se transforma como variable interpretativa en la formación profesional. Éste entiende, a su vez, la categorización de la bondad como el resultado del cultivo de la virtud, que resulta traducible a

la variable interpretativa de la formación para la responsabilidad social y ciudadana. Finalmente, la categorización de la belleza, como el resultado del cultivo de la armonía, es traducible a la variable interpretativa de la formación integral, que expresa el modo en que el ser humano desarrolla en armonía sus capacidades, competencias y limitaciones.

La formación profesional, la formación moral y ciudadana, y la formación integral son las traducciones en que los fundamentos filosóficos de san Agustín resultan vigentes y pertinentes para el debate contemporáneo, como lo afirma Feichtinger (2018)⁴.



⁴ La cita de Feichtinger en alemán dice: "Augustinus ist im theologischen und philosophischen Gespräch der Gegenwart sehr präsent und oft umstritten," auch wenn es um Fragen der Bildung geht» Augustinus Interesse daran, den Bildbegriff zu klären (meist im Zusammenhang mit Gen 1,26 und anderen Bibelstellen), und seine Haltung zum spätantiken Bildungswesen bieten Anregungen, die bis heute aufschlussreich sind, nämlich den Zusammenhang zwischen Bild/imago und Nachahmung/imitatio, sein umfassendes Bildungsverständnis als Wiederherstellung und Vertiefung des Bildes Gottes im Menschen und die Rolle des Erlösers als Lehrer und Vorbild. Dies gilt besonders für die von ihm selbst durchlebte Spannung zwischen Vernunft und Glaube, sei es in Auseinandersetzung mit der Skepsis oder verschiedenen häretischen Auffassungen. Augustin steht inmitten des Übergangs zu einer christlichen geprägten Welt, gerade im Bereich der Bildung."

II. Ubicación del modelo pedagógico en la historia de la educación universitaria

El Modelo Pedagógico Agustiniano, como hemos visto, expresa, no solo una cierta visión del conocimiento, sino también una determinada versión del ser humano. En términos generales, este fundamento antropológico se decanta por la comprensión del ser humano como *imago Dei* y como *capax Dei*. Ambas consideraciones ponen de manifiesto la apertura trascendente de la dimensión humana, mas no la reducen a

tal condición. Mooney (2011) afirma que la insistencia cristiana por incluir a Dios en un modelo pedagógico no obedece a una pulsión religiosa de vincular a Dios a toda praxis humana, sino a la necesidad filosófica de establecer un soporte contundente y una base sólida a los principios y fundamentos del saber, pues pese a que el docente, en tanto humano, sea falible en su enseñanza, el saber es verdadero en su constitución⁵. De este



⁵ La cita de Mooney (2011) lo indica expresamente, en relación a la filosofía escolástica de la educación: “While each of these elements in our experience acts as a teacher in varying ways and degrees, the paradigmatic form of the teacher in an institutional framework is undoubtedly a human being—a human being who is also shaped by all the forces we have just mentioned and no doubt by others that we have not. Among our authors, Augustine and Aquinas suspect that there may be significant limits to the possible impact of the human teacher. This is perhaps because Augustine and Aquinas would like to emphasise what they take to be a metaphysical truth, namely, that God is an active contributor to the processes of understanding, teaching, and learning. The divine contribution is conceived of in many ways: in Augustine the participation of the Divine is direct with respect to the interior illumination of the learner; in Aquinas a similar idea is explored, but the emphasis is instead placed on God as author of human nature.” (p. 14)

modo, es posible hablar de distintos tipos de educación que han acontecido en distintos momentos de la historia, entre los que se encontraría ubicado el Modelo Pedagógico Agustiniiano.

Así, en un rápido recorrido histórico, es posible encontrar que:

El cristianismo no provocó al principio dentro del Imperio una educación nueva ni nuevas instituciones docentes para los nuevos cristianos. La formación tenía que adquirirse al comienzo, aun por los cristianos, en las escuelas de gramática y en las de retórica. En el siglo IV d. de C. vemos a san Agustín, hijo de madre cristiana, que se preparaba como catecúmeno para ingresar en la iglesia cristiana, visitar la escuela de gramática, donde leía a Virgilio y a Homero. (Dilthey, 1942. p. 122)

Y el mismo Dilthey afirma que el plan de formación ofrecido en las Iglesias cristianas, según el plan de san Agustín, consistía en el estudio de algunas de las artes liberales: gramática, música, dialéctica y elementos de retórica (Dilthey,

1942. p. 117)⁶. De modo que, incluso gracias a las conclusiones de su teología de la historia, el plan de estudios de la edad media se erigía en la constitución de un *universum*, en donde se vinculaba tanto la formación en artes liberales como el estudio de la antigüedad y la revelación (Dilthey, 1942. p. 164).

No obstante, el listado de estas líneas curriculares no obedece simplemente a la consolidación de una suma cristiana del saber, sino que se orienta a una dimensión práctica. Topping (2012, p. 130) insiste en mostrar que una verdadera educación es, en cierto sentido, una terapia del alma; de modo que el estudiante que adquiere una comprensión universal logra conocer tanto el mundo, como a sí mismo. El gran error de la educación, prosigue Topping, reconstruyendo a san Agustín, consiste en dejar el conocimiento propio al margen de un proyecto educativo abocado al conocimiento del mundo, pues la educación tiene como finalidad la felicidad (2012, p. 133)⁷.

Topping afirma que el currículo de todo modelo agustiniano está fundado en la

⁶ Esta misma idea la señala Topping (2012), al indicar las referencias textuales en que san Agustín se hace heredero del modelo clásico de formación: "At five places Augustine lists the disciplines belonging to the liberal curriculum (ord. 2.12.35-47, 2.4.13-14; quant.23.72; retr.1.6; conf.4.16.30), which include grammar, dialectic, rhetoric, arithmetic, music, geometry, and astronomy. In this sequence the student moves through linguistic (grammar, dialectic, rhetoric) to mathematical and scientific study (music, geometry, and astronomy), from grammatical to quantitative induction." (p. 131).

⁷ La cita de Topping en inglés dice: "In moving from individual disciplines to their structure Augustine shows us how the arts serve to prepare the student for philosophy and for self-knowledge. His ranking of the arts and his description of the relation between them is based upon his conception of the final purpose of education, which is happiness."

búsqueda de la felicidad a través del cultivo de las artes liberales. Y la finalidad de esta búsqueda alcanza una dimensión teológica, mediante la constitución pedagógica de la felicidad en Dios (2012, p. 149). No obstante, él mismo afirma que tal propuesta agustiniana es compatible con el proyecto secular de la educación clásica, de la que el proyecto de educación cristiana es directamente heredero⁸.

Esta consideración establece como criterio del Modelo Pedagógico Agustiniano la búsqueda de la felicidad a través del cultivo de las artes liberales. Su compatibilidad con formas seculares de la educación, como la educación clásica, no va en detrimento de su dimensión agustiniana, pues el obispo de Hipona reconoce la valía de la felicidad intramundana. En consecuencia, el modelo agustiniano ostenta una nota humanista abierta a la trascendencia, que mediante el cultivo de las artes liberales que ofrecen un ordenamiento del mundo, favorecen el alcance de la felicidad.

Ciertamente, este modelo agustiniano, vinculado a la educación clásica, no es el único en la historia de la educación. Es posible hablar de educación clásica y distinguirla de la educación moderna o progresista, lo que supone un riesgo de

malentendido según el significado meramente cronológico de tales términos. Pues la “educación clásica” no es simplemente la educación que se impartió en otros tiempos y la “educación moderna” no es meramente la del día de hoy. Los conceptos de “clásico” y de “moderno”, más que a momentos concretos en la historia de Occidente, responden a dos lecturas contrapuestas de la historia y del papel del hombre en la misma (Le Goff, 2005, p. 146-153). Como se verá a continuación, esta oposición también se ha manifestado en dos concepciones distintas de la educación, que van más allá del aspecto meramente temporal.

En efecto, a pesar de los múltiples cambios y variaciones ocurridos a través de los siglos, es perfectamente evidenciable una identificación sustancial entre el tipo de educación impartida en las antiguas academias griegas y romanas, en las universidades medievales y renacentistas, hasta la ilustración. Esta educación giraba en torno del aprendizaje y dominio de una propedéutica vinculada a la lengua como forma de estructurar el pensamiento y vehículo para el dominio de las categorías abstractas propias de la filosofía a través de relaciones lógicas. Este método de enseñanza fue estandarizado en la Edad Media con los nombres

⁸ Topping lo afirma literalmente, al decir lo siguiente: “the liberal arts are an exercise in the ascent from the created world to the uncreated cause; each of the arts, in effect, provides a separate path by which the mind may travel to God by means of creation. Materiality is not to be despised but appreciatively admired as a route of access to God. In short, I intend to show how Augustine’s ideas of secular education fit within a comprehensive view of the good life developed in response to the intellectual impulses that he was in dialogue with at the time of his conversion.” (2012, p. 15-16)

de Trivium y Quadrivium (Perrin, 2004, p. 6-7). Tanto en la antigüedad grecolatina, como en la Edad Media, los estudiantes aprendían el uso del idioma a través de la lectura de los grandes libros y grandes autores que habían construido la cultura de su civilización particular, aprendiendo al mismo tiempo la historia, filosofía, física, geografía, derecho, etc. Pero, sobre todo, adquirirían el ethos propio de su civilización. Mas que la adquisición de un conjunto de conocimientos, la educación consistía en la formación de un tipo humano en todos sus aspectos, tanto intelectual como ético y estético (Oliviera, 2018).

Es preciso resaltar en este caso, la plena continuidad entre la educación impartida en la antigua Grecia y la educación romana, con la impartida en las universidades medievales, e incluso a través del Renacimiento y la Edad Moderna. Tal continuidad está vinculada con el concepto mismo de tradición que remite a la transmisión de aquello que se ha recibido, no como la adhesión a una fórmula fija, sino como una realidad colectiva que crece y se actualiza permanente en su paso de una generación a otra (Sandoval, 1998, p. 636-637). Por el contrario, la modernidad supone una ruptura constante con el pasado, un esfuerzo permanente de reinención, una “fuga hacia adelante” (Le Goff, 2005, p. 153) en la que se abandona todo lo que es visto como obsoleto. En educación, la modernidad se refleja en la reevaluación y reformulación de los modelos educativos, considerados

contingentes a las transformaciones en las estructuras socio-económicas.

Como un ejercicio meramente explicativo, y para mayor claridad a través de la comparación, caracterizamos a continuación el modelo de lo que se entiende por educación progresista y lo que se entiende por educación clásica. Tras ello, presentamos un balance que nos permite dibujar los lineamientos básicos del modelo pedagógico de UNICERVANTES a la luz del Modelo Pedagógico Agustiniano.

a. Educación Progresista

Los principios de la educación progresista los encontramos ya enunciados en el tratado *De la Educación*, o *Emilio*, de Jean Jacques Rousseau, publicado en 1762. En esta obra, el pensador francés parte de la bondad natural del hombre, pero sobre todo de un declarado racionalismo, para rechazar la educación tradicional, fuertemente enraizada en la auctoritas, y afirmar que el conocimiento verdadero es el que emana del razonamiento autónomo del sujeto (Rousseau, 2011, p. 132). De ahí que también se oponga a cualquier estudio que no tenga una utilidad práctica a los ojos del educando, como las lenguas (Rousseau, 2011, p. 120), especialmente las muertas, o la Historia (Rousseau, 2011, p. 121). Este principio que Rousseau defiende con mucho detalle en el descubrimiento de los mecanismos de la naturaleza y el aprendizaje de las habilidades prácticas, acaba llegando

a extrañas paradojas en la enseñanza moral, pues rechaza tanto la enseñanza de los preceptos morales (Rousseau, 2011, p. 110) como la imitación (p. 114). Pretende, entonces, que la moral sea descubierta de forma natural, llegando a formular que el papel del educador se limite a “No enseñar la virtud ni la verdad, sino en defender al corazón del vicio y al espíritu del error” (Rousseau, 2011, p. 101).

Tal optimismo de Rousseau frente a las capacidades de la razón natural, contrastado a su pesimismo sobre la sociedad humana, lleva a que su modelo pedagógico sea fundamentalmente anti-ético (en el sentido original del concepto), pues la educación tendría el fin de liberar al alumno de las perversiones introducidas en él por los procesos de socialización. Si para Aristóteles, la natural sociabilidad del hombre implica que sólo puede ser plenamente humano como parte de una ciudad, para Rousseau el hombre se “desnaturaliza” al ingresar a la sociedad humana (Rousseau, 2011, p. 38).

A pesar de las aparentes contradicciones, Rousseau defiende ese proceso de “desnaturalización” cuando responde a la sujeción voluntaria del individuo a la voluntad general a través del Contrato Social. De ahí esa aparente heterogénesis de los fines, según la cual un planteamiento educativo fundamentado en el individualismo optimista dio origen a la estatización de la educación llevada a cabo en Prusia con las reformas

de Federico II y trasladado a las universidades con las reformas del Imperio Napoleónico. En efecto, la tesis del Contrato Social al poner la legitimidad de la autoridad política en la voluntad general de la nación soberana, la educación se convirtió en instrumento de interés público para construir la unidad nacional en torno del proyecto político de los regímenes liberales del Siglo XIX: “Sólo en el siglo XIX estos saberes laicizados vuelven a encontrarse en la universidad a través de la reforma napoleónica con la separación de docencia e investigación y la particular manera de poner la Universidad al servicio del estado” (Bravo, 2007. p. 220).

Por su parte, la Revolución Industrial encontró un punto de apoyo en los fundamentos naturalistas de la filosofía de Rousseau y su opción en favor del aprendizaje práctico orientado al desempeño de un oficio específico en el sistema productivo. En los Estados Unidos, filósofos como Horace Mann (1796-1859) y John Dewey (1859-1952) importaron y adaptaron la educación Prusiana haciendo un énfasis particular en la educación como preparación para el trabajo productivo y el abandono de elementos esenciales de la educación clásica (Perrin, 2004, p. 16), privilegiando el “saber hacer” sobre el “ser” procurado por la educación clásica.

Así pues, puede caracterizarse a la educación progresista a través de tres elementos esenciales:

1) El optimismo antropológico que considera que la razón subjetiva del educando es suficiente para que conozca y descubra todo cuanto le es necesario. Lo cual conduce a una visión “emancipadora” de la educación, de liberación frente a cualquier influencia externa que constriña o restrinja la razón subjetiva del estudiante. 2) La educación como bien público, en donde, más allá de una legítima preocupación de los gobernantes por la formación de los ciudadanos, ha provocado la sujeción de los modelos y sistemas educativos a la agenda política del régimen a cargo, que ve en los procesos educativos un instrumento privilegiado para el cambio social. Y 3) Un enfoque puramente práctico, que motiva al abandono de la formación moral y humanística de los educandos, en favor de la instrucción de saberes específicos que capacitan al estudiante para cumplir una labor productiva.

Debido a esta caracterización, la educación progresista ha tenido un relevante impacto en la constitución de la opinión pública a partir de la masificación de la educación. La disposición de estándares que, fundados en un presupuesto antropológico basado en competencias, definen al hombre capaz como mejor al hombre falible (Ricoeur, 2006) generaliza la opinión pública, pues quienes leen lo

mismo, piensan lo mismo. Es éste, quizás, el mayor reto al que se enfrenta todo proyecto de educación clásica, ya que justamente abre el espectro a la lectura de los grandes libros de la tradición, no cercena ni por el rasero de la censura, ni por el rasero de la desactualización, los grandes libros que han sido fundacionales de la tradición occidental. La educación progresista busca los mecanismos de estandarización y masificación de la formación. De modo que, aquellos dispositivos de masificación se toman como técnicas educativas para este modelo. Es justamente lo que sucede con la información dispuesta en redes sociales, con las modas juveniles dispuestas a maneras de retos en redes sociales⁹, con las tendencias de la cultura popular y, en general, con toda idea de moda: de la masificación de conocimientos, se sigue la masificación de comportamientos, lo que redundará en una pérdida de la experiencia de vida (Lübbe, 1982).

En consecuencia, la gran plataforma construida por las redes de comunicación que posibilitan la interconexión entre personas en diversidad de redes sociales, si bien facilitan la creación de comunidades, dificultan la interacción entre las mismas, bien sea por exceso (la homogenización total) o bien sea por

⁹ Fue sintomático el caso del “Ice Bucket Challenge” en el que diversidad de personas se echaban sobre la cabeza un balde lleno de agua con hielo. Inicialmente el reto tenía la función de visibilizar la esclerosis lateral amiotrófica y sensibilizar a la población mundial con miras a una mejor comprensión de la enfermedad. No obstante, la cuestión que inmediatamente preocupó a los académicos fue la de si realmente se cumplía el objetivo de visibilizar y sensibilizar, o tan solo se volvió una tendencia viral en redes. A este respecto, remitimos a los trabajos de (Wicks, 2014) y (Koohy & Koohy, 2014).

defecto (la provincialización total). En la primera, todas las comunidades se parecen; en la segunda, todas están aisladas e incomunicadas. De este modo, el objetivo humanista de las redes sociales, que constituye el supuesto de promoción humana sobre el que se funda su justificación, se desdibuja en la medida en que su masificación o incomunicación permea la interacción humana. Las redes sociales crean comunidades, pero por su tendencia a la homogenización, aceptación y reconocimiento (medido en *followers*, *likes*, etc.), desatiende la tradición, que constituye la comunidad más amplia a la que todo ser humano está vinculado.

b. La educación clásica

Volviendo a la distinción inicial, mal podría identificarse a la educación clásica y la educación progresista con momentos específicos de la historia. Al contrario, la educación clásica ha continuado existiendo a lo largo del origen, expansión y crisis de la educación progresista. Mientras las escuelas y universidades públicas, fundadas en la educación progresista, aparecieron para atender a los hijos de las clases trabajadoras, las escuelas y universidades anteriores, en las que se siguió educando a las élites de las naciones occidentales, (Eton, Oxford o Harvard, por ejemplo) mantuvieron un modelo de educación clásica hasta mediados del siglo XX (Perrin, 2004, p. 14-15). Así, poco después de que John Dewey formulara su tesis del "Aprender haciendo" (1897),

en 1907 el Cardenal John Henry Newman publicó una compilación de discursos titulada *La idea de una Universidad*, defendiendo la fundamentación clásica de la Universidad Católica de Irlanda, y en 1935 José Vasconcelos publicó *De Robinson a Odiseo: Pedagogía estructural*, en la cual critica las tesis de Dewey y propone un modelo de educación clásica y humanista para México, y por ende, para Hispanoamérica (Bracho Riquelme, 2002, p. 111-112). Más recientemente, especialmente en el mundo anglosajón, se han fundado diversas instituciones y proyectos con el propósito de retomar la tradición de la educación clásica (Perrin, 2004, p. 18-19).

El primer concepto de "clásico" nos remite a la antigüedad grecolatina, pues es en Grecia donde se encuentra el origen y principio de los elementos fundamentales que constituyen la cultura de Occidente. Además, Grecia ocupa un lugar predominante en la historia de la educación por haber construido una cultura, en el sentido más propio del concepto, en torno del descubrimiento de las formas y leyes que gobiernan toda la realidad humana, y a partir de las mismas ordenar la crianza de los menores en orden de obtener de ellos un ideal de perfección individual (Jaeger, 1965, p. 15-17). Para los griegos, los mismos principios, expresados en su naturaleza más abstracta por los filósofos, gobiernan todas las ramas del saber, desde la astronomía hasta la música y la escultura, pasando por la arquitectura, la moral y

las leyes. Todas las esencias están vinculadas por un principio de orden, (logos) que permite el conocimiento del mundo a través de las relaciones matemáticas y la estructura del lenguaje.

Es así que la razón de ser de la educación (παιδαγωγία Educere: guiar, conducir) es llevar el hombre a su perfección. Así pues, el acto de educar presupone la perfectibilidad del ser humano, implica partir de que todo hombre existe con el propósito de alcanzar su propia perfección. Esa perfección implica a todas las dimensiones del hombre en su totalidad, y por ello, la búsqueda de tal perfección determina los anhelos del espíritu humano: la búsqueda del Bien, la Verdad y la Belleza. Así pues, la educación no se limita a la formación del intelecto, sino que exige también la formación de la voluntad, de las emociones y del cuerpo. Este es el significado original de la *"Paideia"* griega, en que la educación es principalmente una acción "cultural" (de *Cultus*: cultivo), por medio de la cual se dirige el crecimiento del menor hacia la virtud.

Esta vinculación no es meramente etimológica, sino que revela un contenido semántico importante en su constitución. El significado de cultivar es opuesto al de esculpir: mientras que en el primero, se promueve el desarrollo interno y la promoción de las propias potencias para el crecimiento, en el segundo se imprime una forma establecida, un resultado hecho y previsible. Es por ello que la educación ha de entenderse más como el

cultivo de la humanidad que como un mero ejercicio de promoción profesional:

Creo que es más conveniente afirmar que la educación cultiva. Es decir, que es campo propicio para el desarrollo de las potencialidades humanas... El cultivo y cuidado del otro pasa por el cultivo y cuidado de sí. Procurar el propio desarrollo humano integral da la autoridad moral y pedagógica para pretender educar / cultivar a otros en la humanidad. Esto es lo bello y retador de ser educador. Los demás son profesores "dictadores de clases". (Ramírez, 2014)

Del mismo modo que solo se cosecha lo que se cultiva, en educación sólo es posible cosechar aquello que se ha cultivado en el estudiante. En consecuencia, la educación no es simplemente el desarrollo y orientación de unas facultades prefijadas con un contenido indeterminado; al contrario, la educación cultiva justamente en orientación a su finalidad: la felicidad humana. Es justamente por este motivo que conviene cultivar aquello que contribuye al desarrollo de la felicidad, como una dimensión trascendente, una vida virtuosa, una actitud jubilosa ante la vida y un compromiso por el descubrimiento de la verdad. (Scherz, s.f.)

Esa analogía clásica entre la educación y el cultivo vincula la educación con el proceso de crecimiento del hombre. Se trata de orientar ese crecimiento de forma que el orden interno del educando,

corresponda con el orden externo de la creación (*logos*), cultivar en el estudiante la sabiduría y la virtud. Si bien ya en la antigüedad clásica existe el presente de la academia y el liceo, estos se dirigen a la formación de los niños (*paideia*, de *paídos*: niño), la Universidad aparece en la Edad Media por una razón teológica, derivada de esa elevación de la Filosofía clásica por la Fe Católica: Si los filósofos clásicos habían entendido que el universo está dirigido por un principio de orden, que lo hace cognoscible y razonable, el Evangelio nos enseña que ese logos no es otro que la segunda persona de la Santísima Trinidad, a quien hemos conocido por su encarnación en Jesucristo. De este modo, la fe católica enseña que el orden de la creación es un reflejo de esa misma sabiduría divina y, por lo tanto, su descubrimiento

también nos acerca al conocimiento de Dios. Así pues, todas las verdades particulares conducen siempre a la Verdad última que es Cristo, y de ahí que exista una institución en la cual todos los saberes compartan un lugar como parte de esa búsqueda de la Verdad.

c. Un Balance

La Educación Clásica procura la “liberación” del intelecto a la comprensión de las realidades más abstractas, de ahí que también se llame Educación Liberal (Athié, 2018, p. 23-24), una liberación platónica de lo visible y concreto para acceder a las realidades invisibles y abstractas. El giro de la educación progresista ha ido en la dirección contraria, pues el aprendizaje desde las



habilidades prácticas, al mantener al estudiante ocupado en lo concreto, difícilmente le permitirá desarrollar el razonamiento que trascienda la evidencia empírica de lo dado y le permita remontarse a los primeros principios.

Esta consecuencia de la educación progresista ya era señalada por Vasconcelos (2011):

Al contrario, la excesiva preocupación contemporánea de llevar al niño a resolver por sí mismo los pequeños problemas del exterior disminuye la vida subjetiva en todo lo que no se refiere al objeto y aplaza, cuando no impide del todo, el parto del alma a las claridades de lo invisible. Poner el alma misma a la técnica, semejante monstruosidad no había aparecido en ningún sistema de educación. Sin embargo, tal es la conclusión del confuisionismo de Dewey, hoy tan en boga en las naciones iberoamericanas y coloniales, sedientas de ídolos que les acojan la pleitesía (p. 235).

Uno de los aspectos de esta crisis en la educación superior se manifiesta en la preocupante incidencia de profesionales universitarios en actos de corrupción, como consecuencia de una deficiente formación ética y moral. Es, en últimas, el resultado de un modelo que privilegia el “hacer” sobre el “ser”, y que ha ido desestimando la enseñanza

de las humanidades al dudar de su utilidad práctica, a la vez que ha confundido la búsqueda de la felicidad, como fin último del hombre, con la búsqueda de utilidad, como forma de justificación de un saber.

Esta contraposición entre la educación clásica y la educación progresista revela una dificultad: parece que ambas han ofrecido todo de sí y rozan su acabamiento. Pues, la primera resulta anticuada para las necesidades y requerimientos contemporáneos; y la segunda mutila la multidimensionalidad humana al haber olvidado la finalidad última del hombre, la felicidad, como meta de la educación. La primera trata sobre inteligencias en un mundo abocado a la información más que al conocimiento, y la segunda se erige sobre competencias que desconocen la posibilidad de la incompetencia humana (Marquard, 2000, p. 31-47)¹⁰. La primera reposa en la generalidad y en explicaciones universales que rozan la metafísica y la especulación, mientras que la segunda ha industrializado la educación, diluyendo su finalidad en pro de su masificación, transformando su efecto liberador en una hiperespecialización y servilismo que hacen del saber algo aparatoso y, eventualmente, limitado para la consecución de los fines humanos más altos. La primera se define en virtud de la comunidad ampliada de la tradición, y la segunda se define por la comunidad específica y cerrada de las

¹⁰ Marquard, Odo (2000). ¿Competencia para compensar la incompetencia? Sobre competencia e incompetencia de la filosofía. EN *Adiós a los Principios*

redes sociales (virtuales y análogas) en las que se ubica cada individuo.

No obstante, la cuestión planteada no trata de dirimir la disputa mediante la elección de un modelo o del otro, sino que se trata más bien de poder encontrar las herramientas que permitan formular una consonancia pedagógica entre diversos modelos, entendidos como búsquedas itinerantes de la Verdad, a la luz de la filosofía agustiniana. En este sentido, el modelo pedagógico de UNICERVANTES se define según los lineamientos de la educación clásica, cuyo currículo constaba de la lectura de las grandes obras, del estudio disciplinar y de la formación en las artes liberales (Perrin, 2004, p. 3; 27); encontrando su propio espacio en la toma de distancia de la educación progresista¹¹, pero reconociendo los aciertos y oportunidades que puede brindar este modelo¹². Esta consideración es denominada por Lowe (2007, p. 155) una nueva ortodoxia histórica, el cual implica dos ejes complementarios que favorecen una interpretación dinámica de la educación desde el pensamiento agustiniano.

Por un lado, el eje de la ortodoxia refiere la fidelidad al fundamento clásico de la educación: la búsqueda de la felicidad. De este modo, los contenidos, procedimientos y alcances de la educación clásica se materializan en la implementación de la formación profesional, formación para la responsabilidad social y formación integral, que conducen a una vinculación del presente con el pasado, mediante la que se consolida una tradición que nuestro modelo pedagógico valora como orientación. Esta tradición, fundada en la ortodoxia, no es algo estático, ni mucho menos algo completo o acabado. Todo lo contrario. La tradición se vivifica justamente en los efectos de la historia que genera. Por ello, el segundo eje es la dimensión histórica de dicha ortodoxia, pues entiende la tradición como un proceso humano de comunidad temporal a lo largo de la historia, que no solo se encuentra justificado por el pasado, sino que se encuentra orientado hacia el futuro. En consecuencia, tal comprensión de una nueva ortodoxia histórica, aplicada a la educación desde el modelo agustiniano, define una estructura pedagógica sólida capaz de ajustarse constantemente a lo largo del tiempo.

¹¹ Para estos efectos, los referentes que hemos tomado en esta toma de distancia son los siguientes: Guthrie, Gerard (2011) *The Progressive Education Fallacy in Developing Countries: In Favour of Formalism*; Nearing, Scott (2007) - *The New Education - a Review of Progressive Educational Movements of the Day*; Lowe, Roy (2007) *The Death of Progressive Education: How Teachers Lost Control of the Classroom*; y el clásico libro de Norris, Norman (2004) *The Promise and Failure of Progressive Education*.

¹² Sobre estas consideraciones, nos hemos basado en los trabajos de Bortins, Leigh A. (2010) *The Core: Teaching Your Child the Foundations of Classical Education*; Taggart, Caroline (2009) *A Classical Education: The Stuff You Wish You'd Been Taught at School*; y Perrin, Christopher (2004) *An introduction to classical education*. Reedy, Jeremiah. *The Failure Of Progressive Education And The Return To Classical Models*.

III. La identidad institucional a través del modelo pedagógico

Recapitulando lo que hemos construido en el apartado anterior, podemos afirmar que el modelo pedagógico de UNICERVANTES se enmarca en términos de una nueva ortodoxia histórica, lo que significa la valoración positiva de la fidelidad a la tradición, pero que a la vez se encuentra en apertura a la novedad futura, que viene como consecuencia de la comprensión de la dimensión histórica del ser humano. No se trata de una jerarquía de un modelo por encima del otro,

sino de una propuesta renovadora que brinda su lugar a los éxitos de la educación progresista en un marco actualizado de la educación clásica. Esta propuesta, erigida sobre el fundamento agustiniano de la iluminación, que expresa el modo en que los principios de la Verdad, la Bondad y la Belleza orientan la experiencia de la vida humana y traduce los conceptos fundamentales de la filosofía del Obispo de Hipona a los términos educativos actuales bajo el concepto de



formación: bien se trate de la formación profesional¹³, de la formación moral¹⁴ y de la formación integral¹⁵.

La triple significación del concepto de formación resulta pertinente para la descripción de este modelo pedagógico, pues articula sus matices bajo formas de un mismo concepto que conviene desarrollar con miras a lograr los objetivos misionales de la institución. En este sentido, es en el desarrollo de las tareas que UNICERVANTES se ha propuesto en donde ocurre una traducción de estos conceptos a la práctica educativa. Para desarrollar esta idea, procedemos a continuación a desglosar el modo en que el presente modelo pedagógico describe el desarrollo de cada tarea misional.

a. El modelo pedagógico ante las tareas misionales

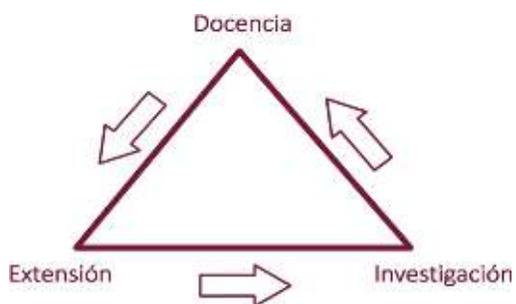
Tanto el Ministerio de Educación Nacional como el CNA han definido las “funciones sustantivas” de la Universidad en términos de la docencia, la investigación y la extensión. La distribución de estas tres funciones no es, en todo caso, fortuita, pues obedece a la explicitación del deber ser de toda institución de educación superior. Así, la docencia es el fruto de la investigación (pues se enseña lo que se conoce), se investiga en virtud de lo que se necesita (pues se buscan respuestas a partir de necesidades), y se llevan a cabo prácticas de extensión por las necesidades que rodean a la Institución. De este modo, puede afirmarse que existe una

¹³ Sobre la consolidación del concepto de formación, en general, en el pensamiento de san Agustín, afirma Torralba (s.f.) lo siguiente: “La formación es, en primer lugar, cuidado del alma, un entrenamiento para frenar unas tendencias y fortalecer las más elevadas. En segundo lugar, y una vez conseguido el autodomínio, el yo pasa a un segundo plano, y así se abre para dejar pasar la realidad por él, para comprender a los otros y para comprender las circunstancias. La posesión de la realidad no es un mero movimiento pasivo, de afectación. Conocer no es sólo sentir el mundo, dejar que nos afecte, sino también no dejar que nos supere. La verdad interior lleva en sí la capacidad de superar las circunstancias, pues las circunstancias nos dominan a nosotros cuando no somos dueños de nosotros”.

¹⁴ Sobre este punto, Sánchez, Marcela y Unger, Biviana (2017) afirman lo siguiente: “La preocupación formativa y pedagógica que aparece como principio ordenador a lo largo de todos los diálogos de Agustín es de origen ciceroniano. Para entender esta relación es necesario remitirse al *De Officiis*, obra en la que el Aquinate ofrece a su hijo, y con él a todos los jóvenes romanos, un amplio compendio educativo centrado en la formación moral de los buenos ciudadanos. No sorprende, entonces, que en el proyecto de Casiciaco, Agustín le otorgue un papel fundamental a la formación moral como condición necesaria para emprender el camino hacia la sabiduría y la felicidad.” (p. 87)

¹⁵ Acerca de la comprensión agustiniana de la formación integral, remitimos a lo dicho por Sánchez, Marcela y Unger, Biviana (2017): “En este punto podemos afirmar que el programa de Casiciaco, en cuanto programa pedagógico, está basado en una formación integral que se halla en íntima consonancia con la concepción de filosofía de Agustín, entendida como modo de vida y no como una mera disciplina de carácter teórico (*De Ordine*, II, 9, 22).” Así, el concepto de formación integral queda vinculado con el cultivo de la armonía como proyecto de vida, que se ancla, de este modo, al fundamento de la belleza tal y como quedó formulado en la descripción de la iluminación agustiniana. (p. 88)

co-relación entre cada una de las funciones sustantivas propuestas por la legislación nacional y los referentes que la soportan.



No obstante, es tarea del modelo pedagógico de cada institución el ofrecer la propia visión del modo en que la articulación de estas tres tareas conduce a la Universidad misma a cumplir su función. En este sentido, ofrecemos la siguiente articulación en torno a la categoría de formación. Sin que su ámbito de aplicación sea restrictivo, consideramos que la formación disciplinar se lleva a cabo justamente en el ejercicio de la docencia, ya que UNICERVANTES se define como una Universidad de docencia. Por esta razón, la estructuración de saberes disciplinares, inter y transdisciplinares constituye el modo en que ocurre la formación disciplinar, ya que ésta depende tanto de los contenidos programáticos de las asignaturas propias de un programa, así como de los contenidos identitarios ofrecidos por las diferentes instancias de la Universidad. Entonces, si la formación profesional se lleva a cabo, no únicamente pero especialmente en la docencia; puede afirmarse que la formación moral

tiene lugar en la extensión, pues en ella encuentra la Universidad el espacio idóneo para formar y transformar los contextos que la circundan directamente, enfrentando dificultades y amenazas a la vez que encontrando fortalezas y oportunidades para mejorar las condiciones que son concomitantes a la Universidad misma. Finalmente, la formación integral se lleva a cabo en el desarrollo de la investigación, que abarca desde los cursos de investigación que son ofrecidos en el componente básico o flexible de los diferentes programas, hasta a la investigación de calidad que se orienta desde la Unidad de Investigación y Posgrados de la institución. De esta manera, es posible afirmar que el concepto de formación atraviesa el desarrollo de las tareas misionales, tal y como se ve en el siguiente esquema, si sobreponemos nuestra comprensión a la estructuración básica de las funciones sustantivas de la Universidad, descritas anteriormente.



El contraste entre ambos esquemas nos permite vislumbrar el carácter que UNICERVANTES ofrece de su modelo pedagógico, a saber: un modelo de nueva

ortodoxia histórica, orientado a la promoción humana mediante un proceso triple de formación (disciplinar, moral e integral) que responde a los fundamentos básicos de la filosofía agustiniana. Resulta evidente, entonces, que toda formación ostenta una tradición, que constituye su vinculación con el pasado, y una proyección, que constituye su orientación al futuro. En consecuencia, el elemento formativo que presentamos a continuación ostenta un carácter histórico en sentido estricto.

Con miras a desarrollar más detenidamente estos procesos formativos, procedemos a analizarlos poco a poco:

i. La formación disciplinar

La formación disciplinar parte del cultivo del intelecto y conduce a la sabiduría. El conocimiento es el medio por el cual el hombre es capaz de remontarse a los principios que definen su experiencia y que orientan su ser a los primeros principios que reposan en la mente divina. De esta manera, toda formación disciplinar es un proceso que implica un autoconocimiento y que se proyecta a la trascendencia, razón por la cual todo saber, constituido como tal, contribuye a la búsqueda de la Verdad.

La formación disciplinar parte de la tradición de las propias disciplinas, revisando los referentes clásicos, tanto en

la expresión de los grandes libros como los puntos de inflexión que tienen con las artes liberales. De este modo, el estudio de la tradición de cada disciplina constituye un pilar fundamental en el diseño e implementación de programas académicos. Tal énfasis histórico no constituye una vana erudición; por el contrario, promueve un horizonte de comprensión lo suficientemente amplio como para lograr una intelección histórica de los contenidos relativos a cada saber. De modo complementario al componente de la tradición, la forma disciplinar contempla la versatilidad del saber de cara a las preguntas inmediatas y a la finalidad próxima, para que se formulen respuestas válidas que, iluminadas por la tradición, construyan futuro.

ii. La formación moral

La formación moral parte del cultivo de la voluntad y conduce a la virtud. La rectitud de los hábitos son el medio en que florece esta formación, pues ésta no es heredada, sino que se adquiere. No existe ningún tipo de innatismo que determine a los seres humanos en buenos y malos, sino que éstos se definen así a partir de los actos que llevan a cabo, evaluados por la conciencia moral a partir de un cierto criterio de perfección moral. El cultivo de la voluntad es fundamental en el pensamiento agustiniano para la instauración de buenos hábitos que constituyan la virtud misma. De este modo, san

Agustín rechaza el intelectualismo ético, a fin de favorecer una comprensión voluntarista de la dimensión moral. No basta con conocer lo que es bueno, sino que es preciso quererlo. Es aquí donde la distinción entre libertad, libre arbitrio y libertinaje resulta fundamental. Mientras que el libre arbitrio nombra la capacidad de elección, el libertinaje indica una tergiversación de la libertad, la libertad refiere la acción orientada por el bien. Pues, es tesis de san Agustín que toda acción libre está orientada hacia el bien, ya que en virtud de su bondad es elegida sobre otra acción. De modo que toda acción libre se encuentra dirigida a la consecución de aquello que se sabe bueno y que se desea justamente por lo mismo. Ya que la inclinación de la voluntad abarca el conocimiento de lo bueno, en tanto que verdaderamente bueno, puede decirse que “Libertad no es arbitrariedad: es referencia al fin, orientación al bien, a la verdad, a la verdad del mismo hombre libre” (Pegueroles, 1972, p. 134). Pues, no se elige lo malo como se elige lo bueno, pues ante la elección conforme al bien existen razones que explican justamente dicha bondad.

La formación moral abarca el desarrollo de sentidos y criterios morales que atraviesan la historia. No significa esto un relativismo histórico sino justamente lo contrario; la moral vale en virtud de sus principios y el hecho de que la moral no se separe de la historia no significa que surja como un derivado de ésta.

La historicidad de la moral otorga, precisamente, una mejor comprensión de la praxis humana, pues revela el modo en el que la reflexión ética no ha caducado, sino que permanece vigente. Pues, mientras haya seres humanos, existirá la pregunta por el mejor modo de actuar, y esta es una pregunta que tiene, ciertamente, una historia. Esta historicidad de la formación moral está abierta al futuro, pues desde ella se persiguen los grandes ideales que constituyen los principios y valores consignados en el PEI, a la vez que posibilita la perfectibilidad humana mediante el acople de la ciencia y la virtud en el transcurrir de la vida.

iii. La Formación Integral

La formación integral parte del cultivo de la inquietud y conduce a la armonía. La incertidumbre ante las variaciones propias de la vida, que llevaron al mismo san Agustín a movilizarse entre sectas religiosas y escuelas filosóficas, es el medio en el que la inquietud se transforma en el pilar de la búsqueda tras la armonía. Este itinerario no es un camino que se cumpla una única vez de manera completa, sino que el proceso de formación integral que se sigue del cultivo de la inquietud abarca la armonización de la persona con el mundo circundante, por un lado, y con el mundo del espíritu, por otro. Tal armonización no es una mera conformidad con el entorno, en términos de comodidad o placer, sino que abre la posibilidad

de trascendencia humana. Es así que la búsqueda por la armonía se erige en la búsqueda de la Belleza¹⁶, que, como fundamento agustiniano, resulta coherente con la búsqueda por el Bien y la Verdad.

Como toda búsqueda en el pensamiento agustiniano, el camino que conduce a la belleza va del exterior al interior y del plano inferior al superior. En consecuencia, la belleza no consiste simplemente en armonía exterior sino en la armonización entre lo interior y lo exterior, pues sin la iluminación que ostenta la interioridad humana de la belleza,

esta resultaría simplemente inaprehensible. Análogamente, la búsqueda de la belleza procede del plano humano al divino, pues la armonía total se encuentra tan solo en Dios. Debido a esta configuración de la búsqueda agustiniana, el camino que conduce a la belleza ostenta también una dimensión histórica, en tanto que se encuentra anclada a la tradición de las concepciones que se han hecho acerca de lo bello; y, no obstante, se encuentra abierta a la trascendencia, pues en lo relativo a toda búsqueda, incluso en la búsqueda de la belleza, puede decirse que hay futuro.



¹⁶ Esta consideración queda expresamente trabajada en el correspondiente artículo de la revista Crescendo Magazin- Schönheit (Juli 2010) ISSN 1662-2464 Cf. p. 39 <https://www.crescendo.org/download/60HgLD-nCHk/No82.pdf>

b. Presupuestos y educabilidad del modelo pedagógico

Dada la exigencia de todo modelo pedagógico de formular las condiciones su-puestas de educabilidad y enseñabilidad, en este caso hemos de tener en cuenta los elementos agustinianos que le brindan a tales categorías el tono propio de la presente propuesta. Para esto, partimos por definir los conceptos de educabilidad y enseñabilidad tal y como lo hacen Zapata et al (s.f.):

La Educabilidad del ser humano en general, y de los colombianos en particular, [se define] en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje. La Enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de su dimensión histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación [se define] en contenido y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. (p. 1).

Dicho en términos simples, puede afirmarse que la educabilidad designa las posibilidades que tiene el ser humano para aprender, en tanto que la enseñabilidad indica las posibilidades que tiene un saber de ser transmitido. El esquema tradicional de estas categorías ha supuesto la mediación del maestro entre el estudiante y el saber, de modo que el primero es un facilitador de la relación entre los

dos últimos. Esta propuesta resulta ciertamente correcta, pero insuficiente en el marco del pensamiento agustiniano; tal insuficiencia se centra justamente en el rol que desempeña el maestro, pues si un maestro (que enseña) es tan falible como el estudiante (que aprende), entonces la comunicabilidad del conocimiento podría quedar en entredicho. Es por eso que, desde hace mucho tiempo y ya en la filosofía clásica, se afirmó que el conocimiento versa sobre las ideas (sobre lo general, sobre las esencias, etc.), de modo que la verdad de un saber no dependiera de la versatilidad del maestro.

i. El Maestro y la educabilidad en el pensamiento agustiniano

Es por este motivo que en el pensamiento agustiniano se contempla la figura del maestro humano como aquel que está a la escucha del Maestro interior. Su presencia, sus conocimientos y su ejemplo deberían incitar al estudiante a buscar ardientemente el saber, hasta llegar a la más alta sabiduría que Agustín define como la perfecta unidad de conocimiento y de amor (Crouse, 2001). Se conoce lo que se ama, se ama lo que se conoce y todo es un solo ser: el amado, el amante y su amor (*De Trinitate* 9, 2, 2.). Cuando el estudiante incurre en error, el maestro tiene el deber de corregir dicho error, pues no puede permitir que se corra el riesgo de perder el horizonte de la verdad. Pero incluso esta corrección debe ir guiada por la sabiduría, la caridad y el

espíritu de construir comunidad. En el sentir agustiniano:

No ames en el hombre el error, sino el hombre, pues al hombre lo hizo Dios y al error lo hizo el hombre mismo. Ama lo que hizo Dios, no ames lo que hizo el hombre mismo. Amar aquello implica destruir esto; amar aquello supone corregir esto (In Io. Ep. 7, 11.).

Y si el maestro tiene la difícil tarea de mostrar la verdad en un ambiente contrario a ella, se hace aún más necesaria la advertencia de Agustín como camino de persuasión efectiva: “No se entra en la verdad, sino por el amor” (*C. Faust.* 32, 18). Y como enseñó en su Catequesis a los principiantes, se debe educar por amor, por el bien del educando y no por mera satisfacción personal. “La obligación de enseñar es una consecuencia del amor a los demás” (*Dulc. Qu.* 3, 6).

Más aún, si alguna nota característica debe acompañar la labor docente sea ésta del amor, que necesariamente irá acompañada de alegría:

En todo caso, lo que siempre hemos de cuidar sobre todo es ver qué medios se han de emplear para que (...) lo haga siempre con alegría, pues cuanto más alegre esté más agradable resultará. La razón de esta recomendación es bien clara: si Dios ama al que reparte con alegría las cosas materiales, ¿con cuánta más razón amaré al que distribuye las espirituales? (*De Cat. Rud.* 2, 4).

Justamente por esta comprensión del rol del maestro, como figura que remite al Maestro Interior, es que nuestro enfoque pedagógico tiene como valores absolutos la Verdad, el Bien y la Belleza. Por ende, se deduce que la vida universitaria se verá animada por el deseo mutuo (entre estudiantes, profesores, administrativos y directivos) de hacerse el bien, de buscar la verdad y de favorecer la belleza. Eso es lo que exige una comunidad de amistad: buscar el bien común por encima del individual y procurar la felicidad para todos los integrantes de dicha comunidad. Como resultado, el proceso de aprendizaje se desarrollará en un clima de fraternidad, respeto, diálogo, participación y acompañamiento permanente, para facilitar el trabajo en equipo y que el logro de uno pueda ser, en realidad, el logro de todos.

El corolario del planteamiento agustiniano afirma la primacía de la inteligibilidad de los principios por parte del ser humano, por encima del desarrollo de competencias subjetivas. Ya habíamos indicado el modo en que la educación clásica trata sobre la inteligibilidad más que sobre el desarrollo de competencias, que es sobre lo que versa la educación progresista. No obstante, no existe una contradicción entre los términos y podemos articularlos en nuestra propuesta pedagógica. Iniciemos con una referencia a un filósofo contemporáneo que trata justamente este punto. Se trata del filósofo alemán Odo Marquard (2000), quien se pregunta a este respecto:

¿Qué significa en este contexto «competencia»? En principio, procederé respecto al concepto de competencia de la forma más vaga posible: sin referencias filológicas al diccionario Thesaurus, que inserta el vocablo en el campo semántico de la rivalidad; sin referencias jurídicas a la historia terminológica realizada por doctos en la ciencia del derecho; sin referencias biológicas a investigadores en embriología; sin referencias lingüísticas a Chomsky y sin referencias comunicativas a Habermas. Me limitaré tan sólo a constatar algo evidente, a saber: que competencia tiene que ver de algún modo con entendimiento, capacidad y disposición, así como con el hecho de que entendimiento, capacidad y disposición se entreveran. (p. 32)

La apelación a la definición más simple del término de competencia le revela algo elemental al filósofo alemán, a saber: que la competencia tiene algo que ver con el entendimiento, con la capacidad de entender. Sin embargo, no siempre se entiende lo que se busca entender y por esa razón se requiere un estudio más asiduo, una dedicación más completa al objeto de estudio. Mientras que la intelección siempre puede profundizarse y ampliarse, la competencia se adquiere totalmente; es decir, puede hablarse de grados en la intelección de un conocimiento, pero no se puede hablar de grados en la competencia que se ha adquirido respecto a cierta actividad.

Esta disimetría conlleva a la incompetencia que consiste en la falta de una competencia para una cierta actividad. Tal incompetencia, sin embargo, no significa una carencia de intelección, sino una incapacidad (eventualmente contingente) para satisfacer una actividad que supondría del desarrollo de una competencia. Entonces, las categorías de inteligencia y competencia funcionan como dos bisagras que pueden estar unidas y articulan el todo pedagógico, pero que se orientan en direcciones distintas. Mientras que el desarrollo de las competencias puede prescindir del desarrollo de la inteligencia (se puede hacer algo sin entender muy bien cómo funciona); el desarrollo de la inteligencia puede no favorecer directamente una competencia (pues se puede entender algo, sin saber cómo hacerlo), pero permite compensar las incompetencias, lo cual es una ganancia.

De tal modo, este modelo pedagógico propone la metáfora de la bisagra entre inteligencias y competencias: eventualmente pueden desplazarse acompasadamente, más en ocasiones se orientan a direcciones diferentes, lo cual es conveniente para cuidar la diversidad de formas de ser humano. Poder reconocer la dificultad ante una competencia no significa de entrada una incompetencia, sino la competencia para compensar dicha incompetencia. Por esto, puede decirse que el fomento de la inteligencia es justamente una estrategia compensatoria

para compensar las incompetencias que no necesariamente son adquiridas mediante un proceso educativo¹⁷.

La figura del Maestro es, en todo caso, una figura que se orienta al cultivo de la inteligencia más que al desarrollo de una cierta competencia, y en ello reside su valor en términos de la educabilidad, pues no desdeña las competencias inherentes al aprendizaje; al contrario, las desarrolla en términos de una comprensión de los principios y fundamentos que regulan y orientan el aprendizaje. Así, en resumidas cuentas, la educabilidad depende de la figura del maestro exterior, eventualmente exterior, que evoca al Maestro Interior: “De manera que, en resumen, conocemos la verdad, porque un Maestro nos la enseña y una Luz nos la hace ver. La pregunta y el problema es el siguiente: ¿qué significan en realidad estas metáforas?” (Pegueroles, 1972, p. 40). Para responder a esta cuestión que presenta el argumento, procedemos a estudiar el apartado de la enseñabilidad en el pensamiento agustiniano.

iii. La Iluminación y la enseñabilidad en el pensamiento agustiniano

La filosofía Agustiniana ha definido la educabilidad en virtud de la figura del maestro, exterior si se refiere a otro ser humano, e interior si se refiere a la presencia de Dios. No obstante, la figura del Maestro no es suficiente para establecer una vinculación del ser humano con el saber, sino que es preciso que exista una relación entre el individuo y el saber, relación en la que media el maestro. De esto se trata, como lo habíamos mencionado anteriormente, la iluminación en el pensamiento de san Agustín. Él habla de “la luz inteligible y nuestra iluminación” (*Solil.* I, c. 1, n. 2) y de “la luz superior por la que la mente humana es iluminada” (*In Joan. Tr.* XV, n. 5). La Biblia representa a Dios como en distintas ocasiones: desde la zarza ardiente hasta la definición brindada por 1 Juan 1,5: “Dios es luz”. No obstante, esta expresión alcanza toda su extensión filosófica al enriquecer la interpretación neoplatónica que hacen de la figura de la luz, tal y como la expresan san Agustín y más adelante san Buenaventura¹⁸.

¹⁷ Marquard utiliza una palabra en alemán para designar esta idea: se trata de “Inkompetenzkompensationskompetenz” y significa literalmente “competencia para compensar la incompetencia”. Con tal expresión refiere Marquard la tensión educativa (y filosófica) entre las competencias y las inteligencias. En tanto que una competencia se tiene o no, la inteligencia puede generar competencias alternativas, que sirvan justamente para compensar la ausencia de ciertas incompetencias. Como Marquard lo expresa en otro texto (2007), se trata justamente de la tensión entre educación clásica y educación progresista, expresada en términos de cultura de la innovación y cultura de la conservación.

¹⁸ Sobre este punto, remitimos al trabajo del profesor Dettloff (1986) titulado *Licht Und Erleuchtung In Der Christlichen Theologie, Besonders Bei Bonaventura*: “Auch Augustinus hatte die Gedanken der neuplatonischen Lichtspekulationen in ihren Grundzügen übernommen und christlich umgeformt. Für ihn ist das Licht der erste, feinste und wirksamste Körper, dem Geiste verwandt und deshalb das

Esta interpretación consiste en que todo verdadero conocimiento es conocimiento verdadero; y el argumento que funda esta conclusión es el siguiente: Todo conocimiento se legitima en virtud de principios, pero estos principios no son abstraídos de la experiencia (pues justamente no hay experiencia de la abstracción de los principios); estos principios tampoco son innatos, pues la educación es una prueba de que el conocimiento se adquiere. No obstante, hay principios, pues los captamos en la comprensión del conocimiento transformado en saber, en la consolidación de la conciencia histórica y en la validación del conocimiento. ¿De dónde vienen y en donde yacen tales principios? La respuesta agustiniana es inmanentista: los principios están en la interioridad humana, mas no como auto-disposición relativista del valor de los mismos, sino en su estructura más simple: “La luz es el principio de todo conocimiento” (Allers, 1952, p. 27), y una tesis similar puede afirmarse respecto al principio de toda virtud y toda armonía: “Porque tú, Señor, iluminarás mi linterna, tú, Dios mío, iluminarás mis tinieblas; y de tu plenitud recibimos todos; porque tú eres la luz verdadera que ilumina a todo hombre que viene a este mundo, y

porque en ti no hay mutación ni la más instantánea oscuridad” (*Conf.* IV, XV, 25).

En consecuencia, la doctrina de la iluminación agustiniana muestra el modo en que los principios de la ciencia, la moral y la estética permiten el conocimiento, el desarrollo de la virtud y la armonía, de un modo trascendente (pues la iluminación proviene de la acción divina) a la vez que de un modo inmanente (pues tales principios se encuentran insertos en el ser humano). Este planteamiento resulta excelente para una vindicación de la educación clásica, como la que se propone en este modelo, por ofrecer un contrapeso teórico a las doctrinas puramente constructivistas, típico de los modelos progresistas de la educación; al tiempo que no desconoce el valor de la construcción del conocimiento. Veamos cómo se articula este proceso, entonces.

Un conocimiento, como hemos indicado, se constituye en tanto verdadero si, y solo si, el modo de adquirirlo es verdadero. Denominamos un saber verdadero a aquel que es conforme a los principios que rigen el conocimiento (estructuras lógicas, argumentación, criterio de certeza y verdad, etc.). En consecuencia, la

Band zwischen Leib und Seele und Mittler der Sinnesempfindungen und Bewegungsantriebe. In besonderer Weise ist der Geist lichthaft. Die Engel sind Licht, die Vernunft ist Licht und vor allem Gott, die ewige Wahrheit und Weisheit, ist Licht.” (p. 143) El trabajo de Allers (1952) también es significativo al respecto, quien afirma: “This lack of agreement is largely the result of the scant explanation St. Augustine himself gives of his idea. Nowhere in his work is the doctrine of illumination treated systematically or comprehensively. He assumed, probably, that his meaning would be intelligible to his readers. This may have been the case because light appears as an explanatory principle also in Platonic and Neo-Platonic theories of cognition, quite apart from the fact that certain Scriptural texts, of which St. Augustine avails himself frequently, refer to light in more than one sense.” (p. 27)

validez del conocimiento depende de la validez del principio a la vez que de su efectividad en la práctica. Las doctrinas constructivistas se centran sobre todo en este segundo apartado, pues afirman que incluso los principios pueden ser contruidos socialmente. Ante esta consideración, apelamos a la universalidad de los principios, a la vez que, a su historicidad, mas no a su relatividad. Entonces, no se trata tanto de una construcción social de la realidad, sino de una construcción social del conocimiento, que, al evaluarse correctivamente ante los principios, se muestra como verdadero en virtud de la objetividad de los mismos. Hay Verdad, hay Bondad y hay Belleza: son principios que nos permiten identificar, justamente, lo verdadero, lo bueno y lo bello.

Como corolario de esta consideración, el modelo pedagógico traduce la doctrina de la iluminación agustiniana en un modelo ampliado de la educación para la interioridad¹⁹, que entendemos como la capacidad para reconocerse, no solo en las determinaciones exteriores, sino también a partir de las más intrínsecas, de las que se desprende un núcleo formativo en el desarrollo de la propia integridad y autenticidad, orientados a la consecución del equilibrio personal. De este modo, la interioridad no es el antónimo de la exterioridad, sino que se opone a la dispersión, en donde no existe un eje articulador de la propia personalidad, de la propia identidad. En definitiva, la teoría de la iluminación agustiniana queda traducida en este modelo pedagógico en un proyecto de formación en la interioridad con miras al desarrollo de la identidad y la personalidad del ser humano.

¹⁹ Este concepto ha sido trabajado recientemente en diferentes modelos pedagógicos, que enfatizan en el rol que la educación desempeña en el cultivo de la humanidad, antes que en la producción de individuos / ciudadanos para una sociedad. Ejemplos de este modelo son las escuelas de la orden de la Compañía de María, en España (<https://xn--colegioscompaiademaria-wec.org/index.php/en/we-innovate/education-for-interiority>) las de los Maristas (<http://www.maristasgranada.com/educacion-en-interioridad/>), y de los corazonistas (<http://scj-corazonistas.org/safajjok/proyectos-de-innovacion/edu-de-la-interioridad/>) entre otros; lo que revela la raigambre católica de este proyecto. Para un abordaje más técnico de este concepto, nos inspiramos en el trabajo de Hart, Tobin. (2008). Interiority and Education: Exploring the Neurophenomenology of Contemplation and Its Potential Role in Learning. *Journal of Transformative Education*. 6. 235-250. DOI 10.1177/1541344608329393.; Un trabajo más actual sobre que proyecta las líneas de este tema es el publicado por Patiño Domínguez, Hilda. (2018). *Pedagogy of Interiority as a Tool for Social-Emotional Education*.

IV. Elementos definitorios del modelo pedagógico

Un modelo pedagógico define a una institución y constituye una agenda educativa en su labor. Por ello, y tras desarrollar los elementos más técnicos de nuestra propuesta, ofrecemos una presentación tética de lo que hemos indicado hasta aquí: UNICERVANTES se define por su Modelo Pedagógico Agustiniiano, entendido como la actualización de la propuesta de una educación clásica en el mundo contemporáneo; que reconoce, en su antropología educativa, al ser humano como un ser cultivable y perfectible mediante el reconocimiento de fundamentos y principios que, estando en el interior de cada ser humano, brindan la plataforma para la construcción de una comunidad humana.

Así, la construcción de una comunidad humana no depende tan solo del diagnóstico de necesidades comunes, sino de posibilidades comunes; esto es, del modo en que el ser humano es capaz de resolver sus necesidades y a la vez crear mundo en medio de ideas, creencias, y significados que constituyen los sentidos de lo que, en consonancia con los antiguos, podríamos denominar una segunda naturaleza. Por tal motivo, esta comunidad, configurada por la amistad y animada por la comunión de sus miembros, se erige como una Institución en constante búsqueda de la Verdad, la Bondad y Belleza, que suponemos constituyen los fundamentos de una vida humana plena y feliz.



Para explicar de una manera más detallada estos elementos definitorios del modelo pedagógico, procederemos a explicar más detenidamente los aspectos que se refieren a los supuestos pedagógicos y curriculares del modelo:

a. La interdisciplinariedad inherente al Modelo Pedagógico Agustino de UNICERVANTES

El Modelo Pedagógico Agustino de UNICERVANTES, inspirado en la educación clásica, se funda sobre el concepto de inteligencia, al que se subordina el de competencia (en términos de la educabilidad); y sobre el concepto de interioridad, al que se subordina el de producción (en términos de enseñabilidad). Esta subordinación refleja la articulación entre los modelos de educación clásica y progresista, a la vez que resuelve las dificultades epistemológicas que contraponen ambas perspectivas. Ello significa que los lineamientos que orientan y dan forma al currículo, a los planes de estudio y a los programas de clase tienen un tinte interdisciplinar que favorece el desarrollo de diferentes inteligencias y el cultivo de la interioridad; o lo que es lo mismo, promueve la aceptación de la identidad en la diversidad.

Esta interdisciplinariedad se desarrolla en un nivel pedagógico y en un nivel curricular. En la pedagogía, se ve atravesada por los fundamentos mismos de la pedagogía clásica que articulaban el

cultivo de actividades tanto de la vida espiritual (cultural) como de la vida física, atendiendo a los espacios de aprendizaje, a los maestros, a las escuelas de enseñanza y a los motivos y principios que orientan la educación. Y curricularmente, tal interdisciplinariedad se encuentra en el abordaje de las artes liberales, en la remisión a los grandes libros y al diálogo que en tales espacios se establece entre la propia formación profesional y las de otras personas que poseen una formación diferente. La premisa de esta propuesta interdisciplinar consiste, entonces, en evitar, a toda costa, la formación de individuos de un único libro o una única idea.

i. Pedagogía

Todo lineamiento pedagógico ha de expresar categorialmente la concepción que se tiene de los actores que participan en el proceso educativo, así como su interacción. De este modo, conviene presentar una descripción del modo en que entendemos la relación entre docente, estudiante y conocimiento.

Estudiante

La pedagogía agustiniana entiende al estudiante como el agente del proceso educativo, y en cuanto tal, desempeña un rol activo en el mismo. Pese a que utilizamos la denominación de estudiante, la etimología de la palabra alumno,

tal y como consta en el DRAE, coincide con el planteamiento agustiniano, pues alumno proviene del latín *alumnus* que es una forma del verbo *alĕre* que significa «alimentar». De este modo, el alumno es el que se alimenta. El proceso de alimentación no es pasivo, sino que, en éste, quien se alimenta desempeña un rol activo importante, al punto que simboliza la vitalidad misma (pues alguien que vive es capaz de alimentarse). De este modo, la concepción de estudiante que ostenta el presente modelo consiste en el agente receptor, pero no por ello pasivo, del alimento, que consiste en el saber.

El estudiante de UNICERVANTES es, en consecuencia, una persona en cultivo constante de sus inquietudes, buscador de la verdad, comprometido con la Bondad y en constante desarrollo de la Belleza. Su carácter activo en el proceso educativo expresa la realización de una vocación humana por la trascendencia, primero en el interior (reconociendo los Principios que lo iluminan), luego en el exterior (contribuyendo a las comunidades a las que pertenece) y finalmente en un plano espiritual (reconociéndose como hijo de Dios).

Docente

La pedagogía agustiniana entiende al Docente como un mediador en el proceso educativo. Ya que la tesis agustiniana del Maestro Interior atraviesa la

comprensión agustiniana del aprendizaje, la figura del docente ha de verse con relación a esta doctrina. Por esta razón, el docente no equipara, aunque prefigura, la presencia del Maestro interior; o dicho en términos téticos: el docente prepara el tránsito del estudiante a la búsqueda de la verdad, que encuentra su orientación en la figura de tal Maestro.

El docente de UNICERVANTES es, entonces, un profesional preparado en su área de estudio, con estudios terminados en su formación profesional y posgradual, que consciente de su vocación como mediador entre el estudiante y el saber, decide mediar en ese proceso para facilitar la adquisición y transmisión del conocimiento. Para ello, ostenta un carácter propio, fiel a sus propios principios, y encuentra en el espacio institucional de la docencia, investigación y extensión, el lugar adecuado para desarrollar sus proyectos profesionales que estén en sintonía con su desarrollo personal. De este modo, el docente de UNICERVANTES no es meramente un empleado, sino que es una persona que construye su felicidad mediante la medida y la disciplina en el trabajo y el deleite en armonía de su vida privada. Pues no es posible enseñar sino aquello que ya se tiene, el docente de UNICERVANTES se esmera en perfeccionar su formación continuamente, en cultivar la vida cultural y espiritual a la vez que es capaz de transmitir sus experiencias y resultados ante la comunidad a la que pertenece.

Propuesta educativa

Para la definición de la pedagogía agustiniana volvemos sobre los autores que han contribuido a esta tradición²⁰, y la sistematizamos en términos de grandes principios que motivan, desde el ideario agustiniano, el quehacer de UNICERVANTES:

- *Festina lente*: Se traduciría como “ralentizar la prisa”. Es la práctica de la mesura, fundamental en la filosofía clásica, como si se tratase del ejercicio de correr despacio. Más allá del oxímoron que implicaría tal afirmación, esta consideración se remonta al principio de la *Diké*, que se oponía justamente a la *Hybris*, pues la desmesura es la pérdida del conocimiento de sí, dando pie al advenimiento de pasiones desmedidas, incluso en el plano intelectual, que no pueden controlarse sin el ejercicio de la virtud que implica la *Phronesis*. Ni la velocidad desmesurada en la educación es conveniente, ni la demora excesiva en un único contenido; este principio, entonces, define la educación como un proceso gradual, no como una validación de conocimientos. De este modo, este principio orienta nuestro mode-

lo pedagógico dentro del marco de la mesura.

- *Multum non multa*: Se traduciría como “mucho, no muchas cosas”. Es la práctica del enfoque en la educación. Ni conviene apuntarle a un océano de conocimiento con un centímetro de profundidad, ni tampoco se trata de cavar un pozo profundo de un mínimo diámetro. Es decir, este principio rechaza tanto la hiperespecialización del saber, a la vez que rechaza la generalización total de la formación en mera educación para la competencia. Este principio orienta nuestro modelo pedagógico al cultivo de la vocación de la persona, en donde se abre un campo de conocimiento lo suficientemente amplio para desarrollar las propias potencias del ser humano, a la vez que se limitan por las condiciones mismas del área del saber. Con la aplicación de este principio se logra articular la mesura con el aprendizaje fundado en la inteligencia de saber elegir el área en donde las propias potencias logran un mejor desarrollo.
- La repetición es la madre de la memoria: san Agustín en tanto maestro de

²⁰ Existen diversas referencias que merecerían ser citadas. Nos orientamos específicamente por el trabajo de Topping (2012); no obstante, otras referencias que hemos consultado y han aportado elementos valiosos a las presentes reflexiones son: Curtis, S. J. and M. E. A. Boulton. A Short History of Educational Ideas. 4th ed. London: University Tutorial Press, 1970; Hagendahl, Harold. Augustine and the Latin Classics. 2 vols. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1967. Holt, Laura. “Wisdom’s Teacher: Augustine the Teacher at Cassiciacum.” *Augustinian Studies* 29, no. 2 (1998): 47–61. Howie, Gordon. *Educational Theory and Practice in St. Augustine*. London: Routledge & Kegan Paul, 1969. Hughes, Kevin L. “The Arts Reputed Liberal: Augustine on the Perils of Liberal Education.” In *Augustine and Liberal Education*, ed. Kim Paffenroth and Kevin L. Hughes, 95–110. Aldershot, U.K.: Ashgate Press, 2000. Too, Yun Lee. *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden: Brill, 2001.

retórica, reconocía el valor de la memoria para el desarrollo de unas habilidades propicias para el orador cristiano. De modo que el cultivo de la memoria favorecía la disponibilidad de información en un mundo en que el acceso a ella era limitado. Actualmente, la disponibilidad de la información es instantánea, hasta el punto que su memorización se ha hecho innecesaria. No obstante, la repetición y, con ella, la memoria, siguen constituyendo una base del aprendizaje; trátase de una nueva lengua que se aprende o trátase de los principios de cualquier saber. Esta formulación avoca nuestro modelo pedagógico al cultivo de los hábitos de pensamiento, que, en tanto hábitos, constituyen la repetición de prácticas educativas exitosas, conducentes a la fijación de conocimientos y virtudes. Por tanto, este principio refiere las prácticas y rutinas establecidas de aprendizaje incorporado, que no limiten el ejercicio de la enseñanza a lo que ocurre en un aula, sino que tales contenidos poseen recordación al poderse repetir, replicar y aplicar en contextos exteriores al del salón de clase.

- Espacios de gozo: La educación clásica reconoció el valor del espacio para el aprendizaje. Así, lo que Epicuro enseñaba en el Jardín, lo que Platón en la Academia, lo que los Estoicos en la Stoa y lo que Aristóteles en el Liceo, no eran simplemente sistemas filosóficos diferentes, sino formas de entender el espacio distintas. La educación está

mediada por el espacio del aprendizaje y, en este sentido, es un elemento tan constitutivo del mismo como lo es el estudiante, el maestro y el saber mismo. Por ello, y en una perspectiva agustiniana, la configuración del espacio como espacio de gozo orienta nuestra propuesta pedagógica a la configuración de espacios de deleite, que van desde las condiciones físicas adecuadas para el estudio, como aquellas que resultan convenientes y necesarias para el esparcimiento. Este principio aboca nuestro modelo a una formación integral en el bien-estar de la persona humana en su integralidad.

ii. Currículo

Iniciamos este apartado retomando la consideración de Topping (2012, p. 139) respecto a la estrategia para delimitar los contenidos del currículo, a saber, la determinación de la finalidad de la educación:

¿Qué nos dice el currículo de agustiniano a propósito de la educación liberal? Un currículo, en caso de estar constituido necesariamente por textos, estudio de conceptos o una secuencia de actividades, es necesariamente finito. Los límites que dibujamos en torno a un currículo definen cuánto tiempo dedicará el estudiante a la matemática o a la literatura... La selección es inevitable. El criterio de acuerdo al que esa selección es hecha correspon-

de a una cierta concepción del propósito de la educación, esto es, por la concepción que define por qué la educación es una actividad loable. En un orden lógico, este es el primer componente de las partes de una filosofía de la educación: todas las otras preguntas relativas al currículo, a la pedagogía y a los resultados de aprendizaje, son derivados de la primera pregunta. [Mi interés consiste en mostrar] cómo el tratamiento agustiniano del currículo está determinado por su visión de la felicidad como propósito final de la educación.” (Topping, 2012. p. 139).

La pregunta por la finalidad de la educación se erige, entonces, como la primera cuestión que un proyecto pedagógico agustiniano ha de formularse. La

respuesta, como se sigue de la filosofía agustiniana, es el desarrollo en plenitud de las potencias humanas, a un nivel cognitivo, moral y experiencial. Podemos denominar esta plenitud, sin demasiados problemas como Felicidad.

La búsqueda de la felicidad no es un imperativo, ni mucho menos, pues no hay imputación moral ni justificación válida que se pueda ofrecer a aquel que se niega a ser feliz; ahora bien, es precisamente por ello que puede erigirse como propósito final de la educación. Que la felicidad sea un fin natural del hombre no significa que este sepa cómo lograrla; lo que tampoco significa que entonces no sea una tarea que compete a la educación y haya que relegar tal cuestión a la esfera de la intimidad de cada persona.



Al contrario, esta situación revela cuan relevante es erigir la búsqueda de la felicidad como finalidad de la educación²¹.

Como Topping (2012, p. 141) lo indica, el primer intento de san Agustín de organizar las artes liberales al servicio del cristianismo se encuentra en *De Ordine*, mostrando el modo en que Dios se preocupa por los seres humanos. Siguiendo ciertos motivos clásicos, Agustín reconoce que la educación constituye una reparación del alma, que adolece bajo el peso de las pasiones, los objetos, las necesidades, etc. No significa esto un pesimismo respecto al mundo, sino un optimismo en lo que refiere a las potencias del alma. La felicidad no es simplemente la satisfacción orgánica de necesidades, sino que corresponde al desarrollo de profundas potencias del alma mediante el cultivo de la sabiduría, la virtud y la armonía.

No obstante, el tránsito entre las artes liberales a la felicidad no es inmediato. San Agustín reconoce en diversos lugares²² que el currículo de las artes liberales consiste en el estudio de gramática, dialéctica, retórica, aritmética, música, geometría y astronomía. Este es un camino que, bajo la perspectiva agustiniana,

recorre la razón (ratio) en su camino de ascenso a través de los niveles organizados racional e inmanentemente, de la creación hasta su fuente: Dios (Topping, 2012, p. 132). De este modo, el currículo es visto por san Agustín como el desarrollo de un microcosmos, en el que las disciplinas no constituyen meramente un eslabón aislado en la cadena de conocimientos, sino que a su vez se erigen como elementos estructurantes y esenciales de dicho orden. Por ello, la reflexión en torno al currículo, en su versión agustiniana de la educación clásica, se puede presentar como la estructuración de tres elementos fundamentales del microcosmos de la educación: el educando, el educador y el saber, que se corresponden justamente con el estudio de las artes liberales, de las grandes obras y del saber específicamente profesional de cada área de estudio.

El abordaje de las artes liberales por parte del educando lo enruta en un camino de interioridad respecto a su formación intelectual, moral y enfocada a la armonía. En consecuencia, su función propedéutica no constituye tan solo un presupuesto de la educación superior, sino que constituye el primer camino

²¹ Existen diferentes proyectos educativos que en la actualidad están retornando a la búsqueda de la felicidad como una tarea pendiente en la educación, (por ejemplo <http://www.sentirpositivo.com/index.php?Pag=817&art=Universidades-que-le-apuestan-a-la-catedra-de-la-felicidad> y <https://www.nytimes.com/2018/01/26/nyregion/at-yale-class-on-happiness-draws-huge-crowd-laurie-santos.html>). No obstante, consideramos que la pregunta por la felicidad no se responde con los contenidos programáticos de una asignatura, sino con el enfoque completo del currículo.

²² Por lo menos en cinco lugares existe evidencia de esto: ord. 2.12.35-47, 2.4.13-14; quant. 23.72; retr. 1.6; conf. 4.16.30

de la razón en su camino de ascenso a través del descubrimiento racional del orden del mundo. El aprendizaje de la gramática, dialéctica, retórica, aritmética, música, geometría y astronomía no son meros elementos de “cultura general” (sin los cuales es perfectamente posible llevar una vida humana), sino que se erigen como los primeros elementos de la comprensión de un orden racional orientado a la liberación de la razón de los prejuicios y ataduras que desedifican su ascenso a niveles de una comprensión más racional del mundo fundada en el conocimiento de la intimidad de la razón (Dilthey, 1978, p. 295).

El estudio de los grandes libros erige una articulación ordenada de maestros, que promueven el ascenso de la razón del educando en la organización racional inmanente de la creación sin que sean ellos, los maestros exteriores, los forjadores de tal ascenso sino tan solo sus motivadores. Por ello es importante su pluralidad: pues no hay un solo maestro exterior ni hay un único libro que contenga la totalidad de lo que la razón humana precisa saber. De este modo, los grandes libros que han erigido una tradición, así como los grandes maestros que con su vitalidad transmiten la pasión por un cierto saber, conforman un elemento preponderante en el currículo en tanto desarrollo de las inteligencias y competencias propias del educando.

Finalmente, el estudio de un área profesional específica revela, al entendimiento

finito que a ella se dedica, un orden completo y manejable en términos categoriales. Siendo imposible para el ser humano un conocimiento infinito del mundo, la mayor comprensión racional se logra justamente en el desarrollo de un sistema de conocimiento delimitado a un área en particular. Ello no significa una hiperespecialización del saber sino, por el contrario, el logro de la comprensión racional de la organización inmanente de la creación, que solo tiene su función en la vida en comunidad, en donde diversidad de personas, con diversidad de saberes, trabajan conjuntamente en la búsqueda de la verdad, de la bondad y de la belleza.

b. Historia de la Institución y su proyecto pedagógico

La historia de UNICERVANTES, en tanto Institución de educación superior de los Padres Agustinos está ligada a la historia de la Orden de San Agustín y en específico a la Provincia de Nuestra Señora de Gracia, Provincia que rige sobre Colombia. En términos de una presentación breve, podemos decir que la Orden de San Agustín es una de las cuatro Órdenes Religiosas Mendicantes, erigidas durante la Edad Media, cuando el Papa Inocencio IV en el año 1244 agrupó varios conventos y monasterios herederos de esta espiritualidad agustiniense, que seguían la regla del obispo de Hipona como modelo de vida cristiana. Con la reagrupación de algunas comunidades monacales dispersas, ermitaños y

mendicantes, la Orden, resultó fortalecida y aumentó su influencia y presencia en Europa, siendo una protagonista capital en distintos momentos de la historia medieval y moderna, tales como el surgimiento de algunas universidades, algunas disputas teológicas y el proceso de evangelización en el nuevo mundo. Así, y de modo particular, los agustinos contribuyeron en la fundación y posicionamiento de las universidades de Bolonia, Salamanca, París y Oxford. Así mismo, aportaron un gran trabajo en la evangelización de la cultura a través de las universidades, actividad que luego, durante las misiones a América, India, Japón y Filipinas, replicaron con grandes resultados. Tanto así que, en lo que se refiere a su presencia en el América, la universidad insigne del patrimonio espiritual y cultural de la Orden de San Agustín ha sido, por mucho tiempo, la Universidad de Villanova en los Estados Unidos. Fundada en 1842, proporciona una educación integral arraigada en las artes liberales y las ciencias.

En el caso concreto de Colombia, la Orden recibió la autorización del Papa Inocencio XII, el 24 de abril de 1694, para la fundación de la “Universidad San Nicolás de Mira” en el Convento Máximo de san Agustín. Mediante la Bula *Ex injuncto Nobis*, recibió la orden el permiso para fundar asimismo el Colegio Mayor de San Miguel en Santafé de Bogotá. De esta manera, fue posible otorgar títulos de Bachilleres, Lectores, Maestros y Doctores, en las diferentes áreas del

saber de la época, a una gran variedad de personas: desde criollos hasta religiosos.

Ya en el año de 1697 iniciaron las labores de la Universidad y se emitieron las primeras Constituciones Universitarias en consonancia con la Ratio Studiorum de la Orden, establecidas por Fray Jerónimo Seripando, OSA, presidente del Concilio de Trento en 1551. La Universidad fue reconocida por su labor y una gran diversidad de los docentes y estudiantes vinculados a esta llegaron a ser personalidades relevantes en la época colonial como el gran educador y filósofo Fray Gregorio Agustín Salgado, OSA, e incluso Fray Diego Francisco Padilla, OSA, gran pensador, amigo personal del Libertador y firmante del acta de Independencia. La Universidad funcionó con estas constituciones y manteniendo su tradición hasta el año de 1861, cuando sus labores académicas fueron suspendidas por causas de los acontecimientos propios del conflicto religioso-político liberal, hostil contra la Iglesia.

Tras el cese de las hostilidades contra las estancias eclesiales, la Orden de San Agustín, durante la primera mitad del Siglo XX, reemprendió su vocación educativa. Inició en el plano escolar mediante la fundación y dirección del Liceo de Cervantes en Bogotá, un tiempo después se replicó esta fundación en Barranquilla y finalmente se creó el Liceo de Cervantes El Retiro, los cuales realizan hasta hoy, inspirados en la doble fuente de la filosofía agustiniana y la herencia cervantina,

una importante formación académica de calidad y manteniendo los lineamientos de la tradición que ha caracterizado el trabajo de la Orden.

Entrados ya en el siglo XXI, cuando corría el año 2002 y debido al deseo de que los religiosos de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia contaran con una formación profesional en las ciencias eclesíásticas, se estableció el Instituto de Estudios Superiores P. Fray Diego Francisco Padilla, OSA, para estudios de filosofía y teología. Tras una profunda reflexión acerca del carisma, la misión de la Orden, así como de la tradición académica que ha caracterizado su trabajo, la Orden de San Agustín decidió emprender una fundación de una institución de una nueva educación superior. Años después, y mediante la Resolución No. 3600 del 2 de junio de 2009, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia reconoció la personería jurídica a la institución con el nombre de Fundación

Universitaria Cervantina San Agustín. Tras nueve años de funcionamiento con tal denominación, en el año 2018, y a través de la Resolución No. 10741, el Ministerio de Educación Nacional ratificó la reforma estatutaria en la que se modificó la denominación institucional con el nombre de Fundación Universitaria Cervantes San Agustín - UNICERVANTES. Actualmente, la Universidad dispone de dos sedes en Bogotá y una en Mocoa; de modo que el proyecto inicial de la Orden de San Agustín en Colombia, inspirada ahora en la tradición cervantina también, se erige como un agente de reforma ante las situaciones injustas, a la vez que en un agente de conservación de las tradiciones que nos constituyen y que merecen ser transmitidas.

El Modelo Pedagógico Agustiniano marcha de la mano de la historia de las fundaciones hechas por la Orden. De este modo, es posible reconocer las vetas del mismo proyecto pedagógico en la



Universidad de Villanova, quienes reconocen las mismas fuentes agustinianas en la fundación de su perspectiva educativa: “El legado [de san Agustín] no es tanto un sistema teológico o filosófico de pensamiento, como una visión dinámica de la gente, que viviendo en comunidad unidas en ‘mente y corazón’, arden en búsqueda de la sabiduría”²³. De este modo, podemos tomar como propias las palabras con las que la Universidad de Villanova resume el *quid* que identifica todo modelo agustiniano:

La educación, en la tradición agustiniana, está relacionada con la construcción de una fundamentación firme del conocimiento para la vida persona y espiritual, así como para una base de la vida profesional. La verdadera educación se caracteriza por ser una búsqueda de conocimiento y comprensión que está integrada con la experiencia personal. San Agustín habla acerca del Maestro interior que puede probar la verdad de lo que está siendo enseñado. Este Maestro es la presencia de Dios dentro de cada persona; y los procesos de la reflexión y evaluación interior hacen parte de esto²⁴. (Villanova, 2017)

En esta definición del Modelo Pedagógico Agustiniano quedan recogidas nuestras consideraciones preliminares acerca de

la figura del Maestro Interior (educabilidad) y de la Iluminación (enseñabilidad) según los postulados de la filosofía de san Agustín. Ahora bien, UNICERVANTES le da un toque distintivo a este modelo a partir de la vinculación de la figura de Miguel de Cervantes. La apelación al paladín de la lengua española, deudora de una tradición hispánica en la Provincia de Nuestra Señora de Gracia, no es en todo caso fortuita, pues ella abre el espacio para la discriminación del estudio de las artes liberales en diferentes estancias.

De este modo, la figura de Miguel de Cervantes acompaña el ideario agustiniano tanto en espacios académicos, como los cursos de expresión oral, escrita, retórica, etc., así como con los cursos de pensamiento cervantino y cultura hispánica. Adicionalmente, la Universidad ha diseñado cuatro institutos (el Instituto Cultural Cervantes, el Instituto de Espiritualidad Agustiniana, el Instituto de Lenguas y el Instituto de Matemáticas y Estadística) orientados a fomentar la transversalidad del currículo desde los postulados de formación en artes liberales propios de la educación clásica. De este modo, tanto la figura de Miguel de Cervantes como la herencia que significa para UNICERVANTES su legado constituye un pilar de suma importancia para el cumplimiento de la misión de la institución.

²³ La referencia está tomada de la página Web de la Universidad de Villanova: <https://www1.villanova.edu/villanova/mission/heritage.html>

²⁴ La referencia está tomada de la página Web de la Universidad de Villanova: <https://www.vnc.qld.edu.au/wp-content/uploads/2016/03/Villanova-College-Teaching-and-Learning-Policy-as-at-20-June-2017.pdf>

V. Pertinencia y retos del modelo pedagógico

El presente modelo pedagógico resulta pertinente para la situación actual de la educación: teóricamente, pues compensa los defectos de la educación progresista, a la cual tiene como referente para asimilar aquellos logros importantes; y prácticamente, pues orienta la educación a su objetivo fundamental: la promoción humana, que, en términos de la filosofía clásica, y seguimos en esto a Topping (2012), se entiende como Felicidad. Por este motivo, nuestro modelo pedagógico se define como humanista clásico, pues vuelve sobre los elementos del humanismo clásico, regresando a la fuente para obtener una mayor inspiración y versatilidad en sus propósitos. De este modo, este

modelo no se distancia de los modelos humanistas modernos (Flórez Ochoa, 1994) sino que los complementa con la revisión de sus fundamentos, siguiendo para ello las directivas ofrecidas por el pensamiento agustiniano.

Esta tradición nos resulta pertinente para el abordaje de la educación en los contextos contemporáneos, pues amplía el horizonte de comprensión en los cuáles han surgido los problemas que aquejan al hombre contemporáneo. Debido a que ningún problema se resuelve en el plano en el que surge, sino que es necesario un marco ampliado para tal fin, la ampliación que llevamos a cabo volviendo sobre el proyecto de



la educación clásica permite ganar en perspectiva respecto al problema, a la vez que ganamos en pertinencia en la búsqueda de respuestas, pues la tradición de la que surge la educación moderna proviene, a través de múltiples caminos, de la educación clásica. De este modo, no nos inclinamos por una respuesta esotérica en la educación, sino por una exotérica; esto es, apelando a la tradición y a las fuentes del mundo contemporáneo, que pueden leerse en la génesis de la civilización occidental. Por ello, procedemos a describir brevemente cuáles son los retos que el mundo contemporáneo presenta al presente modelo pedagógico, en particular en lo que se refiere a la historia, a la tradición y a la cultura.

a. Reto del cultivo de la tradición y asimilación de la modernidad

Este proyecto de Universidad se erige como una comunidad pensada históricamente; mas no por ello la totalidad de la historia es efectiva en la configuración de la Universidad. Así, son justamente las historias que constituyen a UNICERVANTES las que justifican a la vez que orientan su razón de ser y su sentido; es por ello que asumimos la tradición como el acervo de historias efectuales que resultan significativas en la construcción de un proyecto institucional, pues toda creación humana presupone materiales, medios y técnicas para tal obra.

La tradición es un criterio fundamental de la educación clásica, a la vez que es una de las características fundamentales de la Iglesia. De este modo, la defensa de aquellas tradiciones que se mantienen vivas en el ideario agustiniano, cristiano e hispánico son fundamentales para el presente modelo pedagógico. En este orden de ideas, nos declaramos herederos de tales tres fuentes que son las siguientes:

- **La tradición católica agustiniana:**

Siendo San Agustín nuestro patrono y referente para nuestro modelo pedagógico, nos ceñimos a la tradición católica agustiniana que, desde sus presupuestos teológicos y filosóficos, defiende la existencia del arbitrio humano, la necesidad de la gracia divina para el alcance de las mejores metas dispuestas por Dios para el hombre, la vocación del hombre a trascender y la imbricación del proyecto humano dentro del proyecto divino, como si de una gran ciudad se tratase.

- **La tradición humanista clásica:**

Siendo la educación clásica el modelo pedagógico fundamental que nos sirve de orientación, asumimos la tradición humanista clásica como un referente capital en la configuración de nuestra identidad institucional. De este modo, el estudio de las artes liberales, así como de las grandes obras no constituye

simplemente una cuestión curricular, sino que la entendemos como las directrices del ambiente institucional: desde la distribución de la biblioteca hasta las actividades de Bienestar Institucional son pensadas como realización de la tradición humanista clásica. Por tal motivo, nuestro proyecto educativo busca instaurarse como el eslabón más reciente de esta tradición y quiere impactar activamente en la sociedad para abrir nuevos espacios a esta tradición que legamos en plena vitalidad.

• La tradición hispánica:

Siendo la figura de Miguel de Cervantes un referente de la misión educativa de la Provincia Nuestra Señora de Gracia de la Orden de San Agustín en Colombia, mantenemos su figura, y la tradición que ella encarna, para el cumplimiento de nuestro proyecto institucional. De este modo, bajo el auspicio del paladín de la lengua española, UNICERVANTES encausa su interpretación de la tradición humanista clásica bajo la mediación de las grandes figuras de las artes hispánicas, en particular, en lo que se refiere al cultivo de las letras y las artes. De este modo, el presente modelo pedagógico abre un espacio para que el desarrollo de saberes en torno a la hispanidad se erija como un pilar investigativo y de proyección de la Universidad, con miras a abrir caminos para legar la tradición de las letras hispánicas a la posteridad.

b. Reto de cuidado de la cultura clásica en el mundo moderno

Si bien la Universidad fue una primera forma de conservar la cultura, y lo sigue siendo hasta ahora, con el surgimiento de alternativas ideológicas sociales, económicas, políticas y religiosas, su tarea se ha dificultado. Pues si bien es gracias a la diversidad cultural que las Universidades pueden cultivar diversidad de saberes, archivos, laboratorios, etc.; el impacto inverso a veces resulta altamente cuestionable. Glosando a algunos filósofos podríamos cuestionarnos ¿De qué le ha servido la Universidad a la Cultura?

Esta pregunta puede ser respondida fácilmente si apelamos a una visión histórica de la misma, en términos de lo que se ha conservado del pasado gracias a la Universidad. No obstante, en términos actuales, la Universidad se separa en muchas ocasiones de la cultura (popular, laboral, científica, etc.). De tal modo que es un lugar común la idea de que la formación universitaria otorga un cierto saber, pero que no contribuye con la experiencia requerida en los espacios laborales, etc. Es por esta situación que la relación entre Universidad y Cultura resulta álgida.

No toda cultura, por el hecho de serlo, merece un lugar en el panteón de la razón que es la institución Universitaria. El criterio de esta selección obedece, en últimas, a las ideas propias del modelo

pedagógico. Siendo nuestra propuesta consistente con la tradición católica agustiniana, asumimos como valiosa toda muestra cultural orientada al cultivo de la interioridad de la persona humana y conducente a la felicidad de la misma. En este sentido, la Universidad retoma de la Cultura los insumos para el cultivo de su saber y la preparación de su legado, a la vez que la Cultura recibe de la Universidad una retroalimentación y sistematización categorial de sus elementos, los cuales suelen tener una gran vitalidad, aunque carezcan de una racionalidad.

De este modo, la Universidad contribuye a la Cultura al orientarla a un fin humano: la felicidad, contrarrestando la usual miopía de asumir que todo elemento de la cultura vale justamente por ser elemento de una cultura. La Cultura, de este modo, está orientada a la formación de personas cultas, lo que significa la elevación de la nuda expresión simbólica a la consolidación de metas y fines orientadores de la vida humana. La cultura es un factor de erudición y precisamente por ello, no puede existir en contextos de Barbarie (García-Junceda, 1986. Pág. 32).

La cultura dona sentido, no por un carácter de pertenencia a la cultura (que son los enfoques culturalistas) sino porque se articula a la antropología metafísica de la experiencia humana (Marías, 1970. Pág. 223 ss.), estableciendo fines y proponiendo metas que definen el horizonte de la experiencia humana abierta a la trascendencia.

Tal donación de sentido, bajo una atribución teleológica, posiciona a la Universidad como conciencia crítica a la vez que la dispone como fragua de finalidades para la Cultura. En este sentido, UNICERVANTES responde al llamado a la Universidad de dialogar constantemente con una diversidad cultural para forjar finalidades a la medida de las necesidades de cada cultura, finalidades que respondan al fin superior de la educación: la conquista humana de la felicidad.

c. Consideraciones finales

La Universidad es una institución que se ha constituido históricamente y, en consecuencia, expresa los ideales y fines propios de una determinada época:

La Universidad es la comunidad de estudiantes y profesores que se reúnen para pensar” diría el Cardenal Newman. Y Sartre: “La Universidad está hecha para hombres capaces de dudar.” “La Universidad, dice Robert Hutchins, es el espacio recogido para meditar los problemas intelectuales del Mundo” y Karl Jaspers: “La Universidad es el recinto sagrado de la Razón”. (De la Isla, 1996, p. 3).

De este modo, pensar la posición de la Universidad ante el momento histórico se vuelve una cuestión apremiante para toda apuesta educativa. En UNICERVANTES pensamos que la Universidad es el espacio de formación,

mediante el cultivo de la interioridad y la consolidación de vínculos de comunidad, para la comprensión racional de la creación. No obstante, este ideario no es un logro específico de algún momento de la historia de la Universidad, sino que su labor se encuentra definida por las

coordenadas históricas de la época a la que pertenece.

No desconocemos las determinaciones de la conciencia histórica en la comprensión de la función de la Universidad; al contrario, a sabiendas de la historicidad



propia de la existencia humana, en tanto individuos y en comunidad, este modelo se comprende a sí mismo como un proyecto con historia y proyectado en la historia. De tal modo, reconocemos la existencia del pasado que nos define, de las tradiciones que encarnamos y del futuro con el que nos responsabilizamos. Ante el pasado, tomamos una postura crítica ante revisionismos y absolutismos históricos, pues entendemos el pasado como el horizonte de comprensión del presente desde sus fuentes en hechos y archivos. El pasado es todavía un campo de trabajo, y esto es algo que este modelo inspirado en la educación clásica se propone trabajar asiduamente. Ante el futuro asumimos su realidad: ¡Hay futuro! Y ello no significa que éste exista independiente del tiempo histórico, sino que lo construimos sobre el pasado, del mismo modo en que nosotros somos el futuro de proyectos del pasado. Por ello, preferimos alejarnos de utopías que prefiguran un único futuro deseable, castroando la posibilidad histórica de pensar

cada vez más nuevos y mejorados futuros. De igual forma, nos alejamos de conductas “apocalípticas” que insisten en las precariedades humanas y pregonan el fin de todas las instituciones occidentales, modernas o directamente humanas; pues tal visión se nos antoja facilista y mediocre: es fácil malinterpretar la escatología cristiana en términos de la destrucción de la realidad, debido a la cobardía y falta de coraje para transformar dicha realidad.

Por las consideraciones aquí reunidas, la presente propuesta educativa se caracteriza por su enfoque humanista, por su reivindicación de la tradición agustiniana, en particular, y cristiana, en general; y finalmente, por su apuesta por el cultivo y la búsqueda de la Verdad, en la que el ser humano encuentra la Felicidad al armonizar la Belleza y la Bondad con aquel que, en tanto Maestro interior, le enseña al hombre a vivir. El mismo a quien llamamos Padre y a quien pertenece la gloria por los siglos.

