

FABRICIO ESCORZA

TRANSPARENCIA Y EXISTENCIALISMO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS



AUTOR
LENIN BYRON MENDIETA TOLEDO
EDITORIAL CRISÁLIDAS

FABRICIO ESCORZA

**Transparencia y existencialismo en las
aulas universitarias**

Colección:

**Relatos de vida de profesores
universitarios**

AUTOR:

Lenin Byron Mendieta Toledo

Universidad de Guayaquil / Proyecto

FCI-012



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Fundación Editorial Crisálidas.

DERECHOS RESERVADOS.

Copyright © 2026

Editorial Crisálidas EDICRI S.A.S.

Callejón, avenida 3era 128 y calle 6ta

Guayaquil, Ecuador.

Tel.: 0982842107

fundacioneditorialcrisalidas@gmail.com

ISBN: 978-9907-815-09-2

DOI: <https://doi.org/10.70557/978-9907-815-09-2>

Impreso y hecho en Ecuador

Dirección editorial: Lic. Josselyne Peralta C.

Coordinación: Lic. Dolores Castro M.

Diagramación: Lic. Dolores Castro M.

Diseño gráfico: Lic. Josselyne Peralta C.

Fecha de publicación: 30 de septiembre de 2026

Editorial Crisálidas

Guayaquil – Ecuador



PRÓLOGO

El aula como trinchera existencial

Hablar de enseñanza en tiempos de modernidad líquida es una empresa audaz, pero hacerlo desde la perspectiva fenomenológica del “accidente” y la rebeldía es una práctica que requiere una gran honradez intelectual. El libro que usted tiene en sus manos no es un manual de enseñanza estandarizada, ni un compendio de teorías pedagógicas, creadas para adornar planes vacíos. Es más bien un manifiesto existencialista que sale de las propias entrañas de la universidad actual. La academia está en plena crisis ontológica. La educación superior está en peligro de convertirse en una simple fábrica de títulos, perdiendo su dimensión ética y moral, bajo las presiones del mercado, la burocracia excesiva y la amenaza creciente de la inteligencia artificial. La investigación cualitativa, nos brinda un salvavidas

ante este abismo, el desarrollo biográfico. La investigación narrativa en educación posibilita la ampliación del valor biográfico y, así, hace que las prácticas educativas recuperen su carácter humano, como afirma la literatura especializada. Son los verdaderos constructores de la resistencia, los Maestros Huella, y es a través de sus historias de vida que los reconocemos.

En este trabajo se hace un recorrido por la vida de un profesor disruptivo: El maestro Fabricio Escorza. Nos llama la atención su biografía porque contradice el mito romántico de la vocación. Fabricio Escorza no soñaba con pizarrones cuando nació, era un gerente exitoso, un hombre del mundo empresarial que entró al aula “por accidente” y por cuestiones económicas. Sin embargo, fue en el encuentro cara a cara con el alumno —el *Dasein* angustiado que exige respuestas— donde experimentó una

transformación inalterable, desechando el rol gerencial por dedicarse a la pedagogía.

A través de estas páginas, caminaremos por un laberinto de pensamientos críticos. Estaríamos con Fabricio Escorza cuando vea que las universidades están “educando personas para el pasado”, inmersas en un currículo que ahoga la creatividad. Vamos a ver su punto de vista profético sobre la marcha de las máquinas, ya que el último reducto de la humanidad en la educación no es la transmisión de datos, sino la ética de la compasión y la alteridad. Y, principalmente, vamos a estudiar su mayor legado ético: la Transparencia Absoluta, una estructura moral que se opone a la mercantilización de la educación y entiende el desasosiego del estudiante universitario sin juzgarlo.

Le invitamos al lector a que se despoje de los dogmas académicos y se sumerja en la narración con una mente abierta al asombro. Que la historia del Maestro Accidental nos recuerde que la verdadera excelencia en pedagogía no requiere de pasados inmaculados, sino de la audacia para mirar al alumno a los ojos, tener el valor de poner las cartas sobre la mesa y atreverse a cambiar el futuro.

Dr. Lenin Mendieta Toledo, PhD.

Autor

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

La desmitificación tecnocrática y la recuperación ontológica del ser docente

Hablar del docente universitario en el horizonte de la América Latina contemporánea exige, como condición de posibilidad epistemológica, despojar a la pedagogía de sus vestiduras burocráticas, devolverle de modo radical su densidad ontológica originaria. En las últimas décadas, el discurso hegemónico sobre la educación superior —impulsado por agencias multilaterales, métricas de acreditación estandarizadas y la lógica del gerencialismo académico— ha tratado de reducir la enseñanza a un simple protocolo técnico de adiestramiento funcional (Sánchez Vázquez; Zemelman). Bajo esa óptica reduccionista, el docente es concebido como un operario noético, un ejecutante de silabarios prefijados o un facilitador instrumental,

cuyo objetivo es ensamblar competencias que exige la fluctuación del mercado laboral.

Enfrentando este vaciamiento del sentido pedagógico, se hace imperioso afirmar que la docencia no es una técnica neutral ni tampoco una rutina contractual, es una praxis ética, un acto ontológico, una manifestación del ser en situación (Sánchez Vázquez, 1984; Zemelman, 2006). No se encuentran en el aula receptáculos pasivos con emisores de datos, sino un entrecruzamiento de existencias concretas, un choque de proyectos vitales y una apertura a la trascendencia del conocimiento.

No basta con levantar un inventario cronológico de sus cargos o títulos para comprender la trayectoria de un educador como Fabricio Escorza, cuya vida transita desde el pragmatismo de la alta gerencia corporativa hasta la entrega apasionada a la cátedra universitaria. Se necesita

cuestionar la estructura misma de su estar-en-el-mundo (Heidegger, 1927) y ver cómo un sujeto configura su identidad profesional frente a las grietas del sistema educativo. Enseñar es, en el fondo, una opción ante el destino humano, una decisión existencial donde uno arriesga su propio concepto de verdad, libertad y justicia (Vial Larraín, 2018).

**La constitución del sujeto social: Del
razonamiento articulador a la capacidad de
asombro**

El pensamiento de Hugo Zemelman (2006) brinda la clave epistemológica para explicar la metamorfosis del docente de simple funcionario a sujeto social e histórico. Según Zemelman, el conocimiento sobre la realidad social tiende a ser obstruido por la llamada “actitud natural”: la actitud acrítica de la conciencia que admite la realidad como una estructura acabada, dada,

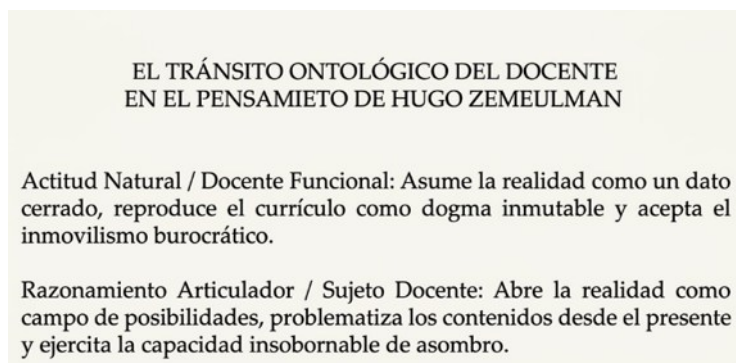
inmutable y sin problemas (Zemelman, 2006). El profesor universitario que se acomoda en la actitud natural hace del currículo un dogma sagrado, y del aula, un espacio de reproducción pasiva del statu quo.

Salir de esa pasividad sólo se logra a través de lo que Zemelman llama el razonamiento articulador, una postura intelectual impulsada por una insobornable capacidad de asombro y de problematización del presente (Zemelman, 2006). El razonamiento articulador exige no contemplar los fenómenos como hechos aislados o consumados, sino aprehenderlos como ‘campos de posibilidad inacabados’. Desde este punto de vista, el sujeto docente se forma cuando descubre que el presente no es una fatalidad, sino un punto de encuentro de planes en conflicto donde la acción humana mantiene su capacidad

de cambiar las cosas (Zemelman, 1992), lo resumimos en la figura 1.

Figura 1.

El tránsito ontológico del docente



Nota: Adaptado de los conceptos fundamentales sobre la práctica docente y el razonamiento articulador en la epistemología crítica.

En el terreno de la universidad, la ontología del sujeto de Zemelman muestra cómo el verdadero educador es aquel que se niega a concebir a sus estudiantes como unidades estadísticas de retención o futuros insumos de producción. El docente reconoce la historicidad del aula y

entiende que su trabajo consiste en dotar a los jóvenes de herramientas reflexivas para descentrar los discursos hegemónicos y abrir horizontes de futuro no contenidos en los planes oficiales. (Zemelman, 2006).

La identidad narrativa: Dialéctica entre *ipseidad*, tiempo y memoria en el aula

Si la constitución del sujeto requiere del razonamiento articulador, su configuración a lo largo del tiempo histórico precisa de la mediación de la identidad narrativa, tal y como ha sido conceptualizada magistralmente por Paul Ricoeur (1999, 2006, 2007). Ricoeur muestra que la existencia humana no se vive como un conjunto discontinuo de instantes ni como una sustancia metafísica abstracta; el tiempo humano se hace inteligible únicamente en la medida en que se articula en forma narrativa, es decir,

cuando la vida se cuenta y se resignifica a través de los relatos (Ricoeur, 2006).

En el centro de la filosofía de Ricoeur se despliega la dialéctica distensión entre dos dimensiones fundamentales de la identidad personal:

- **La Mismidad (ídem):** Lo que permanece idéntico en el orden de la estructura formal, rasgos biológicos, marcas administrativas o continuidad de un nombre propio (Ricoeur, 2006).
- **El *Ipse* o *Ipseidad* (*Ipse*):** El dinamismo del yo como otro, una identidad marcada por la apertura existencial, la capacidad de iniciativa, la revisión crítica de la propia historia y, sobre todo, la conservación de la promesa empeñada ante el Otro en

medio de los avatares del tiempo
(Ricoeur, 2006; Ricoeur, 2007).

Para la investigación pedagógica, esta distinción ricoeuriana tiene una extraordinaria fecundidad. Un profesor no se queda anclado en su identidad profesional en el título de graduación, ni en el rol estático asignado por la estructura orgánica de la universidad (mismidad). La identidad del maestro se construye como una biografía que está en constante reelaboración hermenéutica (*ipseidad*), en donde los éxitos, las frustraciones, las crisis vocacionales y los descubrimientos en el aula se reinterpretan continuamente (Porta & Bolívar, 2001; Ricoeur, 2009). El profesor se vuelve narrador de su propia praxis, y es precisamente en la coherencia narrativa de sus decisiones morales donde se manifiesta la autenticidad de su magisterio.

**La pedagogía del saber de la experiencia: La
palabra encarnada y la irrupción del
acontecimiento**

Frente a la primacía del saber teórico o del saber técnico-instrumental, el pensador español Jorge Larrosa (2000) introduce en el debate pedagógico la categoría del saber de la experiencia. Con agudeza señala Larrosa que vivimos en sociedades saturadas de información y de velocidad, pero profundamente empobrecidas en materia de experiencia. El dato no es experiencia; el dato es externo al sujeto, se consume, se acumula y se desecha con rapidez sin dejar huella. (Larrosa, 2000).

La experiencia, sin embargo, se puede definir a partir de una formulación existencial precisa: "La experiencia es aquello que nos pasa" (Larrosa,

2000). Para que se dé la experiencia son necesarias tres condiciones fundamentales:

- La pasividad y la receptividad: Dejarse cambiar por el acontecimiento, permitir que algo irrumpa en nuestra vida y la altere.
- La subjetivación: que el acontecimiento afecte a la propia subjetividad, al propio cuerpo, a la propia sensibilidad y que no quede como un dato neutro en el exterior.
- La transformación de la palabra: Que el sujeto consiga tener una voz propia, una palabra encarnada que dé nombre a lo vivido desde la autenticidad (Larrosa, 2000; Lazzaris, 2020).

Bajo la lente de Larrosa, el aula universitaria deja de ser un recinto para transmitir contenidos bibliográficos y se transforma en un territorio de

acontecimientos no calculados. No es el verdadero docente aquel que obsesivamente controla cada minuto del silabo eliminando el margen de error, sino aquel que tiene la apertura ética para permitir que 'algo suceda' en la relación pedagógica. El saber de la experiencia es un saber encarnado, atravesado por la pasión, el dolor, el humor y la vulnerabilidad; un saber que se transmite no a través de la imposición doctrinaria, sino por el contagio vital de quien ha habitado genuinamente aquello que enseña. (Larrosa, 2000; Connelly & Clandinin, 1995).

**La dimensión ética: Libertad, necesidad y
responsabilidad moral**

El ser docente requiere de una ontología que contemple la dimensión ética que sustenta su accionar, ya que de lo contrario, resultaría incompleta. En este punto resultan esclarecedoras para desentrañar la tensión entre

la determinación institucional y la libertad de la conciencia moral las aportaciones del filósofo hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez (1984) y del pensador chileno Juan de Dios Vial Larraín (2018).

Sánchez Vázquez (1984) muestra que el acto moral requiere una condición *sine qua non*: la articulación dialéctica entre la necesidad causal y la libertad de elección. El hombre no se mueve en el vacío ni en una libertad absoluta al margen del mundo; sus decisiones se ven condicionadas por el contexto histórico, económico, social e institucional (Sánchez Vázquez, 1984). Pero es justamente en el margen de decisión donde el sujeto, reconociendo esas determinaciones y coerciones externas, es capaz de elegir conscientemente una línea de conducta frente a otra y asumir las consecuencias de sus actos,

donde surge la responsabilidad moral (Sánchez Vázquez, 1984).

Por su parte, Juan de Dios Vial Larraín (2018) estudia la manera en que la inteligencia se relaciona con la libertad en la acción moral. Según Vial Larraín, la inteligencia no es una facultad meramente calculadora u operativa, sino una luz intelectual que permite al sujeto valorar la verdad intrínseca de sus fines e intenciones (Vial Larraín, 2018). La libertad verdadera no está en el mero capricho del arbitrio, sino en la adhesión consciente del entendimiento y de la voluntad al bien común y a la justicia.

Si trasladamos estas categorías morales al terreno de la educación superior, entonces se manifiesta con toda su fuerza el problema cotidiano del profesor. El profesor se encuentra atrapado en una red de condicionantes: normativas coercitivas, presiones para inflar las

calificaciones, exigencias de retención económica y esquemas pedagógicos prefabricados. Pero el maestro, en el espacio sagrado de su aula, mantiene la libertad intransferible de decidir si será un engranaje complaciente de la mercantilización del saber o si correrá el riesgo ético de educar para la verdad, la exigencia rigurosa y la emancipación del juicio. (Sánchez Vázquez, 1984; Vial Larraín, 2018).

El Rostro del estudiante como interpelación ética

El análisis ontológico y ético del sujeto docente alcanza su cumbre trascendente cuando se confronta con la filosofía de la alteridad radical planteada por Emmanuel Lévinas (citado en Ricoeur, 2006; Flores, 2018). Lévinas invierte la jerarquía de la filosofía occidental, sosteniendo que la ética no es una rama secundaria de la ontología, sino que es la filosofía primera. La

ontología tradicional ha sido históricamente una filosofía de la totalidad y del dominio, donde el Yo intenta asimilar, clasificar y someter a sus categorías lógicas todo lo que le salga al paso (Lévinas, 1977; Ricoeur, 2006).

La verdadera ética irrumpe cuando el Yo es sacudido y desarmado por el Rostro del Otro. En Lévinas, El Rostro no es una mera configuración anatómica ni una serie de rasgos físicos; es la epifanía de la vulnerabilidad, la presencia inasimilable de una alteridad que no se deja reducir a un objeto y que lanza una orden ética primaria y escrita en la existencia: ‘No me dejes solo; no me mates ni me destruyas como persona’ (Ricoeur, 2006; Flores, 2018).

En la relación pedagógica, el estudiante se muestra al docente como el Rostro que interpela. El alumno no es una abstracción que se evalúa fríamente desde un registro de control, sino una

existencia frágil en busca de sentido, que sufre las injusticias estructurales y deposita su confianza en la integridad del maestro. La respuesta verdaderamente docente no es la indiferencia profesional ni el paternalismo condescendiente, sino la hospitalidad pedagógica incondicional: la decisión ética de acoger la fragilidad del estudiante, exigirle el máximo desarrollo de sus potencias y asumir la responsabilidad de su crecimiento humano. (Lévinas, 1977; Flores, 2018).

**La investigación biográfico-narrativa como
camino epistemológico: Narrar la vida para
reconfigurar el futuro**

¿Cómo investigar y rendir cuenta de estas complejas dimensiones ontológicas, hermenéuticas y éticas en la vida concreta de los profesores universitarios? La respuesta está en el desarrollo riguroso de la investigación biográfico-

narrativa en educación (Porta & Bolívar, 2001; Connelly & Clandinin, 1995; Vasilachis, 2006; Porta & Yedaide, 2014).

La metodología biográfico-narrativa no es una simple herramienta ilustrativa ni un conjunto de anécdotas folclóricas. Es un enfoque epistemológico de la complejidad, que parte del supuesto de que el conocimiento pedagógico más valioso se encarna en los relatos de vida de los propios prácticos (Porta & Bolívar, 2001, p. 19; Vasilachis, 2006). Reconstruir las trayectorias de los educadores, esta metodología permite articular tres horizontes fundamentales:

1. La dimensión micro política y personal: El origen del carácter, la herencia familiar, las huellas de la infancia y los ejemplos de los maestros que nos han tocado.
2. La dimensión social e institucional: Los contextos históricos, las reformas

educativas, las crisis económicas y las tensiones del mercado de trabajo que recorre la biografía.

3. La vertiente reflexiva y emancipadora: El proceso por el cual el sujeto, narrando su vida ante un investigador receptivo, distancia críticamente sus decisiones, descubre las razones profundas de su praxis y reconfigura su identidad hacia el futuro (Porta & Yedaide, 2014).

Bajo esta arquitectura epistemológica se inscribe el estudio del caso de Fabricio Escorza: El maestro por accidente y la rebelión del futuro. No se nos presenta su vida como una hagiografía idealizada, sino como el relato encarnado de una insurrección ética. Al adentrarnos en su periplo, desde las raíces andinas en Pallatanga y Riobamba, pasando por la vorágine corporativa de Guayaquil, hasta el descubrimiento de la

trincheras pedagógicas en el aula y la resistencia frente al tsunami de la automatización algorítmica, vemos la encarnación viva de la filosofía del ser como sujeto docente. Su historia nos muestra que en el medio de la deshumanización imperante el aula universitaria sigue siendo un laboratorio de esperanza y el último santuario de la libertad humana.

CAPÍTULO I
RAÍCES ANDINAS, EL MANDATO DEL
YUNQUE Y EL ESPEJISMO
CORPORATIVO

De Pallatanga a Riobamba: génesis familiar, la palabra transformadora del maestro salesiano y la encrucijada del éxito en el sector privado

**La geografía existencial y la génesis familiar
en los pliegues andinos**

La geografía humana no es un simple escenario decorativo sobre el cual se despliega la biografía de un sujeto, sino que es, en el sentido más hondo de la sociología de la cultura, la sustancia material, afectiva y simbólica donde se configuran los esquemas primarios de percepción, valoración y acción (Bourdieu, 1980; Zemelman, 2006). Fabricio Escorza nació en Pallatanga, pequeño cantón agrícola situado al pie de las estribaciones occidentales de la provincia de Chimborazo, en Ecuador. Pallatanga es un territorio de transición entre la helada serranía andina y la calidez del subtrópico, tierra de sobriedad agrícola, de austeridad comunitaria y de dureza montañosa.

Cuando era muy pequeño, a los dos o tres años de edad, su núcleo familiar decidió emigrar hacia Riobamba, la capital provincial, en búsqueda de mejores horizontes de desarrollo económico y acceso a servicios educativos. Fue en esta ciudad andina, custodiada por la imponente silueta del volcán Chimborazo, fuertemente tradicional, conservadora e institucional, donde transcurrió toda su infancia y primera juventud.

En la dinámica del hogar, Fabricio se desempeñó como la figura principal de primogénito dentro de una estructura familiar fragmentada por grandes diferencias cronológicas.

“Aventajaba a mi hermano menor por cinco años y a mi hermana por doce años” (Escorza, 2022, 13:55)

Esta configuración ordinal no era neutra psicosocialmente: le confería tempranamente un papel de modelo, de tutela protectora y de madurez anticipada. Como primogénito, recayó

sobre sus hombros la expectativa silenciosa pero firme de abrir brecha profesional y social para el resto de la estirpe familiar.

El mandato moral del yunque: La pedagogía del ejemplo y la ética paternal

La arquitectura moral de un individuo no se construye primordialmente en las aulas universitarias, ni tampoco mediante el estudio formal de tratados de ética normativa; más bien se construye en la cotidianidad del hogar, mediante la pedagogía del ejemplo y de las sentencias axiológicas orales transmisoras del ethos familiar (Sánchez Vázquez, 1984). En la vida de Escorza esta huella ética tuvo dos pilares masculinos fundamentales: su abuelo paterno y su padre.

Su abuelo materno le inculcó una reverencia sagrada por el respeto a los demás, concebido no como una cortesía pasiva sino como el

reconocimiento de la dignidad intrínseca de cada miembro de la comunidad, sin importar su condición social o económica. De su padre, hombre de trabajo forjado en la austeridad, recibió una sentencia moral directa y sin ambigüedades, un verdadero imperativo categórico paternal que sería el eje de su conciencia:

«Tú puedes ser lo que sea en la vida, pero jamás le robes a nadie» (Escorza, 2022, 13:55).

Esa máxima paternal, que no empleaba el lenguaje refinado del derecho ni de la teología, operaba en la psique de Escorza como un mandato de yunque: inquebrantable, pesado, indeformable. Según la filosofía kantiana de la moral (Dean, 2006; Sánchez Vázquez, 1984), este precepto funcionó como un deber de honestidad absoluta que indudablemente condiciona sus futuras decisiones cuando, años más tarde, se

viera cara a cara con las tentaciones del dinero fácil, los sobornos corporativos y las presiones para validar el fraude en la academia.

**El colegio salesiano Santo Tomás Apóstol y
el encuentro con el maestro revelador**

Escorza hizo sus estudios de secundaria en el tradicional colegio salesiano Santo Tomás Apóstol de Riobamba. El ambiente salesiano, inspirado en el sistema preventivo de Don Bosco, ofrecía una estricta disciplina académica y una pastoral cercana, orientada a la formación de «buenos cristianos y honestos ciudadanos». Sin embargo, durante la mayor parte de su adolescencia, la docencia no formaba parte de su horizonte de deseos o de sus fantasías profesionales.

Durante su época escolar, la imaginación de Escorza sobre su futuro iba oscilando entre dos vertientes bien contrapuestas: de un lado estaba

la fantasía candorosa de ser un “supermago”, capaz de realizar actos extraordinarios para acabar con el mal y la injusticia del mundo; del otro, estaba la vocación por las profesiones técnicas, como la ingeniería y la aplicación práctica.

Fue en las aulas del Santo Tomás Apóstol donde tuvo una experiencia pedagógica axial que marcó su comprensión del poder del lenguaje docente para siempre. Durante gran parte de su secundaria, Fabricio percibía que era un alumno con limitaciones cognitivas para las ciencias exactas, con un rendimiento mediocre en matemáticas y física que alimentaba sus inseguridades.

Un día, tras revisar un cuaderno de ejercicios, el profesor de matemáticas y física de aquel curso —que no era profesor de carrera, sino ingeniero eléctrico de la empresa eléctrica de Riobamba que

daba clases en horas muertas, recordado al pie de la letra por su barba, sus gruesas gafas y su vestimenta de trabajador técnico— se acercó a su pupitre y le dijo con la máxima serenidad y firmeza:

«Eres muy bueno para esto» (Escorza, 2022, 13:55).

La frase corta y contundente produjo el efecto de una revelación intelectual. Desde la perspectiva de la investigación narrativa (Connelly & Clandinin, 1995; Larrosa, 2000), la palabra afirmativa del maestro funcionó como un acto del habla performativo, deshaciendo de forma inmediata la etiqueta de discapacidad que el joven había incorporado. A partir de ese momento, Escorza comenzó a sobresalir en matemáticas y física, entendiendo, décadas antes de convertirse en profesor, que la mirada del educador tiene la capacidad ontológica de salvar o destruir la autoconfianza de un ser humano.

Del voluntariado salesiano a la vida universitaria en Cuenca

Concluidos sus estudios de bachillerato, y emocionado por la experiencia comunitaria vivida en su colegio, Escorza decidió interrumpir sus estudios superiores y realizar un año de voluntariado misionero junto a la comunidad de sacerdotes salesianos. En estos doce meses de entrega pastoral y de contacto directo con las realidades de marginación social, pensó seriamente en ingresar en el seminario y consagrar su vida al sacerdocio religioso.

No obstante, tras un profundo proceso de discernimiento personal y de evaluación de sus inclinaciones de vida, llegó a la conclusión de que su vocación estaba en el mundo laico y profesional. Optó por la comprensión del comportamiento humano en las organizaciones y viajó a la ciudad de Cuenca para matricularse en

la Universidad Salesiana y estudiar la carrera de Psicología del Trabajo.

Mientras estuvo en la Universidad de Cuenca se alojó en el «Pensionado Universitario», una residencia estudiantil que acogía a una comunidad de unos 40 a 45 jóvenes provenientes de distintos rincones del Ecuador. Convivir con los pares fue una segunda escuela de sociabilidad, de debate político y de diversidad cultural. Aparte de las clases teóricas de la facultad, el magisterio que marcó profundamente esa etapa fue el del rector salesiano de la residencia, el padre Luciano Bellini, sacerdote de una erudición humanista profunda, con quien Escorza mantenía largas conversaciones nocturnas acerca de la ética, el destino de la juventud y las heridas sociales del país.

El espejismo corporativo: El ascenso vertiginoso hacia la alta gerencia

Cuando Fabricio Escorza se graduó como psicólogo del trabajo, su meta vital era clara, práctica y sin ningún tipo de romanticismo: quería ser gerente en el sector privado. El éxito personal lo concebía como la conquista de una posición directiva de alto nivel dentro de un organigrama corporativo multinacional o bancario.

Su entrada en el mundo laboral confirmó su capacidad ejecutiva y su liderazgo operativo. Su trayectoria profesional la inició como auxiliar de marketing y de recursos humanos en la oficina central del Banco del Austro, en Cuenca. Al poco tiempo, aprovechando un proceso de vacantes administrativas en la costa ecuatoriana, fue ascendido a jefe de Recursos Humanos y

Administración de la sede en Guayaquil a la temprana edad de 25 o 26 años.

Su sobresaliente gestión organizativa en el sector financiero captó la atención de las máximas autoridades de la Universidad Salesiana de Guayaquil, que lo reclutaron para dirigir el departamento de talento humano. El rápido crecimiento del campus universitario y la complejidad de su nómina hicieron que la posición de Escorza evolucionara rápidamente hasta convertirse en un director/gerente general. A los 27 o 28 años, Fabricio Escorza había llegado a la cúspide de las aspiraciones de su juventud: manejaba presupuestos voluminosos e importantes plantillas de personal, percibía un salario muy por encima del promedio profesional de la época, viajaba con estatus corporativo y tenía mando ejecutivo.

Sin embargo, detrás de la brillante superficie de la vida empresarial se escondía una sutil desilusión existencial. La lógica de las empresas demandaba tratar a las personas como «recursos humanos», insumos de rendimiento económico y números de nómina, perspectiva que comenzaba a entrar en tensión con la ética paternal del respeto y la dignidad recibida en su infancia (Sánchez Vázquez, 1984, p. 208). El espejismo del triunfo corporativo estaba completo, pero el destino histórico preparaba una irrupción imprevista, que fracturaría su trayectoria para siempre.

CAPÍTULO II
LA IRRUPCIÓN DEL ACCIDENTE Y LA
METAMORFOSIS FRENTE AL DASEIN
DEL AULA

La reestructuración estatal de la Educación Superior en Ecuador: El contexto político-legislativo

Los recorridos de las personas y la organización de las vocaciones no se producen en un vacío abstracto ni en un limbo insular; se ven ineludiblemente atravesados por las determinaciones estructurales, las leyes sociopolíticas y las coyunturas históricas de sus sociedades (Porta & Bolívar, 2001; Zemelman, 2006). A finales de la primera década del siglo XXI, Ecuador vivió un terremoto institucional en el ámbito de la Educación Superior. Con la Constitución de Montecristi de 2008 y la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010, el Estado ecuatoriano, bajo el gobierno de Rafael Correa, adquirió un papel fiscalizador e intervencionista que no tenía precedentes en la historia universitaria del país.

Mediante el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), se ejecutó una estricta evaluación de desempeño en todo el país. El proceso tuvo como desenlace el cierre histórico y dramático de catorce universidades, denominadas despectivamente «universidades de garaje», que funcionan sin los estándares mínimos de infraestructura, investigación o solvencia pedagógica. Al mismo tiempo, las instituciones universitarias que sobrevivieron se vieron sometidas a un estricto cronograma de acreditación con indicadores cuantitativos vinculantes.

El CEAACES establecía entre sus normativas más estrictas la obligación de reestructurar las plantillas docentes: para mantener la acreditación

institucional, las universidades debían certificar que un porcentaje importante de sus profesores trabajaba bajo contratos de tiempo completo (40 horas semanales) y contaba con títulos registrados de cuarto nivel (maestrías o doctorados) en las áreas de conocimiento que enseñaban. La exigencia tomó de sorpresa a muchas facultades privadas y cofinanciadas que históricamente dependían de profesores por horas o de profesionales del libre ejercicio sin títulos de posgrado regulados.

La maniobra institucional de la Universidad Salesiana y la propuesta a la alta gerencia

Ante la proximidad de las auditorías de acreditación que imponen los organismos estatales de control, la directiva universitaria de la Universidad Salesiana sede Guayaquil se vio obligada a diseñar una estrategia de adecuación pragmática e inmediata. La institución tenía un

grupo de ejecutivos y jefes administrativos con maestrías en administración, finanzas, talento humano y gestión pública, pero que solo hacían labores de escritorio en la estructura gerencial de la universidad.

La solución que encontró el vicerrectorado fue tan simple como inteligente: llamar a estos altos ejecutivos y proponerles que asumieron una carga horaria de docencia directa en los cursos de grado (generalmente entre 6 y 10 horas semanales), para así poder reclasificar legalmente sus contratos como “docentes universitarios de tiempo completo” frente a la plataforma del CEAACES. De este modo, la universidad podía inflar sus indicadores de personal académico titulado sin tener que hacer masivas contrataciones externas.

Fue en este escenario de urgencia burocrática cuando desde las autoridades académicas se

llamó a la oficina de Fabricio Escorza, que por aquel entonces era el Director/Gerente de Talento Humano de la sede, para presentarle formalmente la propuesta de incorporarse al claustro docente impartiendo asignaturas relacionadas con su especialidad. Gestión del Capital Humano y Psicología del Trabajo.

**La confesión desarmante: El salario como
móvil primario y la etiqueta del «profesor
accidental»**

En los textos de la literatura pedagógica tradicional, los relatos sobre la incorporación a la docencia se hallan envueltos por mitologías hagiográficas: vocaciones tempranas, revelaciones místicas, un altruismo abnegado por la formación de las nuevas generaciones. Con una franqueza desarmante que honra el rigor de la verdad fáctica, la biografía que escribe Fabricio Escorza destruye este mito por completo.

Las autoridades le propusieron asumir horas de clase y la respuesta de Escorza no fue fruto de ninguna iluminación espiritual ni de un amor preexistente al aula. Su decisión se basó en un frío, pragmático y estricto cálculo presupuestario: aceptó dar clases por dinero.

Con la nueva tabla salarial que establece la reforma de la LOES para proteger la dignidad del trabajo académico, los estipendios asignados a los profesores universitarios de tiempo completo con maestría sufrieron un gran alza, situándose entre \$1400 y \$1500 mensuales. Escorza, en cambio, cobraba como ejecutivo de talento humano entre \$1000 y \$1100 mensuales.

Al hacer cuentas sobre la oferta, Escorza hizo una simple suma matemática: si dedicaba ocho horas semanales a dar clases dentro de sus 40 horas laborales, su salario mensual crecería casi \$400 más, sin contar que se libraría del estrés

constante de resolver conflictos gremiales y despidos corporativos. «Lo hice por el dinero, tengo que ser sincero», reconoce en la grabación audiovisual entre una franca risotada, autodefiniéndose sin ambages ante la posteridad como un:

«Profesor accidental y por conveniencia»

(Escorza, 2022, 13:55).

**El choque fenomenológico en el aula: El
encuentro con el *Dasein* estudiantil**

Lo que había empezado como una transacción utilitaria se convirtió, sin embargo, en el escenario de una conmovida transfiguración existencial. El primer día que Fabricio Escorza cruzó el umbral del salón de clases y miró a los ojos a los cuarenta chavales que lo esperaban en silencio, sufrió un choque fenomenológico que desarticuló sus esquemas de pensamiento.

Hasta ese momento, los seres humanos eran vistos por la alta gerencia corporativa como «recursos» en su universo mental: unidades de rendimiento económico, factores de producción o ítems de reducción de costos en el balance contable. De pronto, en el aula, se vino abajo esa lógica cosificante. Escorza fue a dar con la existencia concreta del estudiante: no con legajos de solicitud de empleo, sino con seres humanos plenos, vulnerables, atravesados por temores, sueños de superación y una avidez insaciable por comprender el mundo real (Heidegger, 1927).

A la luz de la ontología existencial de Martin Heidegger (1927), Escorza enfrentó el *Dasein* estudiantil: el «ser-ahí» lanzado a la existencia, consciente de sus posibilidades y necesitado de una luz intelectual para orientar su estar-en-el-mundo. Simultáneamente, en la perspectiva de Emmanuel Lévinas (1977), el Rostro del

estudiante irrumpió en el profesor como una interpelación ética ineludible diciéndole: «Reconócame como persona, no me trates como a una mercancía». (Flores, 2018).

De la teoría muerta a la pedagogía encarnada: La fascinación del saber vivencial

Ante la frialdad de los libros de texto abstractos, Escorza encontró que sus años de lucha en las trincheras del sector privado (las negociaciones complejas, la evaluación de conductas, la gestión de las crisis organizacionales, las contradicciones del mundo del trabajo) constituían un capital pedagógico valiosísimo (Larrosa, 2000). No se limitó a dar definiciones conceptuales de memoria, sino que estructuró sus clases en torno a casos reales, anécdotas de la alta gerencia y verdaderos dilemas éticos vividos en su práctica profesional.

La reacción de los estudiantes fue electrizante. Los alumnos, acostumbrados a docentes teóricos que jamás habían administrado una empresa ni conducido un conflicto laboral real, reaccionaron con fascinación ante esa “pedagogía encarnada” (Larrosa, 2000; Lazzaris, 2020). Las aulas resonaron con preguntas apasionadas, los debates se prolongaron más allá de la campana de salida y el ámbito académico se convirtió en un laboratorio vivo de análisis crítico de la realidad social.

Escorza vio en los rostros de sus jóvenes el milagro de la comprensión: esa chispa intelectual que se enciende cuando un concepto abstracto se hace vivo a través de la experiencia auténtica (Vial Larraín, 2018). Esa interacción afectiva e intelectual comenzó a producirle una satisfacción desconocida hasta entonces, superior al frío orgullo del escritorio gerencial.

La metanoia existencial: «Me empieza a gustar» y la renuncia al poder corporativo

Fue en el corazón mismo de ese intercambio cotidiano donde operó la metanoia: la profunda transformación de la mente y del corazón. La pasión por enseñar lo fue consumiendo todo hasta desplazar el interés económico que lo había traído a la sala de clases. Escorza recuerda aquel despertar vocacional con una frase llena de frescura que repite en la entrevista a modo de estribillo íntimo:

*«Me empieza a gustar, me empieza a gustar, me empieza a gustar...»
(Escorza, 2022, 13:55)*

De pronto, el prestigio del cargo gerencial, el coche de empresa, la autoridad administrativa, perdieron su hechizo ante la dignidad superior de formar mentes humanas. El “profesor por accidente” encontró que su verdadera patria

existencial no estaba en la junta de accionistas, sino en el estrado del aula universitaria.

La metamorfosis se consumó cuando tomó una decisión audaz, impensable para su entorno: renunció formalmente a la Dirección de Talento Humano y a sus aspiraciones corporativas, para solicitar su adscripción exclusiva como docente investigador de tiempo completo. El accidente fortuito provocado por la burocracia de la LOES se había transfigurado en destino, elección libre y sentido supremo de vida (Sánchez Vázquez, 1984). Fabricio Escorza ya no era sólo un ejecutivo que daba clases, sino un Maestro para siempre.

CAPÍTULO III

**LA TRINCHERA PEDAGÓGICA:
ANGUSTIA, CURRÍCULO
REPRODUCTOR Y LA HEREJÍA DE LA
LIBERTAD**

La instalación en la cátedra y la emergencia de la angustia existencial pedagógica

Fabricio Escorza, ya plenamente asentado en su figura de profesor investigador a tiempo completo, rechazó quedarse arropado en la comodidad de la rutina académica y del funcionario universitario complaciente. Su aguda capacidad de observación, forjada en el sector privado y en su exigencia de resultados, le permitió ejercitar una constante vigilancia crítica sobre el impacto real de lo que ocurría dentro del aula de clases.

Lejos de hallarse satisfecho con el dictado mecánico de conferencias o con la pulcra elaboración de planificaciones de papel, Escorza comenzó a verse asaltado por una profunda angustia existencial sobre el sentido de su praxis. En la soledad de su gabinete, se repetía sin cesar una pregunta radical:

«¿Realmente sirve para la vida profesional y para la liberación del estudiante el modelo educativo que estamos reproduciendo, o simplemente estamos cumpliendo de manera automática con la norma, el currículo y la planificación burocrática?» (Escorza, 2022, 13:55)

Esta pregunta no nace de una hipercrítica alejada de la realidad sino del dolor de ver como la maquinaria universitaria asfixia muchas veces el pensamiento crítico de los jóvenes en nombre del cumplimiento formalista de normas administrativas.

La crítica al fetiche burocrático: El sílabo formal vs. la vida viva del estudiante

En la universidad ecuatoriana posterior a la reforma de la LOES, la planificación microcurricular, expresada en los denominados «sílabos» o programas analíticos, se erige progresivamente en un fetiche burocrático custodiado por comisiones de evaluación,

auditores externos y comités de acreditación. El sílabo dejó de ser una guía orientadora para convertirse en un dogma inmutable, que había que cumplir a rajatabla, porcentaje a porcentaje y tema a tema.

Fabricio sentía con claridad la violenta grieta entre el texto muerto del programa oficial y la vida cambiante y doliente de sus alumnos. Mientras las autoridades demandaban el estricto avance de unidades temáticas diseñadas años atrás, los alumnos llegaban a clases agobiados por la incertidumbre económica, la precarización del mercado laboral y los acelerados cambios tecnológicos de la sociedad contemporánea.

«El sistema estricto no les permite salirse de las cuatro líneas fijadas en los programas... Se pretende encerrar la vida viva en un formulario de acreditación» (Escorza, 2022, 13:55)

Para Escorza, sacrificar el debate urgente sobre el presente en aras de cumplir con una planificación rígida constituía un acto de ceguera institucional. La educación no podía reducirse a la marcación de ítems en una lista de cotejo para satisfacer a los auditores gubernamentales.

**El currículo reproductor y la universidad
como aparato de la clase dominante**

Para fundamentar teóricamente la indignación pedagógica de Escorza, es indispensable acudir a la sociología crítica de la educación. Siguiendo las elaboraciones clásicas sobre el currículo reproductor (Bourdieu y Passeron, 1977), Escorza identifica que la institución universitaria funciona en múltiples ocasiones como un aparato ideológico destinado a reproducir acríticamente la dominación cultural y económica de los sectores hegemónicos.

Bajo esta lógica reproductora, el conocimiento es despojado de su fuerza emancipadora y transformadora, siendo degradado a un simple adiestramiento técnico. El currículo oficial selecciona arbitrariamente aquellos saberes que se alinean con la conservación del orden establecido, enseñando al estudiante a

«Competir, producir, acatar y consumir, sin cuestionar jamás las estructuras de desigualdad que condicionan su existencia» (Escorza, 2022, 13:55)

Escorza señala con lucidez cómo este currículo oculto moldea la subjetividad del futuro profesional, inculcando una docilidad acomodaticia ante la injusticia social. La universidad, que debería ser la cuna de la insubordinación intelectual y de la búsqueda de la verdad, se transfigura de este modo en una fábrica de profesionales dóciles orientados al

mantenimiento del estatus corporativo (Sánchez Vázquez, 1984).

EL «DELITO PEDAGÓGICO»: EDUCAR PARA EL PASADO EN UNA ERA DE ACELERACIÓN TECNOLÓGICA

A la reproducción ideológica de las clases dominantes se añade lo que Fabricio Escorza conceptualiza directamente en sus reflexiones como:

«Un delito pedagógico: educar para el pasado» (Escorza, 2022, 13:55)

En una época signada por la aceleración histórica y la disrupción tecnológica exponencial —donde los modos de producción, la gestión del talento y las dinámicas del trabajo se reconfiguran día a día—, las universidades insisten en formar a los jóvenes con bibliografías obsoletas, metodologías arcaicas e instrumentos conceptuales creados hace décadas.

«Es un delito pedagógico enviar a los jóvenes al campo de batalla profesional con armas del siglo pasado. Les estamos enseñando recetas que ya no funcionan en un mundo que cambió radicalmente» (Escorza, 2022, 13:55)

Para Escorza, entregar a un estudiante un conocimiento caduco, alegando como causa el “cumplimiento del sílabo aprobado oficialmente por el vicerrectorado”, es una traición ética imperdonable. La universidad engaña al joven que invierte años de su juventud y recursos económicos si le otorga un título que no le servirá para afrontar con solidez y pensamiento crítico los retos del futuro.

La propuesta disruptiva: El «plan analítico flexible» y la reacción inquisitorial de la ortodoxia

Ante el diagnóstico de parálisis burocrática, Escorza no se limitó a la queja pasiva, sino que

asumió la responsabilidad moral de proponer una alternativa estructural. Frente al consejo académico y a las comisiones docentes, defendió abiertamente *una propuesta disruptiva: la creación e implementación del:*

«Plan analítico flexible» (Escorza, 2022, 13:55)

El plan analítico flexible planteaba que, manteniendo un núcleo conceptual de fundamentación rigurosa, debía otorgarse legalmente al docente un amplio margen de autonomía para incorporar lecturas de coyuntura, debatir problemas emergentes de la realidad socioeconómica nacional, y ajustar las metodologías de evaluación según las necesidades reales constatadas en la dinámica viva de cada grupo de estudiantes.

Sin embargo, en los medios académicos atrapados en el miedo a las sanciones del organismo acreditador estatal, desafiar la

inmutabilidad del sílabo oficial equivale a herejía intolerable. La ortodoxia burocrática reaccionó con virulencia y persecución ante la propuesta de Escorza.

«Por haber dicho eso casi me queman vivo... Han querido prenderme fuego por pensar diferente y cuestionar la planificación de papel» (Escorza, 2022, 13:55)

Escorza fue señalado como indisciplinado por los guardianes del orden formal, sufriendo resistencias y señalamientos institucionales por negarse a someter la verdad pedagógica al culto del formulario acreditador.

La libertad de cátedra como trinchera ético-política y la resistencia del Maestro Huella

La arremetida institucional no amedrentó a Fabricio Escorza; más bien, reforzó en él la convicción sobre el sentido trascendente de la docencia. Se entiende que la clase universitaria no es un terreno neutro sino una trinchera de lucha

ético política donde se juega la emancipación de la conciencia humana (Sánchez Vázquez, 1984; Zemelman, 2006).

Escorza asumió la libertad de cátedra no como un privilegio corporativo del profesor, sino como un deber ineludible de resistencia activa frente a la estandarización y al adoctrinamiento burocrático. A resguardo de la mirada de los inspectores de calidad, en la intimidad de su salón de clases, puso en práctica la flexibilidad curricular, actualizando los debates, exigiendo el análisis crítico de la realidad, tratando a sus alumnos como sujetos históricos capaces de pensar por sí mismos.

En esa insubordinación diaria es donde se forjó la leyenda del Maestro Huella: un educador que no enseñaba con el objetivo de aprobar un examen o satisfacer a un ministerio, sino para despertar en sus alumnos la valentía de perseguir

la verdad, desafiar al poder y construir una sociedad más equitativa.

CAPÍTULO IV
LA MERCANTILIZACIÓN DEL SABER Y
EL DILEMA DE LA TRANSPARENCIA
RADICAL

La ontología del mercado en la academia: De la universitas al templo del consumo noético

No se puede comprender cabalmente la metamorfosis de la educación superior en la América Latina contemporánea sin examinar el modo en que la racionalidad neoliberal ha colonizado las estructuras institucionales, la gestión administrativa y la subjetividad de los actores universitarios (Sánchez Vázquez, 1984; Zemelman, 2006). La universitas, en su génesis histórica, comunidad libre de maestros y discípulos congregados en torno a la búsqueda insobornable de la verdad y el cultivo de la sabiduría, ha sufrido una profunda mutación, reconfigurándose como un templo corporativo de prestación de servicios noéticos.

Con esta lógica de mercado se va despojando al conocimiento de su valor intrínseco, de su densidad ontológica y de su capacidad

emancipadora. Sánchez Vázquez (1984) dice que el conocimiento ya no es buscado como un valor en sí que ennoblece a la conciencia humana, sino que se degrada a la condición de mercancía, a un insumo transaccional que sólo tiene valor en cuanto a su utilidad inmediata en el mercado laboral y a su capacidad para otorgar un estatus de acreditación social.

En sus reflexiones sobre la alienación y la ética crítica, Adolfo Sánchez Vázquez señala agudamente que cuando las relaciones mercantiles penetran en el campo de la cultura y la enseñanza, se produce una cosificación sutil pero devastadora: las relaciones humanas orientadas pedagógicamente son sustituidas por relaciones entre cosas y valores de cambio (Sánchez Vázquez, 1984). El acto educativo, que debería ser un encuentro de conciencias y una comunión de búsquedas existenciales, se

convierte en una transacción mercantil donde se compra y vende una certificación profesional.

Fabricio Escorza, con una doble mirada excepcional —forjada en el ejercicio de la alta gerencia corporativa y en el compromiso cotidiano de la cátedra—, captó desde sus primeros años de docente cómo esa racionalidad mercantil iba distorsionando el ethos universitario. Vio cómo, ante la presión de la sostenibilidad financiera y la feroz competencia entre instituciones privadas y cofinanciadas, las autoridades universitarias comenzaron a adoptar acríticamente las métricas de la gestión empresarial, importando conceptos tales como:

«'cliente satisfecho', 'eficiencia de retención', 'costo por estudiante' y 'optimización de nómina'» (Escorza, 2022, 13:55)

La perversión evaluativa: La retención financiera y la permisividad institucional

Uno de los síntomas más sangrientos de esta mercantilización del saber está en la transformación de los procesos de evaluación académica. En un sistema orientado a la búsqueda de la verdad, la evaluación es un sagrado momento de diagnóstico, retroalimentación y control de competencias; el reprobar no es un castigo perverso, sino el reconocimiento ético de que el estudiante todavía no ha alcanzado el nivel de comprensión y rigor requeridos para ejercer una profesión responsablemente frente a la sociedad (Vial Larraín, 2018).

Pero en el modelo universitario mercantilizado la reprobación académica no es interpretada por las vicerrectorías y comisiones de gestión como un síntoma de rigor ético, sino como una falla

catastrófica en la retención del cliente, y es ahí donde amenaza el flujo de ingresos por concepto de matrículas y aranceles. Un estudiante reprobado es, para la lógica gerencial, un riesgo directo de deserción universitaria y un riesgo de pérdida presupuestaria. De este modo, desde las cúpulas administrativas se ejerce una presión velada, sutil pero incesante sobre el cuerpo docente para que flexibilice sus criterios evaluativos y garantice tasas masivas de aprobación.

Esa distorsión adquiere caracteres de particular gravedad en las asignaturas de titulación, talleres de investigación y tribunales de graduación. Como profesor de metodología y director de trabajos de titulación, Fabricio Escorza tuvo que pasar una y otra vez por la amarga experiencia de corregir los trabajos finales de grado de estudiantes del último nivel, plagados de serias

falencias metodológicas, inconsistencias teóricas o evidentes indicios de plagio y redacción por encargo.

Con la aplicación de rúbricas científicas objetivas y la emisión de dictámenes no aprobatorios, Escorza no encontraba el respaldo de la estructura institucional, sino la perturbación y la recriminación velada de las autoridades intermedias. Se le instaba una y otra vez a:

«'ayudar más al alumno', a 'ser más comprensivo' o a 'buscar una salida alternativa', disfrazando la negligencia académica bajo el ropaje de una 'compasión institucional' que en realidad solo buscaba proteger los indicadores de eficiencia terminal para las auditorías de acreditación» (Escorza, 2022, 13:55)

Fabricio consideraba que esa permisividad complaciente era una doble estafa y una cobardía ética: se engañaba al estudiante haciéndole creer que tenía capacidades que no poseía, y se estafaba

a la sociedad entregándole un profesional incompetente que pondría en riesgo proyectos, empresas o vidas humanas. La falsa compasión del sistema no era amor al alumno sino servilismo a la estadística financiera.

La fractura existencial en la PUCE (2014):

«Recuerda que ellos te están pagando»

Esta parte es una anécdota que quiero contar en primera persona, se la conté a Fabricio. *(Nota del autor: La siguiente anécdota fue compartida con el entrevistado...).*

Cuando durante la entrevista audiovisual de campo le compartí a Fabricio Escorza una anécdota personal vivida en el año 2014, mientras ejercía la docencia en las aulas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Sede Santo Domingo de los Tsáchilas, se dio la colisión frontal entre la ética innegociable de la verdad y la lógica perversa de la mercantilización

del saber, momento de máxima tensión dramática.

En ese curso universitario asumí la docencia con mi rigurosa metodología habitual, marcando estándares exigentes en lectura, análisis de casos y producción escrita. Frente a la alta exigencia evaluativa, un grupo de estudiantes, acostumbrados a la complacencia de otros profesores y descontentos con tal exigencia, presentó una queja formal a la dirección de la carrera, exigiendo una rebaja en los criterios de calificación y la aprobación de trabajos manifiestamente deficientes.

Me citan al despacho de la directora de la carrera para tratar el diferendo, voy respaldado por la solvencia de las rúbricas, la libertad de cátedra y la convicción de que la universidad respaldará el rigor científico. Pero, tras exponer mis argumentos metodológicos, la autoridad

académica me interrumpió, guardó un breve silencio y, con fría serenidad institucional, soltó una frase que se quedaría para siempre grabada en mi memoria como el símbolo supremo de la degradación académica:

*«Recuerda que ellos te están pagando.» (Mendieta
Toledo, 2023)*

Aquella frase, dicha en el corazón de uno de los centros de la universidad privada más tradicionalmente cofinanciada del país, operó en mi conciencia como un verdadero estallido existencial. En un segundo se rasgó de arriba abajo el velo ideológico de la academia: la universidad no se entendía a sí misma como un templo de la ciencia, ni como un espacio de formación humana, sino como una empresa de servicios noéticos. El estudiante no era un aprendiz en busca de la verdad, sino un cliente con derecho a exigir el producto comprado; y el

profesor no era un maestro ni un intelectual libre, sino un empleado asalariado al servicio del consumidor (Sánchez Vázquez, 1984).

Le confesé a Escorza, con una conmoción que la grabación del video conserva de forma vibrante, el impacto psicológico y moral de aquel instante en el diálogo grabado:

«Me quedé de piedra, profesor... Me quedé de piedra, no sabía qué responder. Sentí que el piso se me abría. Si el criterio para aprobar a un estudiante universitario es que él me paga el sueldo, entonces la universidad ha muerto y la ética es una mentira.» (Mendieta Toledo, 2022)

Al escuchar mi relato, Fabricio sintió una profunda empatía con esa experiencia, reconociéndola como la prueba empírica de la enfermedad que corroe el sistema educativo superior. Esa humillación institucional compartida, lejos de quebrar la fe de los educadores, consolidó en Fabricio Escorza una

insurrección interna definitiva: comprendió que si permanecía en la academia no sería para convertirse en cómplice silencioso del mercado, sino para librar una batalla incesante por la dignidad de la enseñanza y la restitución del estudiante como sujeto moral.

**La transparencia radical como imperativo
categórico y arquitectura moral del aula**

Frente al colapso axiológico de la academia mercantilizada, Fabricio Escorza no eligió el camino del cinismo ni el del retiro desengañado, sino que concibió y erigió una poderosa respuesta filosófica y metodológica: la Transparencia Radical como arquitectura moral del aula.

La ética del deber de Immanuel Kant y el principio de publicidad del imperativo categórico, son los cimientos filosóficos de la Transparencia Radical (Dean, 2006; Sánchez Vázquez, 1984). Kant afirmó que una regla de

conducta no tiene valor moral si no es capaz de pasar la prueba de ser formulada universalmente en público sin caer en contradicción. Escorza, al trasladar este concepto al terreno pedagógico, afirma que la justicia en la enseñanza requiere la eliminación total de la opacidad, el secretismo, la arbitrariedad y las agendas ocultas por parte del profesor.

La Transparencia Radical no es una declaración de buenas intenciones, sino un riguroso protocolo que se ejecuta desde el primer minuto de la primera sesión del ciclo lectivo. Escorza no utiliza la clase inaugural para impartir contenidos, sino para exponer y negociar democráticamente el “pacto pedagógico” con sus estudiantes:

- La absoluta revelación de las reglas del juego: Se entregan y se explican en detalle las rúbricas de evaluación de cada trabajo, los porcentajes exactos,

los criterios de corrección sintáctica y conceptual y las fechas límite inmutables.

- Definición taxativa del fraude: Se establecen con precisión científica las fronteras entre la cita legítima, el parafraseo y el plagio, advirtiendo con claridad sobre las sanciones éticas e institucionales irrenunciables ante cualquier intento de deshonestidad académica.
- Publicación de los resultados: Las calificaciones y retroalimentaciones no se gestionan en la penumbra de negociaciones individuales o pasillos, sino a través de registros transparentes donde cada estudiante pueda comprobar la coherencia objetiva entre su desempeño y la rúbrica prefijada.

La extirpación del despotismo docente y la restauración del estudiante como sujeto moral

Al hacer públicas, claras e inmutables las reglas de evaluación, la Transparencia Radical opera como un potente dispositivo de descolonización del poder del docente. Acaba de raíz con el tradicional despotismo del profesor, con el autoritarismo feudal en el que la nota depende del estado de ánimo del profesor, de sus simpatías personales, del amiguismo o de la sumisión ideológica del estudiante.

En la clase transparente de Escorza el docente deja de ser un juez caprichoso que regala o quita puntos para convertirse en un garante imparcial de un proceso de aprendizaje justo. El estudiante no necesita adivinar lo que quiere el profesor ni recurrir a la adulación. Sabe exactamente lo que se espera de él y las consecuencias de su esfuerzo

o negligencia. La nota se desvaloriza como instrumento de coacción y se restaura en su auténtica función: la constatación objetiva del mérito y del saber conquistado.

En esencia, la Transparencia Radical restaura la dignidad del estudiante como sujeto moral plenamente responsable (Sánchez Vázquez, 1984; Dean, 2006). Al tratar al alumno con reglas transparentes y exigencia innegociable, se despoja al alumno de esa infantilización mercantilista que lo considera como un cliente caprichoso. El estudiante se reconoce como adulto libre, capaz de asumir las consecuencias de sus decisiones morales y de construir su destino intelectual mediante el trabajo riguroso.

En esta síntesis de justicia, rigor y transparencia, Fabricio Escorza demuestra que la verdadera compasión pedagógica no consiste en regalar notas ni en engañar al alumno con aprobaciones

vacías, sino en ofrecerle las condiciones objetivas y la exigencia amorosa para que descubra la plenitud de su potencial humano y se prepare para servir con verdad a la sociedad.

CAPÍTULO V

**LA HABITACIÓN CHINA Y LA
RESISTENCIA HUMANA ANTE EL
TSUNAMI DE LA INTELIGENCIA
ARTIFICIAL**

La vertiginosa irrupción algorítmica y la distopía de las universidades automatizadas

La mirada prospectiva de Fabricio Escorza no se detiene en el diagnóstico de las patologías burocráticas del presente ni en la denuncia de la mercantilización universitaria; se proyecta con inquietud hacia las fronteras tecnológicas que amenazan con redefinir la condición humana y el estatuto ontológico de la enseñanza (Mendieta Toledo, 2023). En una época en la que las tecnologías de la información y la comunicación se aceleran exponencialmente, el mundo académico está presenciando el nacimiento de un fenómeno sin precedentes: la automatización total del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Escorza, atento al devenir de las tendencias globales, pone especial énfasis en los experimentos piloto desarrollados en Europa, sobre todo en países como Francia, donde se han

puesto en marcha las primeras universidades e institutos de formación altamente automatizados, que operan sin la presencia de un solo docente humano en las aulas (Mendieta Toledo, 2023). En estas vanguardistas aulas cibernéticas los estudiantes interactúan sólo con plataformas digitales, algoritmos de aprendizaje adaptativo, tutores virtuales con procesamiento de lenguaje natural, sistemas de Inteligencia Artificial que imparten contenidos teóricos, resuelven dudas técnicas en tiempo real, evalúan ejecuciones metodológicas, califican, autónomamente, sin intervención de la conciencia humana.

La irrupción de la educación algorítmica se nos vende como la optimización técnica, la eficiencia de costos, la eliminación de la subjetividad docente y la personalización masiva del acceso a la información. Para Escorza, sin embargo, esa distopía de la «universidad sin profesores» no es

ninguna avanzadilla civilizatoria, sino la culminación grotesca del proceso de deshumanización y cosificación del saber (Sánchez Vázquez, 1984, p. 209).

«En Europa, en Francia particularmente, ya existen universidades donde no hay un solo profesor. Todo está automatizado por pantallas e Inteligencias Artificiales... Si la educación es solo entregar datos y tomar exámenes, las máquinas nos van a reemplazar a todos y con justa razón.» (Escorza, 2022, 13:55).

Esta realidad emergente plantea a la filosofía de la educación una pregunta ontológica y existencial devastadora: Si las máquinas y los modelos de lenguaje de última generación son capaces de procesar volúmenes gigantescos de información, redactar ensayos impecables, resolver ecuaciones complejas y evaluar ejercicios con una velocidad y precisión infinitamente superiores a las de cualquier ser humano, ¿cuál es

el valor residual, la razón de ser y la misión insustituible del maestro de carne y hueso en el aula? (Mendieta Toledo, 2023).

La Habitación China de John Searle: Sintaxis sin semántica y la ilusión de la inteligencia

Para dar una respuesta filosóficamente rigurosa a Fabricio Escorza frente a esta amenaza de suplantación algorítmica, resulta indispensable recurrir al célebre experimento mental de la Habitación China, formulado en 1980 por el filósofo norteamericano de la mente y del lenguaje John Searle (1980). Fue precisamente para refutar las pretensiones de la llamada «Inteligencia Artificial Fuerte» que Searle ideó este experimento; esta corriente sostiene que un computador que esté programado de manera apropiada no es que simule la mente humana sino que tiene una mente, estados mentales e intencionalidad consciente.

El experimento de Searle nos invita a pensar en una persona que hable inglés, pero que no entienda nada de chino, encerrada dentro de una habitación aislada del exterior. A este individuo se le da un grueso libro de reglas escrito en inglés (un programa informático/algoritmo) que especifica formalmente cómo manipular conjuntos de símbolos chinos sólo por sus formas geométricas o sintácticas, sin considerar su significado. A través de una ranura en la puerta, gente que habla chino desde el exterior introduce hojas con preguntas escritas en caracteres chinos (datos de entrada o inputs). El individuo dentro de la habitación consulta el libro de reglas, busca la combinación de símbolos adecuada y deja caer por la ranura hojas con respuestas perfectamente coherentes en chino (datos de salida u outputs) (Searle, 1980).

Para los observadores externos que están fuera de la habitación, las respuestas son tan precisas y fluidas que ellos concluyen equivocadamente que la persona dentro de la habitación «entiende el idioma chino perfectamente». Sin embargo, Searle muestra que la persona que está dentro de la habitación no entiende ni una sola palabra de chino, sino que sólo ha realizado una manipulación formal de símbolos no interpretados. De este modo Searle traza una distinción ontológica infranqueable:

- La separación entre sintaxis y semántica: Una computadora o una Inteligencia Artificial trabaja solo en el nivel sintáctico; solo manipula símbolos formales según reglas programadas y modelos estadísticos de probabilidad. Pero una sintaxis, por sí sola, nunca logra generar semántica. La

mente humana genuina está dotada de intencionalidad, conciencia, vivencia subjetiva y la capacidad de conferir un significado y sentido existencial verdadero a las palabras y a la realidad (Searle, 1980).

La Inteligencia Artificial es un formidable cuarto chino a escala planetaria: procesa datos a velocidad prodigiosa y simula razonamientos pedagógicos, pero no entiende ni una gota de lo que dice, no siente dolor, ni tiene conciencia moral, ni puede amar ni conmoverse ante la existencia del estudiante.. (Searle, 1980; Mendieta Toledo, 2023).

La contraposición ontológica: Saber noético vs. formación del carácter y ser en situación

Aplicando la lección de Searle al ámbito de la educación superior, Fabricio Escorza puede desenmascarar el engaño de la educación

automatizada. Si la universidad se entiende como un mero centro de distribución de saber noético —esto es, de información conceptual abstracta, de datos acumulativos, de recetas técnicas y de definiciones memorísticas—, entonces la docencia humana es, en efecto, una función obsoleta y prescindible. Una Inteligencia Artificial puede dar ese contenido noético con mayor fidelidad, sin fatiga ni sesgos emocionales (Mendieta Toledo, 2023).

Sin embargo, Escorza mantiene con vehemente pasión que la auténtica educación jamás ha sido ni la simple descarga de datos ni la transmisión noética. La enseñanza auténtica es una praxis de formación del carácter, de edificación de las virtudes éticas y de despertar al sujeto como ser situado (Sánchez Vázquez, 1984; Zemelman, 2006; Vial Larraín, 2018).

En la visión de Hugo Zemelman (2006), el propósito máximo de la educación reside en romper con la actitud natural y conformar al sujeto social a través del razonamiento articulador. El docente no transmite un saber acabado, sino que enseña a pensar históricamente, a dudar de las verdades establecidas y a reconocer las posibilidades que no se encuentran en el presente (Zemelman, 2006). Un algoritmo de IA, por definición, es un sistema que se ha entrenado con los datos del pasado; funciona recalculando patrones del ayer y, por lo tanto, es intrínsecamente conservador y reproductor del orden establecido (Mendieta Toledo, 2023). La inteligencia artificial no es capaz de soñar un futuro ni de rebelarse contra la injusticia; únicamente el ser humano consciente puede inspirar la insubordinación intelectual.

De la misma manera, tomando la filosofía del saber de la experiencia de Jorge Larrosa (2000), la pedagogía requiere la presencia física, la voz encarnada, el afecto y la corporeidad en el espacio sagrado de la clase viva. La experiencia es “lo que nos pasa”, lo que transforma nuestro cuerpo y nuestra sensibilidad (Larrosa, 2000). La enseñanza no se produce de pantalla en pantalla; se produce cuando la mirada del maestro apasionado contagia al alumno el amor por la verdad, el rigor en el trabajo y la valentía moral para asumir la vida con responsabilidad (Larrosa, 2000; Lazzaris, 2020).

Figura 2.

Contraste entre modelos evaluativos en la educación superior

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	SISTEMA DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL	MAESTRO HUELLA (SUJETO DOCENTE)
Naturaleza del Procesamiento	Sintaxis algorítmica y cálculo probabilístico de datos pasados.	Semántica encarnada, intencionalidad y producción de sentido existencial.
Relación con el Conocimiento	Transferencia noética de información y recetas estandarizadas.	Razonamiento articulador, capacidad de asombro y duda crítica (Zemelman).
Vínculo con el Estudiante	Interacción aséptica de pantalla a usuario; neutralidad algorítmica.	Encuentro cara a cara con el Rostro del Otro; afecto y empatía (Lévinas).
Horizonte Ético y Político	Reproducción del <i>statu quo</i> implícito en los datos de entrenamiento.	Formación del carácter, justicia, insurrección ética y liberación del sujeto.

Nota: Para el Modelo Tradicional / Mercantil: Resultado: Inflación de títulos vacíos.; Para la Transparencia Radical: Resultado: Justicia, confianza y rigor científico.

El aula viva como último santuario de la alteridad y la compasión pedagógica

En un mundo cada vez más atomizado por la hiperconectividad digital y la soledad frente a las pantallas, el aula presencial se erige como el último refugio de la alteridad y de la comunión humana (Ricoeur, 2006; Lévinas, 1977; Mendieta Toledo, 2023).

Escorza señala que, de acuerdo con la ética de Emmanuel Lévinas, el auténtico acto pedagógico se produce cuando el profesor se deja interpelar por el Rostro del alumno. La pantalla de una computadora o el prompt de un chatbot no tienen cara; son espejos fríos que devuelven respuestas calculadas. En la clase real, en cambio, el profesor descifra los signos no verbales que ningún algoritmo logra captar: la mirada perdida del estudiante que no entendió una idea, el temblor de angustia del que atraviesa una tragedia

personal, el brillo de entusiasmo del que descubre una vocación, el cansancio físico del que trabajó doce horas antes de venir a la universidad.

Frente a la implacable frialdad de la Inteligencia Artificial, que sanciona o aprueba según los códigos sintácticos de corrección, el maestro humano tiene la facultad exclusiva de practicar la compasión y la justicia distributiva. El verdadero educador entiende las condiciones de posibilidad del estudiante, evalúa sus fragilidades existenciales y le brinda no sólo una calificación, sino una palabra de aliento, una oportunidad de rectificación moral y una fe incondicional en su capacidad de recuperación (Ricoeur, 2006). La máquina calcula, el maestro ama y comprende.

La purificación del magisterio: La IA como desafío emancipador para el Maestro Huella

En lugar de adoptar una actitud de rechazo apocalíptico hacia la tecnología al estilo de los ludditas, o de dejarse llevar por el pánico ante los avances de la Inteligencia Artificial, Fabricio Escorza opta por una posición filosófica profundamente emancipadora y dialéctica. Escorza no cree que la llegada del tsunami algorítmico suponga la muerte del magisterio sino, al contrario, que sea una bendición histórica que purifique a la universidad de sus peores desviaciones.

La Inteligencia Artificial obliga a la academia a despojarse de la falsa enseñanza. Los profesores que se dedican solamente a dar contenidos de libros, a exigir memorizaciones vacías, a hacer exámenes repetitivos y a llenar carpetas burocráticas, deberían, en efecto, ser

reemplazados por algoritmos, porque su labor ya era mecánica e inútil mucho antes de que se inventara la primera computadora. La IA desnuda la mediocridad del profesor-repetidor y lo expulsa del sistema.

«La Inteligencia Artificial no viene a matar al verdadero maestro; viene a matar al profesor falso, al profesor que repite libros y toma exámenes de memoria. A los que enseñamos para la vida, para la ética y para la libertad, la IA nos desafía a ser más humanos que nunca.»

(Escorza, 2022)

El tsunami tecnológico obliga al verdadero Maestro Huella a ascender hacia las cumbres de su sagrada misión: abandonar definitivamente la pretensión de ser una enciclopedia parlante para convertirse en testimonio viviente de ética, rigor intelectual, compasión humana y resistencia crítica. La tecnología pasa a ser así una herramienta al servicio del pensamiento, mientras

el aula viva se afirma como territorio inexpugnable donde se cultiva lo más noble del espíritu humano: la capacidad de amar la verdad, defender la justicia y construir en libertad la rebelión del futuro.

CAPÍTULO VI
ANATOMÍA DEL FRAUDE, OTREDAD Y
LA ESTÉTICA DE LA COMPASIÓN

La patología del plagio y la tentación del facilismo en la universidad contemporánea

Uno de los trances más dolorosos y complejos que debe afrontar cotidianamente el profesor en la docencia universitaria es el encuentro con la falta de ética académica por parte de los estudiantes. En las aulas de la educación superior contemporánea la deshonestidad no se expresa solo en la tradicional trampa de copiar a escondidas durante un examen escrito, sino que se ha refinado y masificado mediante el uso indisciplinado de las tecnologías digitales, el plagio de fuentes bibliográficas sin la debida atribución y, de forma especialmente grave, la contratación de terceros para la elaboración de trabajos de titulación, proyectos de grado y tesis universitarias.

Ante esta patología institucional, la respuesta convencional del sistema educativo se manifiesta,

con frecuencia, a través de un enfoque exclusivamente punitivo, penalizador y estigmatizante (Sánchez Vázquez, 1984). Si se descubre que un estudiante ha cometido plagio o ha entregado una tesis encargada, los reglamentos disciplinarios y los comités de ética reaccionan con expedientes sancionatorios que reducen el fenómeno a un problema de perversión moral individual, etiquetando sumariamente al alumno como un sujeto tramposo e irrecuperable para la comunidad académica.

Para Fabricio Escorza, sin embargo, este tratamiento punitivo es profundamente insuficiente y ciego a la complejidad del fenómeno. Escorza no quiere juzgar la superficie del acto deshonesto sin antes investigar las causas sociológicas, económicas y existenciales que arrastran al estudiante a la tentación del facilismo. Su hermenéutica se orienta a la disección de la

anatomía del fraude, para entender la tragedia humana que se esconde tras la infracción normativa.

**Desmitificación del estudiante tramposo:
Pobreza de tiempo, precarización laboral y
presión socioeconómica**

Al realizar un análisis desmitificador de las conductas de sus alumnos, Fabricio Escorza descubre que detrás del intento de copia o de la contratación de un trabajo de titulación no suele haber una malicia perversa ni una vocación delictiva innata. Casi todos los estudiantes de las universidades públicas y cofinanciadas de América Latina pertenecen a sectores socioeconómicos vulnerables y viven en condiciones de precariedad y desesperación.

Muchos de estos jóvenes deben dedicar largas jornadas laborales, de entre 8 y 12 horas diarias, en el sector informal o en empleos privados muy

exigentes, para financiar sus estudios, pagar el transporte y ayudar a sostener a sus familias. A esta carga laboral se añaden con frecuencia responsabilidades domésticas complejas, como la maternidad o paternidad temprana, el cuidado de los padres mayores o el cuidado de familiares con enfermedades crónicas. En este escenario, el estudiante se somete a una severa «pobreza de tiempo»: una restricción crónica de horas disponibles que hace humanamente imposible cumplir con las lecturas bibliográficas exhaustivas y los protocolos de investigación rigurosos que la universidad demanda en plazos inflexibles.

*«El estudiante no llega a la trampa porque sea un sujeto
malvado que quiere burlarse del profesor; llega acorralado
por el pánico. Trabaja diez horas, tiene hijos que
mantener, no le alcanzan las horas del día y la*

universidad le exige una tesis impecable en tres meses.

En su desesperación por no perder el semestre ni la inversión de años, cae en la red de quienes comercian con la necesidad.» (Escorza, 2022, 13:55)

A esa asfixia personal se suma la violencia del sistema universitario mercantilizado que impone exigencias burocráticas descarnadas y ofrece muy escasos acompañamientos tutorías reales. Embestido por el temor de reprobar, perder la gratuidad o defraudar las expectativas de superación de su hogar, el estudiante se rinde ante la oferta omnipresente del mercado negro de tesis, que promete resolver su angustia a cambio de una suma de dinero. Entender esta anatomía del fraude no es validar la trampa, sino poner el problema en su verdadera dimensión sociológica.

La frontera ética innegociable: El rechazo del mercenario académico y la lealtad a la verdad

Entender la raíz socioeconómica y la desesperación que impulsa la deshonestidad académica no significa, bajo ningún concepto, caer en el relativismo moral, en la complicidad o en la justificación del fraude (Sánchez Vázquez, 1984, pp. 130-132). Con absoluta claridad y contundencia, Fabricio Escorza levanta una frontera ética inquebrantable: la verdad científica y la integridad académica son valores inalterables, que no admiten transacciones ni negociaciones bajo ningún tipo de justificación.

A lo largo de su carrera, Escorza ha sido abordado reiteradamente con la tentación más directa de la corrupción académica: ofertas económicas importantes de parte de alumnos o de intermediarios que solicitaban la realización de

tesis a medida, la modificación de actas de calificaciones o la aprobación encubierta de investigaciones plagiadas. El Maestro Huella, ante tales proposiciones, siempre ha contestado con un intransigente y digno rechazo rotundo, apoyándose en la gran moralidad que le inculcó su padre cuando era niño:

«Tú puedes ser lo que sea en la vida, pero jamás le robes a nadie» (Escorza, 2022, 13:55)

Robar el crédito de una investigación o vender un título universitario es robarle la verdad a la sociedad.

«A mí me han ofrecido dinero por hacer tesis, me han dicho 'profesor, póngame la nota y dígame cuánto es'. Pero la conciencia y la dignidad no tienen precio. El día que un profesor cobra por una nota o hace una tesis por dinero, deja de ser educador y se convierte en un mercenario.» (Escorza, 2022, 13:55)

Para Escorza, el profesor que se presta al comercio de notas o a la redacción de trabajos de titulación por encargo comete la peor de las traiciones: destruye la confianza pública en la universidad y prostituye la misión sagrada de la enseñanza (Sánchez Vázquez, 1984). La ética más poderosa que puede recibir un estudiante, es la firmeza moral del maestro frente al dinero.

**De la condena punitiva a la comprensión de
la alteridad: La ética del Rostro (Lévinas y
Ricoeur)**

En la pedagogía de Fabricio Escorza, la dimensión más elevada se manifiesta en su habilidad de conciliar la firmeza ética innegociable con un profundo entendimiento de la alteridad humana (Ricoeur, 2006; Lévinas, 1977). Mientras que el sistema inquisitorial estigmatiza al infractor y lo condena de por vida, Escorza aplica una hermenéutica de la

compasión, inspirada en la filosofía de Emmanuel Lévinas y Paul Ricoeur: el principio de entender las circunstancias del acto, sin condenar la esencia del ser.

Escorza coincide con Emmanuel Lévinas (1977) en que cuando un estudiante comete una falta académica, el profesor no debe reducirlo a la falta cometida. Luego de la falta, continúa existiendo un Rostro humano que llama éticamente al docente, una existencia frágil que requiere una corrección pedagógica, pero también la restauración de su dignidad (Ricoeur, 2006; Flores, 2018). Condenar al alumno al ostracismo o destruirlo psicológicamente es un acto de crueldad que hace caso omiso de la fragilidad de la condición humana.

También, la teoría de la identidad narrativa de Paul Ricoeur (2006) nos enseña que la vida de un sujeto no es un texto cerrado que se congela en

sus fracasos, sino una narración abierta y en curso, que tiene la opción de la redención y la corrección de rumbo (*ipseidad*) (Ricoeur, 2006). El verdadero educador no debe ejecutar al infractor, sino crearle las condiciones morales y metodológicas para que él reconozca su error, para que asuma la responsabilidad de sus actos y para que emprenda el camino del trabajo honesto.

La estética de la compasión: Flexibilidad empática, duelo y justicia restaurativa

Esta filosofía de la alteridad se hace carne en la práctica cotidiana de Escorza a través de lo que llamó la estética de la compasión y la flexibilidad empática. Escorza hace una distinción sutil pero decisiva entre dos situaciones completamente opuestas:

1. El fraude tramposo y cínico: El que es ejecutado por irresponsabilidad,

arrogancia o desprecio del esfuerzo ajeno. Enfrente de esto, la Transparencia Radical aplica la sanción objetiva de la norma con absoluta firmeza e imparcialidad.

2. La fragilidad ante la tragedia humana: Se trata de aquella situación en la que el estudiante incumple debido a que la causa del incumplimiento es un evento traumático que le sobreviene en la vida real, como el duelo por la muerte inesperada de un padre o hijo, una enfermedad catastrófica, la pérdida traumática del sustento vital.

Cuando un alumno está sumido en el dolor o en la tragedia, la aplicación ciega e inflexible del reglamento administrativo se convierte en aberración deshumanizante. Escorza cuenta cómo ha puesto en práctica la compasión activa en su aula, dejando de cobrar recargos financieros

por exámenes atrasados o reprogramando plazos de titulación ante duelos fehacientemente comprobados:

«Omití esa parte administrativa por entender que había un duelo real... Si hay una enfermedad grave, si ha fallecido la madre o si el estudiante debe cuidar a sus padres en un hospital, en mi práctica docente hay cierta flexibilidad. La ley se hizo para el hombre, no el hombre para la ley.» (Escorza, 2022, 13:55)

Esta benevolencia no destruye el rigor, ni dinamita la transparencia; al contrario la humaniza y le dota de sentido superior. Al condonar un plazo por duelo o acompañar al estudiante en su fragilidad, el Maestro Huella le enseña una lección inolvidable: que la justicia auténtica no es el cumplimiento frío de una norma de papel, sino el reconocimiento amoroso y respetuoso del dolor del Otro. En esa síntesis entre la firmeza ética innegociable y la compasión

restaurativa está la grandeza del magisterio de
Fabricio Escorza.

Figura 3.

Discernimiento ético-pedagógico entre fraude cínico y vulnerabilidad humana

Criterio de Análisis	Fraude Cínico e Irresponsable	Vulnerabilidad y Tragedia Humana
Motivación Subyacente	Negligencia, arrogancia, desprecio al esfuerzo y facilismo acomodaticio.	Asfixia por pobreza de tiempo, duelo familiar, enfermedad o crisis económica.
Actitud frente a la Norma	Intento deliberado de engaño y burla a las reglas transparentes del aula.	Desesperación ante la imposibilidad humana de cumplir plazos inflexibles.
Respuesta del Educador	Aplicación firme e imparcial de la sanción normativa y reprobación.	Flexibilidad empática, acompañamiento tutoría y reprogramación humana.
Impacto Formativo Buscado	Restablecimiento del principio de realidad y respeto a la comunidad.	Justicia restaurativa, acogida del Rostro (Lévinas) y redención del sujeto.

Nota: Síntesis de la Praxis Evaluativa de Fabricio Escorza a partir de la Entrevista de Campo y el Marco de la Ética de la Alteridad (Ricoeur, 2006; Lévinas, 1977)

EPÍLOGO

El legado del Maestro Huella y la insurrección del futuro

La biografía y la trayectoria de Fabricio Escorza se entregan a la comunidad académica e intelectual de América Latina como el retrato de una insurrección ética silenciosa pero profundamente transformadora en el corazón de la universidad contemporánea. El joven ejecutivo corporativo que en la década del 2010 por primera vez ingresó al aula motivado por la búsqueda pragmática de una mejora salarial ante las regulaciones de la LOES, terminó conquistado de manera irreversible por la majestad trascendente y la belleza del acto educativo.

Su biografía desbarata las hagiografías edulcoradas y demuestra que la excelencia magisterial no requiere mitologías vocacionales prefabricadas ni virtudes sobrehumanas

inalcanzables. Requiere, por el contrario, el coraje cotidiano de enfrentarse a un currículo obsoleto que educa para el pasado, la firmeza moral de resistir la mercantilización del conocimiento que degrada al estudiante a cliente, y la transparencia radical de construir comunidades de aprendizaje fundadas en el respeto mutuo y la justicia (Sánchez Vázquez, 1984; Zemelman, 2006).

**La dialéctica de la *ipseidad* y la
trascendencia del testimonio**

A la luz de la filosofía de la identidad narrativa de Paul Ricoeur (2006, 2007), la vida de Fabricio Escorza es un ejemplo del triunfo de la *ipseidad* sobre la mismidad. La mismidad (ídem) habría ordenado que Escorza se mantuviera cómodo en su cargo de gerente corporativo o que se transformara en un más docente burocrático, preocupado únicamente en rellenar formularios y en cobrar un estipendio al final del mes. Pero fue

la *ipseidad* (*ipse*), entendida como la fidelidad a la promesa empeñada al Otro y la capacidad de revisión crítica de la propia historia, la que lo impulsó a asumir los riesgos de la libertad y transformar su aula en una trinchera de emancipación humana (Ricoeur, 2006).

«El verdadero maestro no deja un expediente lleno de papeles burocráticos; deja una grieta en la conciencia de sus alumnos por donde entra la luz de la libertad y el deseo de transformar el mundo.» (Escorza, 2022, 13:55)

Escorza testimonia que enseñar no es un mero medio de subsistencia, sino una praxis en que el sujeto arriesga su propia concepción del bien y la justicia (Sánchez Vázquez, 1984; Vial Larraín, 2018, p. 109). Ante la deshumanización imperante, el Maestro Huella muestra que la dignidad docente se recupera no con reclamos gremiales pasivos sino con el ejercicio

apasionado, riguroso y transparente de la cátedra universitaria.

**La resistencia ante el tsunami algorítmico y
el porvenir de la pedagogía**

En tiempos de desencanto socioeconómico, hiperconectividad deshumanizante y amenaza de estandarización algorítmica impulsada por la Inteligencia Artificial, la figura de Fabricio Escorza se proyecta como un faro de resistencia humanista. Ante las utopías tecnocráticas que anuncian la sustitución del profesorado por sistemas computacionales, Escorza nos recuerda que la máquina puede procesar sintaxis, pero jamás podrá sentir la semántica encarnada, la compasión ante el duelo del estudiante ni el compromiso ético con la verdad (Searle, 1980; Larrosa, 2000).

Su legado no está en cifras de acreditación, ni en informes administrativos ni en diplomas de

reconocimiento otorgados por las altas esferas burocráticas. Su legado está en la huella indeleble que dejó en las mentes y en los corazones de sus alumnos: la convicción inquebrantable de que la honestidad no se negocia, de que el pensamiento crítico es un deber ciudadano inderogable y de que la educación sigue siendo, a pesar de todo, la herramienta más potente para liberar la conciencia humana y construir la insurrección del futuro.

APÉNDICE METODOLÓGICO

La arquitectura biográfico-narrativa y la voz de las huellas

La reconstrucción biográfica, la sistematización empírica y el análisis hermenéutico que contiene este trabajo, tiene como soporte científico la metodología cualitativa de investigación biográfico-narrativa desarrollada por el equipo del Proyecto de Investigación FCI-012 de la Universidad de Guayaquil, bajo nuestra dirección, en articulación con el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario dictado en Mar del Plata y nueve universidades del país.

La investigación biográfico-narrativa en educación no es simplemente un recurso ilustrativo, ni una recopilación impresionista de anécdotas. Se sustenta como una postura epistemológica de la complejidad (Vasilachis, 2006; Porta & Bolívar, 2001, p. 19) que admite

que el conocimiento pedagógico más valioso, profundo y transformador está encarnado en las historias de vida de los propios educadores.

**Las cinco fases dialécticas del proceso
investigativo**

El diseño metodológico se estructuró de manera rigurosa en cinco fases dialécticas interconectadas:

1. Selección estudiantil para la nominación y la identificación. El arquetipo de “Maestro Huella” no fue asignado por designación administrativa, ni por favoritismo de las autoridades, ni por nombramiento burocrático. Se otorgó mediante encuestas cualitativas a graduandos y estudiantes del último nivel universitario, quienes identificaron a Fabricio Escorza por su rigor académico,

transparencia evaluativa y calidad humana en el aula (Flores, 2018).

2. Consentimiento Informado y Protocolo Ético (CIPE). Siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki y los estándares de ética en la investigación social actual (Vasilachis, 2006), se obtuvo el CIPE del participante. Este documento aseguró el trato respetuoso de su memoria oral, la protección de sus derechos y el consentimiento expreso para la utilización académica y publicación de sus relatos y grabaciones audiovisuales (Mendieta Toledo, 2023).
3. Entrevista semiestructurada e historia clínica. Se realizó una inmersión conversacional cualitativa, grabada en alta definición de formato audiovisual (“Entrevista a Fabricio Escorza maestro

Huella de UPSE 20220927 135552 Grabación de la reunión”). En este encuentro se capturaron no sólo las transcripciones verbales, sino la gestualidad, el tono de voz, las inflexiones emocionales y los silencios que acompañaron la narración de su trayectoria desde la infancia hasta su consolidación docente (Mendieta Toledo, 2023).

4. Codificación cualitativa y análisis rizomático usando ATLAS.ti. Las transcripciones completas de la entrevista y del manuscrito base se analizaron con el software especializado ATLAS.ti. Se aplicaron los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva que permitieron conformar redes semánticas rizomáticas en torno a las categorías

emergentes: crianza andina, profesor accidental, transgresión curricular, transparencia radical, resistencia a la IA y compasión pedagógica (Mendieta Toledo, 2023).

5. Teoría de la triangulación e interpretación exegética. Los datos codificados empíricamente se contrastaron dialécticamente con las teorías de Ricoeur, Zemelman, Sartre, Lévinas, Heidegger, Searle y Sánchez Vázquez. Esta triangulación permitió elevar el relato biográfico individual a teoría viva del ser docente en la universidad contemporánea (Mendieta Toledo, 2023; Porta & Yedaide, 2014).

Figura 4.*Fases del proceso metodológico de investigación biográfico-narrativa*

Fase Metodológica	Técnica / Instrumento Aplicado	Propósito Hermenéutico y Criterio de Rigor
1. Selección del Sujeto	Encuesta cualitativa a graduandos y estudiantes de último nivel.	Identificación democrática del “Maestro Huella” por impacto ético y pedagógico real.
2. Salvaguarda Ética	Suscripción de Consentimiento Informado (CIPE / Helsinki).	Garantía de autonomía, derecho a la memoria oral y aval para difusión académica.
3. Levantamiento de Campo	Entrevista semiestructurada a audiovisual e historia de vida.	Captura de narrativa encarnada, lenguaje verbal, corporalidad y tono afectivo.
4. Procesamiento Técnico	Codificación abierta, axial y redes semánticas en ATLAS.ti.	Estructuración de categorías emergentes (accidente, transparencia, compasión).
5. Hermenéutica Crítica	Triangulación teórica (Ricoeur, Zemelman, Lévinas, Sánchez Vázquez).	Conceptualización del caso individual como teoría viva sobre la docencia universitaria.

Nota: Síntesis del diseño metodológico cualitativo desarrollado en el Proyecto de

Investigación FCI-012 de la Universidad de Guayaquil.

SOBRE EL AUTOR

Lenin Byron Mendieta Toledo

Es ecuatoriano, educador, investigador y pensador, profundamente comprometido con la transformación pedagógica y ética de la educación superior. Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Cuenta con diversas especializaciones en Filosofía, Ética, Política y Sociedad, Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Pedagogía en Ambientes Digitales, Salud Humana y Actividad Física.

Su fecunda trayectoria como Docente Titular en la Universidad de Guayaquil y director de diversos proyectos de investigación científica se completa con una sólida obra de más de treinta

libros publicados y más de un centenar de artículos indexados.

Lo que caracteriza a su producción científica es su carácter evolutivo e interdisciplinario. Tras afianzar en Europa su formación basada en la investigación en ciencias de la salud y actividad física, el autor dio un giro hacia una profunda reflexión filosófica, ética y pedagógica acerca del ser humano. Diez años después, esta trayectoria intelectual viene a cerrar un círculo virtuoso: el Dr. Mendieta Toledo regresa a sus raíces de la salud humana y del bienestar, pero enriquecido por un robusto prisma humanista, bioético y existencial. Así, sus textos entrelazan la salud del cuerpo con la lucidez del pensamiento.

Entre sus publicaciones sobre los buenos maestros destacan:

- Escritos de un profesor. Pensamientos y reflexiones sobre Educación (2019)

- Pedro Rizzo Bajaña y su historia de vida (2020)
- Katuska Cepeda y su historia de vida (2020)
- El Perfil Epistemológico del Docente Universitario (2020)
- Urdimbres y tramas en las historias de vida. Recorrido metodológico en el proceso de investigación (2021)
- Laura Mariscal y su historia de vida (2021)
- Antonio Rodríguez Vargas y su historia de vida (2021)
- Lidia Govea: Her life stories (2021)
- Relatos de vida de docentes en formación (2021)
- El amor y el respeto en la práctica docente universitaria (2022)

- La ética como ejercicio vinculante de la praxis pedagógica en los maestros universitarios (2022)
- Alteridad y Otredad en las prácticas docentes universitarias (2022)
- Empatía y tolerancia en las aulas universitarias (2022)
- La práctica de la moral en la docencia universitaria (2022)
- Tareas filosóficas. Textos para criticar] (2022)
- La investigación formativa en la educación superior (2022)
- Equidad de género en la escuela y el hogar (2023)
- Valores en la docencia del nivel inicial. Una mirada crítica desde las aulas universitarias de los docentes en formación (2023)

- Lady Soto, Maestros Huella (2023)
- Actividad física, alimentación y salud (2023)
- Maestros Huella en la Universidad de Guayaquil. Relatos biográficos y autobiográficos desde los valores, ética y moral (2023)
- Pedagogía de los Entornos Digitales (2024)
- Camilo Morán Rivas. Maestro Huella de las universidades del Ecuador (2025)
- La Arquitectura del Rostro: Habitar la alteridad de María Augusta Hermida (2026)
- El arquetipo de los Maestros Huella: La forja ética de Pedro Humberto Vargas (2026)
- Neuroanatomía esencial en la formación médica (2026)

- La toga sin mancha (2026)
- La Teoría del Gen Viciado: Caín y la transferencia del gen viciado en la humanidad (2026)
- CUANDO DAS, TE DAS, La odisea existencial de un Maestro Huella (2026)

Esta obra, plasma la experiencia académica del autor para ofrecerles una lectura reflexiva y crítica, pero muy necesaria para la sociedad actual sobre uno de los Maestros Huella de las universidades del Ecuador.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D., & García del Toro, A. (2001). *Recetas para escribir*. Editorial Plaza Mayor.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, & M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–73). Editorial Laertes.

- Courtés, J. (1997). Introducción a la semiótica narrativa y discursiva: Metodología y aplicación. Editorial Hared.
- Dean, R. (2006). The value of humanity in Kant's moral theory. Oxford University Press.
- Eliade, M. (1971). The myth of the eternal return: Or, cosmos and history (W. R. Trask, Trad.). Princeton University Press / Bollingen Series.
- Escorza, F. (2022, 27 de septiembre). Entrevista a Fabricio Escorza maestro Huella de UPSE [Grabación de video de reunión]. Proyecto de Investigación FCI-012, Universidad de Guayaquil.
- Heidegger, M. (1971). El ser y el tiempo (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F. M., Clandinin, D. J., &

- Greene, M. (2000). Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación. Editorial Laertes.
- Lévinas, E. (1977). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad (D. E. Guilloit, Trad.). Ediciones Sígueme.
- Mendieta Toledo, L. B. (2023). Tareas filosóficas: Textos para criticar. Editorial Crisálidas.
- Mendieta Toledo, L. B. (2024). Los Valores de los Maestros Huella de las Universidades del Ecuador. Universidad de Guayaquil.
- Porta, L., & Bolívar, A. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía para indagadores cualitativos. Editorial Universidad de Granada / EUEM.
- Porta, L., & Yedaide, M. M. (2014). La expansión biográfica: Narrativas, investigación y educación. Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata / EUEM.

- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido* (G. Pontón, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro* (A. Neira, Trad.). Siglo XXI Editores / Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1990).
- Ricoeur, P. (2012). *La memoria, la historia, el olvido* (A. Neira, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2000).
- Sánchez Vázquez, A. (1984). *Ética* (31.^a ed.). Editorial Grijalbo / Crítica.
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417–424.
- <https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756>

- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006).
Estrategias de investigación cualitativa.
Editorial Gedisa.
- Vial Larraín, J. de D. (2018). Inteligencia y
libertad en la acción moral. Ediciones
Universidad Católica de Chile.
- Zemelman, H. (2006). Conocimiento y sujetos
sociales: Contribución al estudio del
presente. El Colegio de México.

Contenido

PRÓLOGO	6
CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....	10
La desmitificación tecnocrática y la recuperación ontológica del ser docente	12
La constitución del sujeto social: Del razonamiento articulador a la capacidad de asombro.....	14
La identidad narrativa: Dialéctica entre ipseidad, tiempo y memoria en el aula.....	17
La pedagogía del saber de la experiencia: La palabra encarnada y la irrupción del acontecimiento	20
La dimensión ética: Libertad, necesidad y responsabilidad moral.....	22
El Rostro del estudiante como interpelación ética.....	25
La investigación biográfico-narrativa como camino epistemológico: Narrar la vida para reconfigurar el futuro	27
CAPÍTULO I.....	
RAÍCES ANDINAS, EL MANDATO DEL YUNQUE Y EL ESPEJISMO CORPORATIVO.....	32

La geografía existencial y la génesis familiar en los pliegues andinos	34
El mandato moral del yunque: La pedagogía del ejemplo y la ética paternal.....	36
El Colegio Salesiano Santo Tomás Apóstol y el encuentro con el maestro revelador	38
Del voluntariado salesiano a la vida universitaria en Cuenca	41
El espejismo corporativo: El ascenso vertiginoso hacia la alta gerencia	43
CAPÍTULO II.....	
LA IRRUPCIÓN DEL ACCIDENTE Y LA METAMORFOSIS FRENTE AL DASEIN DEL AULA.....	46
La reestructuración estatal de la Educación Superior en Ecuador: El contexto político-legislativo	48
La maniobra institucional de la Universidad Salesiana y la propuesta a la alta gerencia.....	50
La confesión desarmante: El salario como móvil primario y la etiqueta del «profesor accidental»	52

El choque fenomenológico en el aula: El encuentro con el Dasein estudiantil	54
De la teoría muerta a la pedagogía encarnada: La fascinación del saber vivencial	56
CAPÍTULO III	
LA TRINCHERA PEDAGÓGICA: ANGUSTIA, CURRÍCULO REPRODUCTOR Y LA HEREJÍA DE LA LIBERTAD	60
La instalación en la cátedra y la emergencia de la angustia existencial pedagógica	61
La crítica al fetiche burocrático: El sílabo formal vs. la vida viva del estudiante	62
El currículo reproductor y la universidad como aparato de la clase dominante.....	64
El «delito pedagógico»: Educar para el pasado en una era de aceleración tecnológica.....	66
La propuesta disruptiva: El «plan analítico flexible» y la reacción inquisitorial de la ortodoxia	67
La libertad de cátedra como trinchera ético-política y la resistencia del Maestro Huella.....	69

CAPÍTULO IV	
LA MERCANTILIZACIÓN DEL SABER Y EL DILEMA DE LA TRANSPARENCIA RADICAL ...	73
La ontología del mercado en la academia: De la universitas al templo del consumo noético	74
La perversión evaluativa: La retención financiera y la permisividad institucional	77
La fractura existencial en la PUCE (2014): «Recuerda que ellos te están pagando»	80
La Transparencia Radical como imperativo categórico y arquitectura moral del aula	84
La extirpación del despotismo docente y la restauración del estudiante como sujeto moral	87
CAPÍTULO V	
LA HABITACIÓN CHINA Y LA RESISTENCIA HUMANA ANTE EL TSUNAMI DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL.....	91
La vertiginosa irrupción algorítmica y la distopía de las universidades automatizadas	93

La Habitación China de John Searle: Sintaxis sin semántica y la ilusión de la inteligencia	96
La contraposición ontológica: Saber noético vs. formación del carácter y ser en situación	99
El aula viva como último santuario de la alteridad y la compasión pedagógica.....	104
La purificación del magisterio: La IA como desafío emancipador para el Maestro Huella	106
CAPÍTULO VI	
ANATOMÍA DEL FRAUDE, OTREDAD Y LA ESTÉTICA DE LA COMPASIÓN	109
La patología del plagio y la tentación del facilismo en la universidad contemporánea	111
Desmitificación del estudiante tramposo: Pobreza de tiempo, precarización laboral y presión socioeconómica	113
La frontera ética innegociable: El rechazo del mercenario académico y la lealtad a la verdad	116
De la condena punitiva a la comprensión de la alteridad: La ética del Rostro (Lévinas y Ricoeur).....	118

La estética de la compasión: Flexibilidad empática, duelo y justicia restaurativa	120
EPÍLOGO	125
El legado del Maestro Huella y la insurrección del futuro	127
La dialéctica de la ipseidad y la trascendencia del testimonio	128
La resistencia ante el tsunami algorítmico y el porvenir de la pedagogía	130
APÉNDICE METODOLÓGICO	133
La arquitectura biográfico-narrativa y la voz de las huellas.....	135
Las cinco fases dialécticas del proceso investigativo	136
SOBRE EL AUTOR	141
REFERENCIAS	147



En el cruce de caminos donde el aula ya no es trinchera y la 'Habitación China' acecha el pensamiento crítico, la voz de Fabricio Escorsa emerge como un llamado a la reconexión existencial. Este ensayo trasciende la academia para examinar la 'verdadera vida', aquella que sobrevive a la 'falsa vida' de la transparencia y la mercantilización. Como el yunque de su infancia, que deforma pero también forja, estas páginas nos interpelan a abrazar el riesgo de la alteridad y a redescubrir el Rostro del otro, antes de que el silencio gane la batalla. Un imperativo filosófico para salvar la condición humana en las aulas universitarias.

ISBN: 978-9907-815-09-2



9 789907 815092