



# 3er Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y 2do Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria

## Foro

“La Pregunta por el sentido de la Formación Socio - Humanística en la Educación Superior del País”

# Memorias

## Organizó

- Dirección del Núcleo Social Humanístico y Electivo
- Equipo académico de la Especialización en Docencia Universitaria
- Facultad de Ciencias Sociales, Administrativas y Económicas



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD  
**FUCS**

Vigilada Mineducación



Resolución 013601 del 9 de diciembre del 2019

# 3<sup>er</sup> Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y 2<sup>do</sup> Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria

Foro  
“La Pregunta por el sentido de la Formación Socio - Humanística en la Educación Superior del País”

## Edición N°3, octubre 2019

Bogotá DC., Colombia

Periodicidad anual

ISSN: 2619-4627

Copyright 2020

Facultad de Ciencias Sociales Administrativas y Económicas  
Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud – FUCS

### Editor

Mario Ernesto Morales Martínez  
Manuela Gómez Hurtado

### Comité científico

Mario Ernesto Morales Martínez  
Nora Amparo Mateus Salinas

### Diseño de Portada y Diagramación

Oficina de Diseño, Impresos y Publicaciones FUCS  
Yuly Viviana Barón - Coordinadora de Diseño  
Johan Alexander Lozano - Diseñador Gráfico

### Revisión de Estilo

Mario Ernesto Morales Martínez  
Manuela Gómez Hurtado

Estas memorias recogen las ponencias, poster y artículos de reflexión de las Universidades, estudiantes y egresados de la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS que participaron del **TERCER ENCUENTRO DISTRITAL DE INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y SEGUNDO ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA PREGUNTA POR EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN SOCIO – HUMANÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PAÍS**, desarrollado el 3 de Octubre de 2018 en el Auditorio Jorge Gómez Cusnir del Hospital Infantil Universitario de San José.

Organizado por la Especialización en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Las memorias del tercer Encuentro Distrital de investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y Segundo Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria: La pregunta por el Sentido de la formación socio – humanística en la Educación Superior en el país, son de acceso libre y sus contenidos podrán ser descargados y leídos libremente. El autor transferirá el copyright a la FUCS y la reutilización de los contenidos estará definida por la licencia de uso CC-BY-NC-ND, dicha licencia permite, leer, imprimir y descargar las memorias, extraer y reutilizar extractos en otros trabajos en otros trabajos, así como distribuirlos en repositorios de Open Access y traducirlo para uso personal. Esta Licencia no permite el uso comercial del mismo.

# Contenido

<b>1. Presentación</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Carta a los lectores</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Sentidos de la formación socio humanística en la educación superior en Colombia</b> Alfonso Torres Carrillo - Universidad Pedagógica Nacional.....	<b>7</b>
<b>4. Hacia la comprensión de la formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades</b> Ernesto Fajardo Pascagaza - Universidad Santo Tomás, Colombia.....	<b>10</b>
<b>5. Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica con un sentido humanista</b> Olga L. Pulido - Universidad San Buenaventura, Bogotá D.C, Colombia.....	<b>18</b>
<b>6. Tensiones y problemas en la conformación del componente socio-humanístico en la esfera universitaria brasilera</b> Maria J. Menezes, Danielle de A. Moreira, Nathaly Casallas.....	<b>24</b>
<b>7. La formación con enfoque socio-humanista en contravía de la formación para la mediocridad. Una lectura desde José Ingenieros, Estanislao Zuleta y Hugo Zemelman</b> David Pinzón Hernández y Stephanya Pinzón Hernández.....	<b>27</b>
<b>8. Cátedra FUCS: Una apuesta de construcción colectiva para la formación social humanística en ciencias de la salud.</b> Mario Ernesto Morales Martínez - Fundación Universitaria de Ciencias de la salud.....	<b>35</b>
<b>9. Comunidades sordas colombianas, lengua de señas y el ámbito laboral</b> Lucía Jiménez Peñuela - Docente IED Floresta Sur.....	<b>55</b>
<b>10. La construcción de un proyecto alternativo de educación, una apuesta del movimiento estudiantil colombiano</b> Natalia Chaves-Carvajal - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá – Colombia.....	<b>60</b>
<b>11. Neuroeducación, cibernética y TIC: Conceptos para la renovación de la reflexión pedagógica</b> Wilson H. Soto-Urrea - Universidad Santo Tomás. Grupo de investigación Aletheia.....	<b>63</b>
<b>12. Elaboración del plan de mejoramiento para la formación social humanística y electiva en los programas de pregrado de la FUCS</b> Luisa F. Bobadilla y José I. Romero - Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.....	<b>67</b>
<b>13. El lugar y sentido de la formación humana en el contexto universitario</b> María D. Buitrago Peña, Gina M. Reyes Sánchez y Juan M. Torres Serrano.....	<b>73</b>
<b>14. Cómo hacer significativo el discurso humanístico en la educación superior.</b> Milkiades Guarín Salazar - Universidad Cooperativa de Colombia.....	<b>84</b>
<b>15. Innovaciones curriculares o institucionales en la formación socio-humanística</b> Gladis C. Martínez Silva - Universidad Abierta y a Distancia.....	<b>95</b>
<b>16. La virtualización como herramienta didáctica en la fundación universitaria de ciencias de la salud FUCS</b> Álvaro Eduardo Granados Calixto y Martín Humberto Poveda Morales - Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud - FUCS.....	<b>105</b>
<b>17. El foro académico como espacio para la construcción de conocimiento: la estructura metodológica.</b> Diana Marcela Díaz Sarmiento, Stephanya Galvis Niño, Angie Natalia Martínez Mesa, Nora Amparo Mateus Salinas – FUCS.....	<b>109</b>
<b>18. El sentido de la formación social humanística en la educación superior.</b> Nora Amparo Mateus Salinas, Jennifer Elizabeth Sanabria Ardila, Miguel Alejandro Palacios Ruiz – FUCS.....	<b>131</b>

# 1

## Presentación

Los tiempos actuales y apresurados nos imponen la necesidad de revisar y evaluar los procesos de formación que adelantamos en la educación superior, ubicándonos en algunas ocasiones en lógicas eminentemente epistémicas que orientan los esfuerzos institucionales hacia la formación de nuestros estudiantes de pregrado y posgrado al campo técnico científico de las disciplinas y profesiones. En otras ocasiones, nos ubicamos en escenarios eminentemente instrumentales donde la preocupación se centra en el cumplimiento per se, de la normatividad vigente para los procesos de aseguramiento de la calidad exigidos por los entes gubernamentales.

Sin embargo, en el mundo de la vida, allá en lo social, en lo real, en donde nuestros egresados se enfrentan con la necesidad de solucionar de manera creativa problemáticas sentidas para mejorar la calidad de vida de las comunidades y en donde el ser social y el ser humano son condiciones infaltables para reconocer y atender la convergencia de la multidiversidad desde un enfoque de la dignificación humana, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de formación social humanística estamos promoviendo en la educación superior? ¿Cuáles son sus perspectivas, concepciones, tensiones y retos con los que estamos formando las nuevas generaciones de profesionales en Colombia?

Las respuestas a estos interrogantes, no solo se encuentran en los procesos de gestión curricular que adelantamos las instituciones de educación superior con fines obtención o renovación de registros calificados o acreditaciones de alta calidad; las respuestas, pasan por la pasión con la que directivos y docentes estamos enseñando y aprendiendo en los claustros, por la forma como nos sensibilizamos y hacemos que nuestros estudiantes se sensibilicen frente a la realidad del mundo y a su razón de ser en él; por el conocimiento del territorio que habita y sus gentes; sus afectos y vínculos, sus aspiraciones y sueños, sus temores y frustraciones, sus alegrías y dolores; para que desde el ejercicio profesional ético, estético, honesto y responsable, puedan ser portadores de la esperanza y fe que los latinoamericanos hemos perdido paulatinamente.

Es por todo lo anterior, que el Equipo académico de la Especialización en Docencia Universitaria- EDU de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS, convocó a la comunidad académica nacional e internacional para reflexionar en torno a la pregunta por **EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN SOCIAL HUMANÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR** y con el propósito de no encontrar respuestas, sino apuestas, organizó el **3er ENCUENTRO DISTRITAL y 2do ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA**, para compartir desde posturas otras, las diversas formas de cómo estamos abordando la formación social humanística en el contexto universitario.

Es por esta razón, que agradezco y reconozco el esfuerzo y dedicación de los estudiantes y docentes de la EDU y de todos los colectivos académicos que aceptaron nuestra convocatoria, convencidos que el fortalecimiento de la formación social humanística es la posibilidad más certera para la transformación social que necesita el país y la región.

Los exhorto a dejarse provocar por las ponencias y reflexiones que presentamos en estas memorias, para que realicen transferencia de conocimiento a sus contextos, problematicen sus realidades, generen espacios de reflexión con sus comunidades y transformen su praxis. Reciban estas memorias, como una muestra del compromiso y responsabilidad ética y social del Núcleo Social Humanístico y Electivo y del Equipo Académico de la EDU de la FUCS con la construcción de una sociedad más equitativa, justa y con la materialización de una cultura de paz en el contexto colombiano.

Con sentimientos de respeto y admiración

**Mario Ernesto Morales Martínez**

Director Núcleo Social Humanístico y Electivo  
Director Especialización en Docencia Universitaria  
Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud -FUCS

# 2

## Carta a los lectores

El tercer encuentro académico organizado por la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS, en torno a la pregunta por el sentido de la formación socio humanística en la educación superior del país, permitió una nueva cita con docentes, estudiantes, profesionales, filósofos e investigadores, que en esta oportunidad discutieron sobre el para qué de las humanidades en el ámbito universitario, sobre los elementos que puede aportar esta disciplina en la construcción del país y sobre la naturaleza de los proyectos de formación que buscan de manera urgente la humanización del sujeto colombiano, inmerso en constantes conflictos políticos, sociales, económicos y medio ambientales.

Abordar las respuestas a estos interrogantes condujo a la sistematización de diez y seis ponencias que presentamos en esta tercera edición de memorias y que plantean desde varias dimensiones, algunas reflexiones y afirmaciones que quisiera presentar de manera sucinta, a modo de abre bocas:

1. Existe una demanda a la educación, desde las instancias gubernamentales, empresariales, internacionales y organizaciones de cooperación y desarrollo económico, por una formación centrada en un *cientificismo* que propone más educación científica y tecnológica y menos humanismo, historia, poesía y arte. Como muestra; las declaraciones de la vicepresidenta, Martha Lucia Ramírez, sobre las carreras de psicología y sociología. En el trasfondo de su polémica declaración, hay ideas preconcebidas sobre la legitimidad y utilidad de los conocimientos de estas carreras.
2. De lo anterior se deduce, que la aproximación al conocimiento debe hacerse de forma instrumental, en la medida que fomenta el desarrollo mercantil y económico, en pro de un capitalismo cognitivo que favorezca prácticas productivas de un mercado transnacional y en detrimento de los valores que promueven los vínculos y sentidos de lo comunitario, Es en este tejido relacional y afectivo, en donde nos hacemos más humanos y en donde nos reconocemos, individual y colectivamente, como sujetos de una sociedad. (Torres, 2018).
3. La crisis de las humanidades en el mundo contemporáneo responde, en cierta medida, al ascenso de las tecnologías de información como medio privilegiado de las relaciones sociales y la consolidación de un sentido común de corte neoliberal, por el que los individuos son concebidos como espacios autónomos de inversión económica; sobre todo, en el ámbito educativo. (Rodríguez, 2017).
4. La cibernética, ciencia que elaboró una compleja teoría de la información a partir de técnicas y saberes que desafiaron las bases del humanismo; en la medida que el computador y los sistemas digitales buscan “pensar” y “sentir” como los seres humanos, debe revisarse. En palabras del profesor Wilson Soto, investigador invitado de la universidad Santo Tomás, urge actualizar conceptos como la neuroeducación, la educación emocional y las TIC, con el fin de generar nuevas relaciones de enseñanza y aprendizaje en las que los individuos estén en el centro del proceso, y con ellos, fundar nuevas y necesarias relaciones entre la técnica y el humanismo.
5. Se propone un humanismo que parta de la toma de conciencia de sí mismo y de la percepción que tenemos por el otro, que se pregunte por el sentido de la existencia y privilegie la responsabilidad de transformar la realidad. Una educación humanística es aquella que forma seres humanos dotados de capacidades empáticas, críticas, imaginativas, necesarias para cumplir el papel de ciudadanos. Las Universidades deben comprender y actuar frente a situaciones y problemas éticos y sociales coyunturales. Las habilidades y capacidades que promueve el espíritu crítico, de apertura empática, y de comprensión de la diversidad de culturas, son desarrolladas por una cierta práctica de las artes y las humanidades. (Nussbaum, 2011).
6. Es imperativo construir y reconstruir currículos que se aproximan críticamente a la relación currículo-sociedad revelando un contexto social determinado. Por ende, Si el currículo es una construcción sociocultural se hace necesario

comprender que las experiencias, prácticas y creencias de los seres humanos implicados en él, con sus múltiples interacciones, determinan la forma y el tipo de prácticas educativas. (Buitrago, Reyes & Torres, 2018). Esta interesante propuesta puede leerse de manera completa en la ponencia presentada por los profesores de la Universidad de la Salle.

7. Otra iniciativa pedagógica que nos mereció especial atención fue la expuesta por el profesor Milkiades Guarín, de la Universidad Cooperativa de Colombia. En ella se puede leer sobre la importancia del silencio, la meditación y la música en el desarrollo de procesos de aprendizaje, socialización y cohesión social. De igual manera, el profesor llama la atención en la necesidad de incorporar los principios de la neuropedagogía en la educación.
8. Finalmente, no podían faltar las contribuciones del profesor Mario Ernesto Morales, Director de la Especialización, sobre la construcción de la cátedra FUCS, un ejemplo de currículo en torno a la Paz.

Esta carta pretende propiciar y provocar la lectura de todas las ponencias que integran esta edición, que por cuestiones de espacio no fueron mencionadas en su totalidad, pero seguramente complementan el debate constructivo, sobre los interrogantes que hemos planteado para la formación socio humanística en el país. Todo ello, en pos de una educación a la altura de nuestros sueños y con las exigencias que la actual situación social demanda de todos los implicados con el mejoramiento de la educación en nuestro país.

**Nora Amparo Mateus Salinas**

Docente-Investigadora  
Especialización en Docencia Universitaria  
Fundación Universitaria De Ciencias de la Salud -FUCS



# 3

## Sentidos de la formación socio humanística en la educación superior en Colombia

Alfonso Torres Carrillo -  
Universidad Pedagógica Nacional

### Introducción

Agradezco la invitación a este Encuentro, dada su pertinencia para el debate actual sobre la educación superior en el país, cada vez más absorbida por la racionalidad mercantil y en el caso de las universidades públicas, sometidas a una creciente asfixia presupuestal. Al igual que pasa con la cultura, para los gobiernos recientes, sólo se les reivindica como mercancías o servicios que puedan ser competitivos en el mercado (Caballero, 2019).

### Desarrollo

La importancia de la formación socio humanística supone, pero va más allá de la ya señalada pérdida de peso de las artes y las humanidades en el mundo universitario, tan profundamente abordado por pensadores como (Nusbaum, 2010) y (Ordine, 2018). Lo que está en juego es, la formación como personas y como sujetos de los seres humanos; ello nos lleva a preguntarnos qué es lo que nos hace humanos y sociales, y cuál educación nos permite ser más humanos y sociales, independientemente del campo profesional de formación, dígame, la salud, las ingenierías, las ciencias naturales o humanas, la filosofía o las artes.

Si nos remitimos a la etimología, humano viene del latín *Humus*, que significa suelo, tierra, barro. En hebreo, Adán, no sólo es el primer humano, sino que la palabra misma significa humano y barro. Así que, esa analogía con el barro, de entrada, nos pone de presente, no sólo nuestra relación con la tierra, con el abajo (que nos llama a ser *humildes*), sino que estamos necesariamente embarrados, untados de los otros y las otras, contagiados, comprometidos. Por otro lado, "social", viene del latín *socius*, que significa compañero, amigo, parcerero; de él se derivan palabras como asociación, sociedad, y que nos lleva siempre a la vida en común, a la comunidad de origen o a la

que nos sentimos atados; lo cual nos convoca al bien común, lo que debemos proteger como humanos e hijos de la tierra (Bergua Amores, 2015).

Así, al juntar lo socio y lo humanístico nos lleva a pensar qué nos constituye como seres humanos, qué tenemos en común los humanos, qué nos hace humanos y cómo la formación universitaria nos posibilita "ser más" humanos (Freire, 1970). En fin, nos interroga sobre la formación humanística y social de los profesionales, en un mundo cada vez más inhumano y antisocial, subordinado a la racionalidad económica en su modalidad más depredadora.

Pareciera que en esta época en la que vivimos y nos lo viven insistiendo los medios, debemos formarnos para ser más eficaces y exitosos en un mundo cada vez más competitivo: que gane el mejor, el más fuerte, el más astuto, como en los *reality shows*, en las películas de acción, en las noticias: ser pilo paga, ser pillo paga más todavía. Por ello, tener más (y lo más rápido posible) se vuelve un valor central en esta sociedad y en muchas ocasiones, las universidades se seducen por ello, más aún cuando la política pública lo promueve.

No por casualidad, las recientes reformas a la educación se derivan no de un autodiagnóstico hecho por el sector o por la decisión autónoma de la nación acerca de qué educación requerimos para construir un futuro mejor, en paz y justicia, sino que ha sido dictaminado por un organismo económico internacional, la OCDE, a la que el gobierno anterior se obsesionó con hacer pertenecer al país. Es sintomático, que en el documento "La educación en Colombia" elaborado por dicho organismo, no se hable de profesores o maestros sino de "recursos Humanos".

Si queremos tomar distancia con este reduccionismo economicista y empobrecedor del sentido de la educación, debemos explorar aquellas dimensiones, rasgos, facultades o dones que nos hace humanos. En

primer lugar, podríamos decir, como nos lo enseñan desde la primaria, en que somos “seres racionales”, *homo sapiens sapiens*, el eslabón superior de la escala evolutiva en la tierra y que nos pone por encima de todos los seres de la naturaleza. Esta seductora imagen de lo humano, promovida desde el proyecto moderno occidental, que enfatiza en las dimensiones cognitivas de lo humano, en desmedro de otras tan humanas como la voluntad, lo emocional, lo simbólico y lo corporal, es la que tiene mayor expresión en la educación escolar.

Sea desde las concepciones más restringidas, que enfatizan el acceso y capacidad de procesamiento de información, hasta otras que promueven el desarrollo intelectual, la formación conceptual y el pensamiento crítico (como capacidad cognitiva), las concepciones pedagógicas enmarcadas en esta perspectiva ponen el acento en lo cognitivo; incluso, la formación moral y de valores se ve en esta perspectiva de desarrollo intelectual.

Pero si nos colocamos en una perspectiva más amplia, de la mano con los desarrollos investigativos contemporáneos, debemos reconocer que más que *homo sapiens*, somos *homo symbolicus*. Es decir, que lo que nos hizo humanos en la larga evolución de los homínidos fue la conquista del lenguaje, la capacidad de narrar y simbolizar (Durand, 1984); por ello, ante todo, en los albores de la humanidad, fue un lenguaje ficcional, como nos lo muestra Yuval Noah Harari (2016) en su libro *Sapiens. De animales a Dioses*. La revolución cognitiva llevada a cabo hace unos 70.000 años, estuvo asociada a la irrupción de nuevos modos de pensar y comunicarse, utilizando un tipo de lenguaje totalmente nuevo. (Harari, 2016).

Ese lenguaje permitió no solo referirse a fenómenos del contexto (¡Viene un león!), sino especialmente para chismosear: para hablar de los otros y del nosotros, lo que fue afirmando nuestro carácter social; permitió andar y vivir en grupos cada vez más grandes. Ello se logró por la creación de narraciones y símbolos que garantizaban la cohesión de los grupos; surgen así los símbolos, leyendas, fábulas, ritos y ceremonias que, hoy constituyen la materia prima de todas las culturas humanas y que garantiza la cooperación, la acción conjunta, la ayuda mutua frente a desafíos comunes. De este modo, tan importante como la razón analítica, el pensamiento abstracto y demás capacidades intelectuales, es la imaginación simbólica y narrativa, que garantiza a la vez la tradición y la innovación, el patrimonio y la creatividad. Esta dimensión humana es menos cultivada en la educación contemporánea, al considerarla menos útil, cuando no, como pérdida de tiempo. Se le relega a lo artístico y a lo poético, a lo recreacional y lo lúdico.

En la actualidad sabemos que el pensamiento crítico, así como el desarrollo de la ciencia y de la innovación tecnológica y cultural van de la mano de la imaginación y la capacidad creadora, como lo han señalado pensadores como Einstein; sin embargo, casi siempre no hay un esfuerzo explícito para lograrlo desde la educación.

Algo similar sucede con otras dimensiones de lo humano que nos hace sujetos, como es el caso de la voluntad, de lo emocional, de los deseos, de la corporeidad. Pareciera que estos se formaran espontáneamente y en espacios diferentes a lo educativo escolar. La formación universitaria, debe, junto con las capacidades y competencias profesionales, procurar desarrollar todas estas facultades, aptitudes y actitudes que nos hacen humanos.

Ya esto ha sido planteado por varios pedagogos modernos y contemporáneos, desde Simón Rodríguez, pasando por John Dewey, hasta Paulo Freire y Graciela Frigerio. Estos pensadores de la educación destacan este carácter social, cultural, intersubjetivo e integral de los seres humanos y han desarrollado un conjunto de principios y criterios pedagógicos para lograrlo, pero que tienen poco eco en el mundo de la elaboración de currículos y del pensar lo didáctico en la educación superior. Paradójicamente, es en estos campos es donde más se expresa la racionalidad reduccionista e instrumental, que promueve la misma política institucional; muchas veces, las expectativas formativas con respecto a lo pedagógico, por parte de los profesores universitarios, se refiere a la adquisición de herramientas didácticas para “dictar” sus clases.

Esta lógica mercantil, gerencial y competitiva tampoco promueve valores, vínculos y sentidos de lo comunitario y de lo común, lugares donde nos hacemos más humanos por excelencia. Es en este tejido relacional y afectivo, como nos reconocemos, individual y colectivamente, como sujetos de una sociedad.

Este reconocimiento y construcción social como seres humanos, como personas, desborda el reduccionismo al rol profesional que muchas veces se promueve, bajo el pretexto de la identidad profesional, y nos coloca en el desafío de pensarnos más allá de lo individual, como colectivos humanos, sea locales, nacionales, generacionales, continentales y mundiales, tal como ya lo insistía hace casi 2 siglos Don Simón Rodríguez: Muchos tratados se han publicado sobre la educación en general, y algunos sobre los modos de aplicar sus principios a formar ciertas clases de personas; pero todavía no se ha escrito para educar pueblos que se erigieron en naciones en un suelo vastísimo, habitable



en gran parte, y transitable en todas las direcciones (Rodríguez, 1840).

Ello implica una educación en y para el respeto de los otros diferentes, para la tolerancia respetuosa de las diferencias, para la construcción de sentidos de lo comunitario y de lo común; de sensibilidad, de empatía y solidaridad con los otros; en particular, con los que están en el margen, en el borde, los incontables e innombrables. Ello nos hace más humanos, porque solo cuando reconocemos a los otros como sujetos, como personas humanas, también nosotros nos hacemos sujetos. Incluso, esta nueva mirada y práctica educativa implica, bajarle al ritmo desenfrenado de la vida moderna, y aprender de otros pueblos y culturas que reivindican la lentitud y la paciencia (Doménech, 2014).

Por ello, educar también es interrumpir, prácticas y estructuras de exclusión (Frigeiro, 2003): sensibilidad por la situación de otros, e indignación frente a sus problemas, nos hace más humanos. Formarnos como profesionales exige educar nuestra sensibilidad social, nuestra capacidad de indignación, de cuidado, de acogida, de hospitalidad y de solidaridad. Es pasar del "inmunitas" (indiferencia, autoaislamiento) a la *communitas* (compromiso, responsabilidad por el otro), como la plantea el filósofo Espósito (1999) al reivindicar el carácter comunitario de lo humano.

En fin, aún las Universidades tenemos una nueva oportunidad sobre la tierra, si abandonamos este ciego afán por ser sólo empresas rentables y acogemos el desafío de ser espacios de formación humana.

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se pueden extraer las siguientes conclusiones: 1) El estudio muestra que el programa Algor representa una buena herramienta para la simulación y estimación del coeficiente de difusión de materia; 2) Algor permite determinar difusividades para variaciones en diversas variables involucradas en el proceso de extracción; 3) las diferencias entre los valores determinados en este trabajo y los de Zapata se pueden deber a las distintas condiciones de contorno usadas; y 4) la convección natural domina el proceso de transferencia de materia y el coeficiente de difusión es constante a través del lecho.

## Referencias

- Begua, J. (2005). *Postpolítica. Elogio del gentío*, Madrid, Biblioteca Nueva. DOI: <https://doi.org/10.1387/pceic.18031>
- Caballero, A. (2019). "La cultura de mercado", en *Arcadia* # 191, Bogotá, Semana.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*, New York, Macmillan.
- Doménech, J. (2014). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona, Grao.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Frigeiro, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*, Pátzcuaro, CREFAL.
- Harari, Y. (2016). *De animales a dioses*, Madrid, Debate.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*, Bogotá, Katz.



# 4

## Hacia la comprensión de la formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades

Ernesto Fajardo Pascagaza -  
Universidad Santo Tomás, Colombia

### Resumen

Este artículo busca contextualizar el valor transversal de las humanidades en su contribución a la formación integral de los estudiantes universitarios. En este sentido, las humanidades deben concebirse como un proceso transversal de enseñanza en coherencia y en referencia directa con la filosofía y los principios de la misión y visión universitarias. Las Facultades y/o departamentos de humanidades a partir de sus asignaturas, cátedras electivas y opcionales deben propender por la formación integral del futuro profesional aportando elementos que promuevan actitudes de conciencia y pensamiento crítico, ético y creativo, de profundización, actualización y preservación del ideario sustantivo de la comunidad universitaria; asumir un diálogo pedagógico y humanizador con la memoria histórica de su contexto, asumir cambios en la forma de pensar de manera responsable y libre, aportarle a la cotidianidad presente, rescatar el valor de las humanidades en el proceso de enseñanza aprendizaje y asumir responsablemente el momento actual y el advenimiento del futuro hace que las humanidades tengan sentido y pertinencia en el devenir individual y social del ser universitario. Por lo tanto, el núcleo de toda formación humanística radica en el ser y su formación, en la dimensión integral del ser humano.

**Palabras clave:** formación integral, universidad, humanidades

### Desarrollo

#### **Pertinencia de la formación integral y de la enseñanza de las humanidades en la educación superior en el contexto universitario**

En este primer apartado el objetivo es analizar la pertinencia de la enseñanza de las humanidades en el contexto de la educación superior y por ende de su ingerencia en la formación integral de los

universitarios. Al respecto Anthony de Mello afirma que se puede conseguir gente que enseñe cosas de carácter mecánico o experimentales, que enseñe una ciencia empírica, o matemáticas, física, álgebra, o aprender a hablar una lengua extranjera o a manejar un computador pero sobre el amor, sobre la vida, sobre el respeto nadie puede enseñar precisamente porque tan solo podrá brindar fórmulas acomodadas a experiencias de quien enseña, a su mirada que puede ser parcial. En este sentido, si se adoptan las fórmulas de quien enseña, se podrá quedar preso como en una cárcel y al final de la vida quien aprendió de esta manera se habrá dado cuenta que no intentó aprender por su propia cuenta y será demasiado tarde. (De Mello, 1992, p. 66). Por lo tanto, si se trata el conocimiento como una mercancía que se comercializa o como una fórmula que se debe aprender porque un maestro la enseña, seguramente el aprendizaje será parcial y no existirá la posibilidad de aprender por sí mismo despertando auténtica y libremente como persona que descubre y vive su propia dimensión existencial.

Pero, así como se aprende desde la propia iniciativa personal asumiendo su realidad histórica también se aprende desde el escenario y los paradigmas que los contextos brindan como es el caso de la universidad a partir de las humanidades. En este sentido, la dimensión humanística de la educación superior aporta a la formación integral en la medida en que ayuda a que las personas se descubran en su cotidianidad como seres llamados a comprenderse integralmente, en el ejercicio de su recta inteligencia y voluntad. Así, las humanidades se convierten en un escenario posibilitador de sentidos abriendo horizontes que problematicen la realidad y la vean de manera crítica, abierta, creativa y lúdica. De esta manera las humanidades se presentan como la capacidad que tienen los individuos para crear futuros alternativos para la sociedad actual (Sierra, 2014, pp.1-34), como espacios interpersonales para aprender desde sí mismos, para el cuidado de sí mismos.

No existen fórmulas mágicas para lograr que la enseñanza de las humanidades se estandarice con modelos fijos; las humanidades están para construir caminos conjuntamente, para descubrir el mundo y sus escenarios posibles, para construir caminos al andar. (Machado, 1980).

Con todo lo anterior, para asociar el aprendizaje desde el individuo y su valoración personal por una parte y por otra, el aporte de las humanidades en la formación integral de los universitarios es válido afirmar que la verdadera prosperidad educativa es el efecto que se genera desde la integralidad de la educación en el quehacer del hombre, en la relación aprendizaje y la naturaleza humana. (Rodríguez, 2010, p.104). La propuesta por lo tanto de las humanidades es colaborar significativamente en el desarrollo integral del individuo. Por lo tanto, haciendo eco a lo que afirma Rodríguez (2010), el desarrollo integral humano es necesario entenderlo desde lo que representa la liberación y ésta referida a todos los aspectos del ser humano como son el sentido reflexivo, el creativo, el ético, el creativo, el eficiente, el efectivo y el político. (p. 132). Este sentido de liberación cobra valor con el desarrollo integral del ser humano, que según Villarini (1987) "es la formación de un ser humano digno y solidario. Un ser humano que se autodetermina y busca su excelencia o desarrollo pleno en el proceso mismo de transformación de la sociedad junto a otros, en un lugar donde todo ser humano pueda vivir dignamente" (p.15).

Las humanidades en la universidad deben ser el resultado de una conciencia histórica y no de un sencillo discurso catedrático intrascendente de cultura general y por consiguiente deben llevar a la construcción de la libertad de pensamiento y la valoración de la equidad social. Las humanidades generan sentido a las realidades próximas al hombre y hacen que las tecnologías y la ciencia se conviertan en estructuras fundantes de lo humano para dignificarlo. Por lo tanto, la esencia fundamental de las humanidades en la educación superior es el de cimentar una verdadera cultura de los valores éticos, políticos, religiosos, epistémicos que ayuden a asumir y enfrentar el flagelante capitalismo que ha marginado a las personas para dar lugar a la deshumanización y ante esta situación global, las humanidades deben enseñar a pensar y a aprender a pensar sobre lo que se piensa para ser mejores personas. (Savater, 2010).

### **Momento coyuntural de la educación superior y las humanidades**

Parte de la preocupación de las humanidades es la pertinencia entre el conocimiento adquirido en el

aula de clase y la realidad que vive el estudiante en su entorno social. Por una parte, la incidencia de la globalización a partir de la ciencia y la tecnología y por otra parte la formación de individuos con perfiles humanistas. Son diversos los objetivos que tiene que enfrentar la universidad para responder a los nuevos retos emergentes de la sociedad. Por una parte, la universidad está llamada a responder a los requerimientos del mercado formando hombres y mujeres capaces de producir empresarialmente con altos estándares de calidad de acuerdo con la oferta y a la demanda del mundo de los negocios. Pero, por otra parte, la universidad está llamada a formar seres humanos íntegros, con valores profundos de responsabilidad social y sentido de justicia y equidad. Puede entonces quedarse en el modelo de formación para el trabajo como una fábrica de conocimiento medible y rezagarse a formar seres humanos pensantes, críticos, buscadores de la verdad, constructores de valores, con sentido humano y social que asuman su presente histórico y su pasado que tal vez no se tiene. (Fazio, 2013).

Martha Nussbaum enfatiza en la importancia de las humanidades en las instituciones de educación superior toda vez que muchas de ellas apuntan en sus proyectos académicos a centrar sus contenidos en sofisticados programas tecnológicos apartándose del aporte significativo en el proceso de formación profesional de la injerencia de las humanidades. (2010. P. 53). Las humanidades permiten ver el mundo de manera más dialógica, con actitud frente al cambio, al debate, a la controversia. Permiten ver el mundo no de manera cuadrículada, sistemática sino abierta a libre pensamiento, al pensamiento reflexivo y autónomo, a no asumir fáciles posturas dogmáticas y excluyentes. Igualmente, las humanidades presentan un horizonte más amplio para ver las situaciones problemáticas de la sociedad y apuntalar propuestas solucionadoras de manera racional y consciente. Desde las humanidades se aprecia el mundo con la mirada de los sentimientos, con actitudes de solidaridad, alteridad y valoración intersubjetiva de los demás. Desde las humanidades se aprende a comprender la realidad del otro como ser humano integral y comprender sus circunstancias, sus problemas, fracasos y sus logros.

El papel de las humanidades vincula las competencias básicas que debe tener un estudiante universitario y estas se evidencian en la capacidad para interpretar el mundo y los signos de los tiempos, para ponderar su pensamiento argumentativamente, para proponer alternativas de solución en medio de las complejas realidades globalizadas y saber comunicar su pensamiento de manera clara y coherente. Las humanidades dan lugar a un idioma universal como

ciudadanos del mundo y es el idioma que implica la comprensión de las diferencias, de la dialogicidad racional, del cultivo de las artes, las tradiciones y las culturas, de la mirada al otro como ser humano y no como una ficha más de producción de las ciencias duras.

Las humanidades dan lugar a la capacidad dialógica porque comprenden que toda relación humana necesita la disposición a la escucha para asimilar el mensaje del interlocutor. Un hablante en su discurso expresa lo que él es, su esencia, sus sentimientos, sus pensamientos, sus anhelos y experiencias. Por lo tanto, desde el diálogo interpersonal, interhumano las personas construyen escenarios de conocimiento para reconocer la importancia del otro generando experiencias compartidas en la red de relaciones humanas que constituyen el espacio de aparición. (Arent, 1958, p. 175- 179).

La invitación al diálogo está cifrada en las relaciones horizontales y no verticales de dominio. De esta manera, el diálogo se hace significativo en la medida en que se construyen escenarios para el conocimiento y el reconocimiento del otro, de la pluralidad a partir del encuentro crítico y la construcción de la identidad, de la cultura y el conocimiento propio.

### **Cambio en la forma de pensar desde las humanidades**

La construcción del futuro de la humanidad implica la necesidad de una fundante reforma del conocimiento puesto que se debe pensar desde lo problémico asumiendo la realidad más allá de la simple cuantificación de resultados que se memorizan como fórmulas. Se ha llegado a la era de la sumatoria de datos para argumentar si la educación es solamente resultados cuantificables, porcentualización para competir en el mercado laboral como sujetos de producción más rentables que entienden el devenir universitario como el alcance de créditos dentro del plan de estudios o el aprobar las asignaturas con la mínima nota y estar en referencia a aprender las exigencias de la globalización con escenarios académicos como las tecnologías de la información y la comunicación. Es decir: “más créditos, más enseñantes, más informática, etc”. (Morin, 2011. P. 147). Son múltiples las reformas que se han hecho a la educación, pero más allá de estos procesos administrativos y políticas de Estado, se deben reformar las mentes para que se reformen las instituciones. (Morin, 2011. P. 147).

La tarea fundamental de las instituciones es enseñar a vivir, para enfrentarse a los problemas fundamentales y globales del ser humano y esto es patrimonio de las

humanidades que en algunos escenarios educativos han sido desplazadas por áreas del conocimiento con énfasis en la ciencia y la tecnología. Generar una reforma educativa implica por lo tanto una forma más compleja de conocer, de pensar, de reflexionar y asumir la historia social y personal. La idea no es un aprendizaje común de las cosas sino un aprendizaje profundo, complejo, que asuma la esencia del quehacer cotidiano en la existencia vital del ser universitario a partir de la enseñabilidad de las humanidades.

Desde las instituciones, las humanidades se presentan como un horizonte que centra su atención en el hombre a partir de su dignificación y un ser digno como persona libre. Por eso las humanidades son una propuesta que sitúa al hombre como valor central de todo lo que existe propiciándole mejores condiciones de vida material y espiritual. (Guadarrama, 1997). En consecuencia, todo debe estar puesto a su servicio para su realización moral, intelectual y física. (Santa, 1988).

### **Las humanidades en el proceso de enseñanza aprendizaje**

La pérdida de la esencia humana se evidencia en el materialismo con el que se ha asumido la existencia; muchos seres humanos supeditan su vida a un alienante capitalismo, al superficialísimo de la moda y los modelos de consumismo a ultranza. Vale el hombre por su trabajo, por lo que produce en el mundo mercantilista de los negocios, de la ciencia y la tecnología, por lo cuantificable, lo medible, por lo observable de sus productos. Estas miradas parcializan el conocimiento a la mera expresión de saberes tangibles y argumentan que al sistema educativo no le hace falta el referente humanístico que implica la sensibilidad por el pensamiento crítico, por la valoración estética, por los principios éticos y morales. Pero, por otra parte, se enfatiza en la necesidad apremiante de valorar el papel preponderante de las humanidades en el proceso de enseñanza aprendizaje para humanizar el conocimiento y de esta manera generar en los estudiantes universitarios ambientes propicios para el debate, para el pensamiento crítico, para asumir conscientemente su responsabilidad con la sociedad a la que pertenece. Las humanidades, por lo tanto, traspasan las fronteras de los planes de estudio direccionados a la formación profesional y van más allá, es decir, van a la esencia del ser humano como proyecto integral. En este sentido, las humanidades rescatan la esencia del ser humano resignificando su cotidianidad y brindando estrategias para comprender el entorno desde diferentes miradas. Así entonces, las humanidades ayudan a formar integralmente en el contexto universitario y esto implica necesariamente

una apertura al pensamiento crítico, a estar en actitud de disponibilidad para aprender a aprender, para aprender a conocer, para desaprender, para aplicar sus saberes y para interactuar con sus horizontes de precomprensión.

Es claro entonces, para las humanidades, el mensaje asertivo que se da desde los procesos de enseñanza aprendizaje universitarios en la medida en que estos busquen superar el utilitarismo pragmático que degrada lo humano y den lugar a la formación integral incluyente en la transformación de la sociedad. Esta transformación debe aportar a la sociedad miradas valorativas sobre el verdadero sentido de la esencia humana evidenciadas en la educación de hombres cada vez más justos, éticos, respetuosos, solidarios, buenos, responsables, críticos y creativos que ayuden a la construcción de sociedades más equilibradas. De lo contrario, lo que se construirán serán sociedades más egoístas cimentadas en el poder del materialismo y la mediocridad del facilismo. De esta manera la universidad se podrá entender como una máquina que produce profesionales que saben hacer y que no saben pensar, que son exitosos capitalistas del mercado consumista pero que no han aprendido a ser mejores seres humanos tanto que hasta el maquiavelismo los puede guiar al logro de sus propósitos. Aquí aparecen las instituciones que trabajan más por los resultados que por los procesos importándole escalafonarse y obtener un ranking en el mercado de la educación. La producción de profesionales en este sentido se presenta como el alejamiento de sus responsabilidades sociales, ávidos de estatus y de confort económico, conocedores del valor del éxito financiero y de la fama. Sólo se estudia lo que genera cuantía lo demás es absurdo sinónimo de pérdida de tiempo.

No se trata de negar la importancia de la ciencia y la tecnología para generar desarrollo, pero en la formación humanística está la esencia de lo humano, la búsqueda de sentido para poder comprender a los otros, a su entorno y darle el valor que merece. Por lo tanto: “los bienes humanos nos dotan de argumentos para criticar el actual pensamiento utilitario” (Nussbaum, 2010). La cultura humanística fomenta el pensamiento independiente, proclama la participación ciudadana y democrática desde la complejidad del contexto político, brinda elementos epistemológicos para argumentar la libertad de expresión religiosa y ayuda a concebir prácticas de respeto hacia los demás en la construcción de una sociedad más justa y civilizada.

### **Formación para el liderazgo desde las humanidades**

La universidad, como el escenario para el encuentro de los saberes está llamada a crear horizontes de

futuro para sus estudiantes en el contexto de la transformación social. Es necesario asumir críticamente el pasado, tener memoria histórica para no repetir los mismos errores que otras generaciones estudiantiles han cometido. Tener memoria histórica implica valorar los acontecimientos como aportativos para generar nación, así como mirar inteligentemente la intervención de quienes han liderado los procesos políticos del país y de esta manera juzgar sus actuaciones en beneficio de la comunidad o en detrimento de esta. Las humanidades entran a formar parte central del espíritu de liderazgo de los futuros profesionales porque los motivan a proyectarse políticamente, a respetar los idearios ideológicos y debatirlos, los exhorta a asumir conscientemente sus creencias, así como los invita a argumentar epistemológicamente sus acciones éticas y morales dentro de un marco de libertad y de expresión.

Los programas académicos deben ser contextualizados para que respondan a las exigencias del mundo actual asumiendo críticamente el aporte significativo de la ciencia y la tecnología, pero determinando claramente que el hombre está por encima de la máquina y que las máquinas, la tecnología y la ciencia están al servicio del hombre. Por lo tanto, el universitario se debe preparar para liderar apoyado en los medios y las mediaciones tecnológicas ponderando ante todo la dignidad de la persona humana. El liderazgo se asume para el bienestar de la comunidad, para el bien común, fomentando el trabajo en equipo, siendo éticos en el ejercicio de la profesión y proponiendo idearios de cambio en la superación de las situaciones alienantes, burocráticas y subyugadoras de la sociedad. (Max Neff, 1997). Las humanidades educan para el liderazgo liberador para transformar la sociedad de manera positiva hacia el progreso y mejor calidad de vida de los hombres. En este sentido, la educación humanística debe ser integral y las instituciones deben cultivar la totalidad del ser humano como un proceso de concienciación y por lo tanto de descubrimiento de la vocación para ser hombres líderes para la bondad, hombres líderes para el servicio. (Krishnamurti 2008).

### **Formación humanística para los nuevos tiempos**

Las humanidades en la educación superior afianzan los fundamentos de formación humana de los profesionales de hoy y del mañana proclamándolos como los agentes del cambio social desde su aporte crítico, creativo y ético. (Camargo, 2011. p. 100). Las humanidades no pueden quedarse en la simple apreciación de espacios académicos de poca valía; asignaturas sin razón que tienden a generar ambientes reduccionistas entre los estudiantes porque tanto las instituciones y en especial los docentes encargados no

les brindan la suficiente importancia y se convierten en las cenicientas del plan de estudio y el proceso de formación académica. El estudiante universitario llega con vacíos conceptuales, teóricos y experienciales sobre los constructos humanísticos y al encontrarse en el medio universitario ve con recelo la propuesta de formación en áreas del conocimiento que refieran a la necesidad de reflexionar sobre el quehacer cotidiano e histórico del ser universitario desde las humanidades. Son varias las actitudes que se generan desde aquellos que las toman porque están en los planes de estudio y de alguna manera les generan expectativas o para quienes simplemente provocan en los estudiantes sensibilidades de apatía, rechazo y menosprecio.

Desde las humanidades se está llamado a construir un mundo mejor lo cual ha de suponer trabajar por la dignidad de la persona humana, así como por la reflexión entorno a modelos pedagógicos y curriculares que respondan a las demandas del mundo actual. Es una invitación a ser más humano de tal manera que vincule todos los sectores sociales en los que interviene el hombre a partir de la política, la cultura, el conocimiento, la religión y la ética. (Contreras; en línea). Son tareas básicas trabajar por el sentido de humanidad en la sociedad contemporánea desde los principios de la dignidad de la persona humana a partir del pensamiento crítico, propositivo, argumentativo y analítico de lo contrario la crisis será inminente en la pérdida del valor por las humanidades y su proyección en el proceso de formación profesional.

En ocasiones las humanidades han sido cambiadas por asignaturas específicas y disciplinares de carácter científico técnico de los programas académicos dejando rezagadas a las que propician la reflexión, el análisis argumentativo y la preocupación inminente por el ser del hombre. El mercado laboral enfatiza en la necesidad obligante de especializar técnicamente a los profesionales para que su conocimiento no se quede en abstracciones ininteligibles sino en conocimientos tangibles, cuantificables, de practicidad inmediata, de producción empresarial y comercial. (Savater, 1997: 113). Las instituciones deben fomentar la pasión por los saberes humanos que tocan las fibras de las sensibilidades y los imaginarios que van más allá de lo evidente. En este sentido, la educación humanista debe propiciar el uso de la razón como la capacidad para absorber, abstraer, argumentar y concluir lógicamente. (Savater, 1997: 134). Se trata de inferir un análisis consciente del mundo actual desde los contextos vivenciales en que se manifiesta como ser social para interpretar el mundo como un escenario vital para interactuar intersubjetivamente con los demás con profundo sentido de lo humano, de la dignidad de las personas que está por encima

de los saberes materializantes y deshumanizantes. Esto no significa que se dejen de lado los campos del saber correspondientes a la ciencia y la tecnología, a las ciencias contables y administrativas, sino que al contrario se valoren en su medida como elementos que favorecen la realización de los seres humanos como personas dignas que no están sometidas a la materialización alienante de los paradigmas de la globalización y el neoliberalismo.

Las humanidades ocupan un papel vital en la educación superior contemporánea y más frente a los nuevos retos de la sociedad mercantilista, consumista, pragmatista y utilitarista. Las humanidades permean de sentido las realidades con las que coexiste el hombre y hace que se miren desde una perspectiva de admiración y de asombro. Un hombre enajenado por la tecnocracia solamente concibe su existencia como un mero producto más que se vende. Lo humano está por encima de las apariencias de bondad de lo materialista; lo humano trasciende las apariencias para encontrar la esencia de la realidad. Desde el campo de las humanidades el futuro profesional valora su génesis, su ser y estar en el universo de sentido y por tanto trabaja integralmente por su formación. La tarea más trascendental del hombre es la de conocerse a sí mismo; la de explorar sus posibilidades y limitaciones para enriquecer así a quienes le rodean y por ende a la raza humana. La formación humanística que implica la visión integral de la persona es un trabajo arduo, constante y prolongado, de lucha y esfuerzo a lo largo de toda la existencia. No existen recetas para ser feliz, realizarse en la vida y alcanzar el éxito; cada persona tiene un camino distinto absolutamente personal, que debe ir descubriendo a lo largo de la vida. Ya lo decía el filósofo Nietzsche: "Nadie puede construirte el puente por el que has de caminar sobre la corriente de la vida. Nadie a excepción de ti". (1999. P.28).

Es oportuno considerar a las humanidades desde el referente interdisciplinario y su aporte transversal al proceso de formación integral de los profesionales. Las cátedras que están en el plan de estudios obedecen a la necesidad de imprimir el sello característico de la reflexión en favor de la formación integral de los estudiantes universitarios. Desde aquí el universitario expresa y construye su sensibilidad expresa por la problemática de su entorno social e histórico actual en aras de dignificar lo humano. Desde las humanidades se brindan herramientas para saber leer la realidad y aportarle significativamente en la consolidación de los valores humanos que la deben sustentar. Si se cimientan muy bien estos principios axiológicos con seguridad que no se tendrán profesionales mediocres, silenciados, ignorantes, conformistas, silenciados por las voces de poder y, más bien al contrario, se tendrán

profesionales idóneos, participativos, convencidos de su compromiso por la trascendencia de su esencia y existencia humanos.

El hombre de este siglo observa cómo la tecnociencia, la globalización, la cibernética y la caída de las ideologías no han traído la tan anhelada justicia social, el bienestar de la humanidad ni la reconciliación del hombre consigo mismo. Ante el gris panorama de una sociedad angustiada, desvalida, desesperanzada, es necesaria una nueva actitud humanística que ayude a plantear soluciones a los grandes y graves problemas que tiene actualmente la humanidad. Es sencillo pregonar la necesidad de una nueva actitud humanística ante el mundo. Lo que no es fácil es romper con los esquemas que manejan el mundo actual: patologías de poder, ideologías de dominación, intereses económicos creados, caída del hombre en el estrato del hedonismo, así como la "ley del más fuerte". En el actual mundo globalizado, el sentido del hombre se ha diluido en el sinfín de las relaciones comerciales; se vive en contextos en los cuales los objetos suelen ser más importantes que los hombres, el tener que el ser. El hombre se ha perdido en compromisos monetarios bilaterales, heterónomos que no le permiten salir de tales convenios y que están por encima de la humanidad. En este sentido, las humanidades vistas como valores universales por defender la esencia del hombre han sido derrumbadas según los fetiches de la sociedad contemporánea. No se trata de defender los universalismos, pero tampoco de acoger los relativismos individualistas. Se debe tener en cuenta y de manera equilibrada, el sentido existencial de los diversos individuos, la subsistencia de sociedades incluyentes que busquen un bien común, que aseguren la reconciliación entre los hombres y con la naturaleza. Esta tarea es prioritaria y fundamental para las humanidades. El hombre debe ser un humanista, pero debe ir más allá: ser un habitante responsable del mundo que le toca vivir y de su equilibrio con la naturaleza.

### **Formación integral y humanidades**

Los retos del nuevo siglo dependen de la manera como se reestructure, como se renueve la propuesta educativa desde las universidades y por consiguiente se muestre la autonomía intelectual que le es propia en la producción del conocimiento y fundamentalmente para formar integralmente ciudadanos con sentido ético, responsables, conscientes de lo social, expertos en las áreas su de formación profesional para actuar con idoneidad, identidad y sentido de pertenencia. La universidad abre puertas a los nuevos horizontes de conocimiento con propuestas innovadoras siendo el hombre el sujeto de la historia que viene. (Ferro,

2000). La universidad no está terminada, se sigue construyendo y por lo tanto debe ser continuamente repensada para responder a los nuevos retos y paradigmas de la sociedad contemporánea y articular la acción con la reflexión, integrando ciencia, tecnología y humanidades en un mismo escenario de educabilidad.

El contexto que vive el estudiante universitario está permeado por fenómenos que contradicen los verdaderos valores de una sociedad justa toda vez que continúa la marginación social, los actos terroristas, la dilapidación del presupuesto de la nación por los corruptos de turno, la farmacodependencia, las sectas explotadoras de los ingenuos, la violencia generalizada, la contaminación del planeta, la impunidad y muchos más problemas que tocan las fibras de su entorno. Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación en el contexto universitario ha de ser formar la personalidad de los estudiantes direccionando su autoformación histórico vital comprometida con la sociedad y la cultura de manera armónica. Según Pariat (1995), la formación integral permite el desarrollo de la identidad personal, social y profesional de quien de manera autónoma decide inscribirse y matricularse en una carrera profesional respondiendo a su proyecto de vida y motivaciones de orden familiar, social, académico y laboral. La formación integral debe preparar para superar las contradicciones y los atrasos estructurales en que vive inmerso el hombre actual.

El proceso de formación integral implica que el profesional debe asimilar conocimientos científicos de su área sino también debe tener la capacidad para producir nuevos conocimientos, para pensar racionalmente y no instrumentalmente. Su conocimiento se debe referir al reconocimiento de las características específicas de los problemas contextualizados de área de formación. Así mismo, la construcción de su conocimiento debe implicarse en la formación integral como persona profundizando en el pensamiento humanístico y social, en su sentido histórico como persona.

Las humanidades tienen como misión lo profundamente humano, su vocación de trascendencia, de proyección hacia el futuro, su vivencia de la temporalidad, sus creencias y su identidad. (Subercaseaux, 1999). Las humanidades buscan comprender a la persona en sí misma, y a esto se va a dedicar la antropología y la filosofía; a la persona en el tiempo porque es un ser histórico y a la persona imaginada por otras personas lo que brindará alas a la magia de la literatura. (Rojas, 1999). Las humanidades preparan para la vida no para un programa profesional en especial. Cuestionan

los programas y su proyectiva, así como piensan críticamente la razón de ser de una especialización profesional instrumental y funcional para no ser como dice Ortega y Gasset: “bárbaros que saben mucho de una sola cosa” o profesionales subalternos de la sinrazón de la sociedad mercantilista vendedora de títulos. Por lo tanto, la universidad no debe ser una máquina productora de profesionales para mercados laborales que pueden resultar muy diferentes a los planteados en el aula de clase y que distan de la realidad. (Llinás, 1994). La universidad debe preocuparse primero por formar seres humanos. (Orozco, 1994).

La universidad desde las humanidades forma integralmente a sus futuros profesionales porque brinda elementos para la libertad de conocimiento, para el crecimiento autónomo, para la excelencia académica, social y laboral, para el pensamiento crítico, creativo y ético. Por consiguiente, es tarea fundamental para la sociedad actual invertir en la gente para tener mejor calidad de vida y desde las universidades formar no al profesional que el mercado necesita sino el ser humano que la sociedad necesita con profundo sentido de libertad y conciencia social de transformación del entorno encaminado al desarrollo humano sostenible. La universidad debe formar integralmente hacia la excelencia lo que implica necesariamente trabajar para ser líderes sociales, comprometidos con el momento actual, con el devenir histórico y el futuro de su entorno. La universidad es un escenario contextualizado para la crítica y la autocrítica; crítica que en principio es objetiva y que como fin es constructiva. Así la formación integral responde a la necesidad de consolidar saberes de orden teórico y práctico para enriquecer el mundo espiritual y material de la sociedad con potencial creativo y civilizador. (Romero, F. Patarroyo, M., 1994).

## Conclusiones

La universidad como institución de educación superior tiene como misión fundamental la transformación y el desarrollo de los colectivos sociales, mediante la formación integral de sus estudiantes, a partir de la cimentación de valores éticos, de valores culturales, históricos, políticos, económicos, religiosos, así como del aporte de la ciencia y la tecnología.

La imperante deshumanización que proclama el mundo del facilismo, del consumismo y del materialismo debe ser contrarrestada con propuestas humanísticas muy bien argumentadas desde los escenarios universitarios como son las Facultades y Departamentos de humanidades y formación integral. Las humanidades desde el contexto de la formación universitaria están llamadas a dinamizar los procesos

de formación integral de sus estudiantes aportando elementos para promover actitudes de conciencia y pensamiento crítico, de profundización y actualización de su sentido de pertenencia con su cotidianidad de patria.

Por lo tanto, la formación en constructos teóricos humanísticos tiene como finalidad contribuir para que en la praxis social la misión de la universidad sea una realidad concreta mediante el cumplimiento de uno de sus objetivos que es el de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y el país de forma ética, creativa y crítica. (Ramírez, O. P., 2015).

Tener presente el espíritu del compromiso ético permite que se busquen alternativas de solución que salvaguarden el bien común y no comprometan la dignidad ni la libertad de las personas. La actitud crítica promueve la búsqueda de la verdad en diálogo abierto con las diversas culturas y promueve una lectura del entorno, sin incitar a discursos fundamentalistas o parciales, sino con miras a resolver aquello que resulta conflictivo. Por consiguiente, la actitud creativa se presenta como una herramienta para recrear escenarios y mostrar acciones que brinden nuevas alternativas frente a lo que tiende a obstaculizar el progreso, el bienestar personal, social y la búsqueda de la paz. Promoviendo estas actitudes se resalta también en el itinerario personal y profesional de los estudiantes universitarios el papel central que juega su libertad y responsabilidad en su proceso de formación académica y profesional (Ramírez, O. P., 2015).

En tal sentido, las humanidades como núcleo de la convivencia de los hombres, debe apuntar a buscar el Bien Común más allá de los propios intereses personales. El núcleo de toda formación humanística radica en el ser y su formación, en la dimensión integral del ser humano. La persona es la base de la formación humana y por lo tanto de su postura filosófica. En concordancia con dichas dimensiones, la política, la ética, la religión, la cultura y la epistemología son referentes para la educación humanística y la formación integral del profesional universitario. La formación humanística debe conllevar a fortalecer los escenarios del bien común, de la felicidad humana y la búsqueda de la paz.

## Referencias

- Arent, H. (1958) *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press. Traducción de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós 2005.
- Camargo, P. (2011) “La universidad y las humanidades: enseñanza de las humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y de poder”. *Cuestiones de filosofía, Revista de la U.P.T.C Vol(No) p – p* DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.2065>



- Contreras, C. A. [http://www.google.com.co/#fp=5889abd8673b4788&2C+C.+A.+0+Concepto+de las humanidades.](http://www.google.com.co/#fp=5889abd8673b4788&2C+C.+A.+0+Concepto+de+las+humanidades.) En línea consultado 28 de marzo
- De Mello, A. (1992). Una llamada al amor. España: Sal Terrae.
- Fazio, H. (2013). El mundo. Una historia global. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Guadarrama, P. (1997), Humanismo y autenticidad. UNED.
- Krishnamurti, J. (2008). Aprender es vivir, cartas a las Escuelas. Madrid: Gaia Ediciones.
- Llinás, R. (1994). Ciencia, educación y desarrollo. Colombia al filo de la oportunidad. Informe conjunto Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo. Presidencia de la República, Consejería para la Modernización del Estado. Santafé de Bogotá: Colciencias. DOI: <https://doi.org/10.36314/cunori.v2i1.52>
- Machado, A. (s.f). Proverbios y cantares (XXIX) del Libro Campos de Castilla. Obtenido de [http://www.antoniomachadoensoria.com/caminante\\_no\\_hay\\_camino.htm+.Uzq2k6h5Oso](http://www.antoniomachadoensoria.com/caminante_no_hay_camino.htm+.Uzq2k6h5Oso)
- Max Neff, M. Elizalde, A. Hopenhayn, M. (1997). Desarrollo a Escala Humana. Medellín, Colombia. CEPAAUR. Proyecto 20. Editores.
- Morín, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. España: Paidós.
- Nietzsche, F. Shopenhauer como educador. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Nussbaum, M. (2010), Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades, Buenos Aires: Katz. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv60c.5>
- Orozco, L. (1994). Conferencia Ciencia, Tecnología y Desarrollo Humano. Universidad Tecnológica de Pereira, octubre de 1994.
- Pariat, M. & Allouche, J. (1993). La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel. Toulouse: Privat.
- Ramírez T, Alberto R., O.P. (2015) Universidad Santo Tomás, Departamento de Humanidades y Formación Integral, 2015.
- Rodríguez, M. (2010). Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: elementos epistemológicos en la relación ciencia- vida, en el clima cultural del presente. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Caracas. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10150>
- Romero, F. y Patarroyo, M. (1994). Un nuevo continente de la ciencia. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores- El navegante editores.
- Santa, E. (1998), La crisis del humanismo. Tercer mundo Editores.
- Savater, F. (2010), El valor de educar. Barcelona: Editorial Ariel.
- Villarini, A. (1987). Principios para la integración del currículo. San Juan: Departamento de Instrucción Pública.



# 5

## Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica con un sentido humanista

Olga L. Pulido - Universidad San Buenaventura,  
Bogotá D.C, Colombia

### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender la importancia de una nueva mirada para la educación a través de la pedagogía crítica. Aportando argumentos que le posibiliten al docente universitario, resignificar y apropiarse la didáctica crítica, como punto de encuentro para recuperar el sentido humanístico de la Educación Superior. Se aborda la Didáctica Crítica como una alternativa innovadora para los procesos de enseñanza – aprendizaje. En un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico comprensivo se recogen las voces de connotados intelectuales internacionales y nacionales acerca de la naturaleza de la Pedagogía Crítica y sus posibilidades para la Educación Superior.

**Palabras clave:** pedagogía crítica, educación superior, didáctica, didáctica crítica.

### Desarrollo

En la educación superior, los procesos educativos han de convertirse en experiencias contextualizadas (problemas actuales – escenarios reales). Si la pedagogía crítica considera los entornos de formación humana como espacios de contrastación y reflexión, urge en los ámbitos universitarios colombianos el reconocimiento de la realidad, sus características, problemas, expectativas e intereses, en donde los actores del desarrollo educativo sueñan, imaginan, crean y recrean relaciones que configuren construcciones de políticas consensuadas, equitativas y democráticas, teniendo en cuenta el estado actual de la Educación Superior en Colombia desde la legislación y las relaciones de poder lo que la ha llevado a un estado de crisis propio de un país que como el nuestro está en la permanente búsqueda de alternativas desde la educación.

En efecto, como lo han señalado investigadores y estudiosos del tema, ya ni siquiera se está de acuerdo

con reformar la Universidad, sino que se insiste en señalar la profunda encrucijada en la que se encuentra, ante las presiones externas que la política internacional ejerce sobre ella y ante la política de recorte fiscal que sobre la educación pública está aplicando el gobierno por la orientación mercantilista y con ánimo de lucro que se expresa en muchas universidades privadas.

Como lo cuestiona Stella Valencia (2011) *“¿Qué hacer entonces para procurar un equilibrio dinámico y pertinente entre la cultura académica que intenta refigurar la Universidad conforme a sus ideales y su razonabilidad y la cultura institucional que pretende moldearla desde una racionalidad y unos intereses muy distantes de la academia y de la educación?”* (p.35).

Esta reflexión permitió al grupo investigador, cuestionar el escenario de la educación superior, en aras de aclarar los sucesos que se observan día a día: la preocupación por asegurar la calidad, la necesidad de ofrecer cobertura y la obligación de cumplir con lineamientos descontextualizados o carentes de viabilidad, que desconocen las subjetividades latentes. Así mismo, se reconoce la desigualdad e inequidad, que ocasiona un atropello a los individuos que están inmersos en un nicho social determinado.

Como lo expresa Alfonso Tamayo (2004) *“La Universidad colombiana se puede caracterizar como inequitativa (cobertura 14,29%), profesionalizante, con tendencia a la privatización (70 % y 30%), redundante en la formación de economistas, administradores, contadores, licenciados e ingenieros, centralizada en las cuatro grandes capitales (Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla) sin mayor desarrollo en la formación en ciencias básicas”* (p.30). Más grave aun cuando pensamos en el modelo pedagógico que impera en la mayoría de las universidades colombianas, pues como lo señala Mario Díaz (2000) *“si se asume la existencia de una “pedagogía universitaria”, se podría decir que,*

*en el ámbito colombiano ésta se encuentra en una fase de desarrollo desigual, mas no de consolidación. Esto presupone la necesidad de crear un sistema nacional que permita realizar en forma más intensa y articulada un proceso de formación de los profesores en la educación superior” (p.92).*

A pesar de que hoy se registra un afianzamiento educativo y pedagógico, en la educación superior promovido desde movimientos pedagógicos, colectivos de investigación, centros de reflexión e investigación centrados en los contextos socio culturales de nuestras generaciones de estudiantes, “encontramos la vigencia de modelos basados en la instrucción, en las disciplinas u obsesionados por el cumplimiento de objetivos operativos desde la tecnología educativa y el conductismo” (Díaz, 2000). Parece que los trabajos por la acreditación de los programas y el mejoramiento de la “calidad” (Banco Mundial, 2009), se consagran a repicar y usar un lenguaje administrativo que habla de competencias, estándares, lineamientos, logros y evaluaciones, sin tener en cuenta los contextos, los sujetos, y las condiciones de inequidad que imperan en el sistema educativo colombiano, particularmente en la educación superior. De otra parte, se reconoce también y cada vez con más fuerza la emergencia de las pedagogías críticas y su potencia para resignificar las prácticas en las instituciones educativas (Mejía, 2006; Ortega Valencia & López, 2009).

El grupo de investigación se preguntó entonces por las potencialidades de la pedagogía crítica en la educación superior y planteó el siguiente interrogante: **¿Cómo caracterizar la pedagogía crítica y establecer las condiciones para su desarrollo en las instituciones de educación superior desde los elementos de una didáctica basada en ella?** Responderlo permite plantear que, a través del acercamiento de la Educación Superior en el contexto colombiano y latinoamericano a la Pedagogía Crítica, posibilita el regreso al sentido humano de la vida académica en el interior de las instituciones socialmente aceptadas como formadoras en educación superior.

Con esta configuración, tomar la pedagogía crítica como extensión para la formación en educación superior, involucra un cambio de la perspectiva forjada desde el análisis de las voces de los actores del mundo académico universitario y los contextos en que desarrollan su quehacer pedagógico; un trabajo que afecta la investigación, contribuyendo al desarrollo y al avance del entorno institucional; también implica cambiar y ajustar las estrategias de enseñanza – aprendizaje haciendo más visible el papel de una didáctica crítica referenciada desde un

diseño curricular que redima los espacios académicos para el trabajo social y por lo social.

Es, por tanto, un aspecto primordial para posibilitar la pedagogía crítica en la universidad: Concebirla, desde una condición vital en la cotidianidad durante la ejecución de nuestros roles como maestros y estudiantes, frente a los ejercicios pedagógicos como actitud de vida, en la que estamos todos sumergidos, favoreciendo así el trabajo transformador, fraterno e igualitario que edifica la historia de los grupos humanos dentro de las distintas estructuras sociales.

## Objetivos

A continuación, se presentan los principales objetivos de la investigación.

### Objetivo general

Determinar los elementos fundamentales de la pedagogía crítica, la didáctica crítica y las condiciones para implementarlos en contextos universitarios colombianos.

### Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de pedagogía crítica a partir de algunos autores representativos.
- Caracterizar la relación pedagogía y didáctica crítica desde las posiciones de Martín Rodríguez Rojo, Piedad Ortega y Jorge Posada.
- Describir las condiciones para posibilitar el ejercicio de la pedagogía crítica en los contextos universitarios colombianos.

## Marco metodológico

A continuación, se presentan los principales elementos del marco metodológico:

### Paradigma epistemológico

Por la razón de ser de esta investigación, su naturaleza y los sujetos involucrados se ubica desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque hermenéutico comprensivo que permite, concebir el conocimiento como una construcción social - histórica, situada en contextos específicos dando cuenta de problemas reales. Esta investigación, se interesa en la interpretación de los hechos sociales educativos, a partir de los saberes y conocimientos de los actores, a través de entrevistas y encuentros dialógicos.

## Pasos del proceso metodológico

Desde la indagación cualitativa y en el proceso metodológico, se realizaron los siguientes pasos:

- Reflexiones iniciales.
- Recolección de información.
- Categorización.
- Análisis de la información, y, por último.
- Interpretación y contrastación con la teoría.

## Reflexiones iniciales

Desde la línea **“Pensar la educación educando el pensamiento”**, el grupo de investigación comienza por plantearse, el sentido de la pedagogía crítica. La **figura 1** retoma el proceso de las reflexiones tentativas que nos lleva a la pregunta base de la investigación:

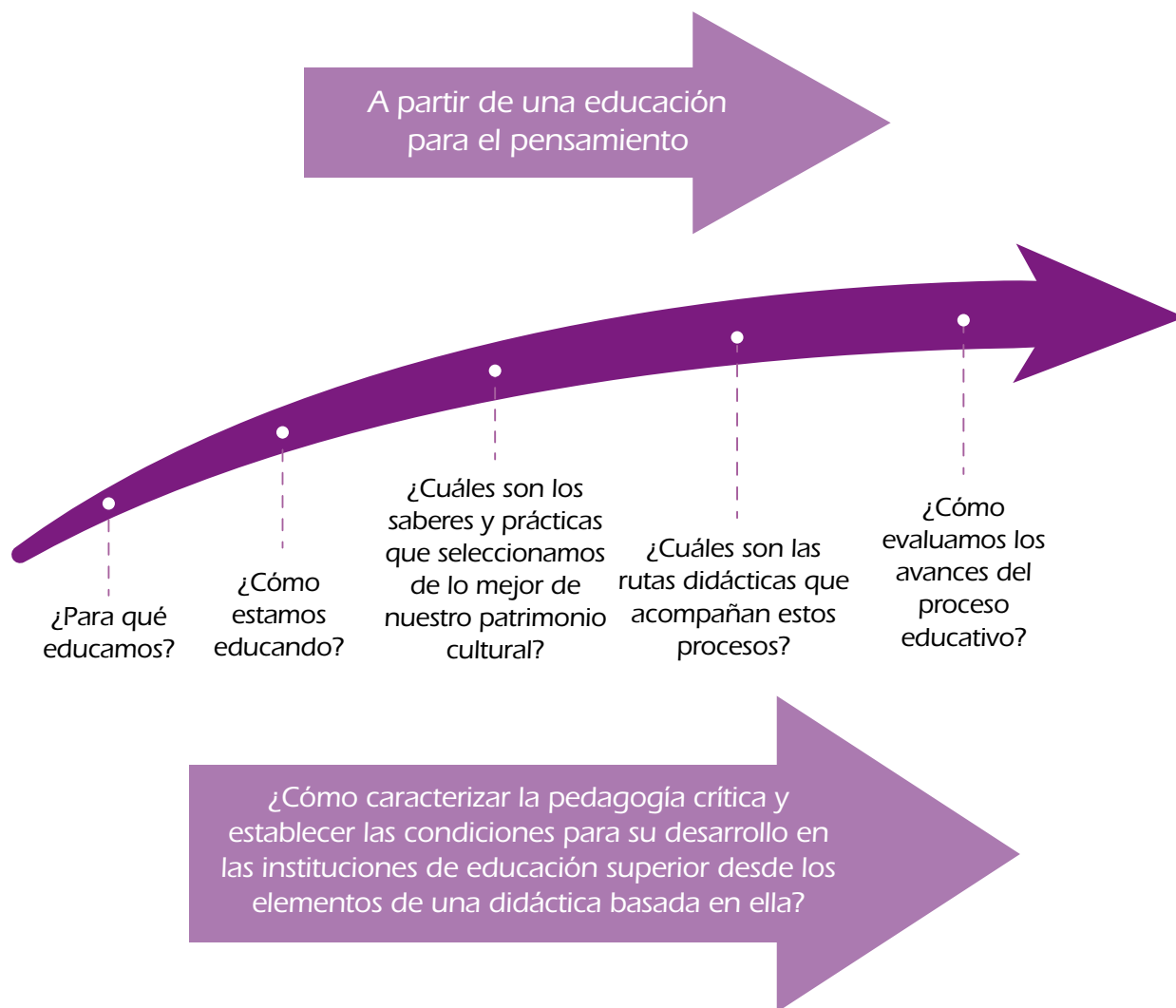


Figura 1. Proceso reflexiones iniciales

## Instrumentos para la recolección de información

La recolección de información y sistematización se basó en las siguientes técnicas:

Conversatorio: se trata de un ejercicio comunicativo que en el ámbito académico para algunos intelectuales tiene la connotación de una técnica cuya finalidad es llevar a la reflexión con un carácter

constructivo, soportado en el análisis, la proposición y la argumentación, ya que a través de él, puede el participante ser llevado a cuestionarse sobre los temas tratados y sus propios conceptos, de tal manera que sea él mismo quien evalué la veracidad de los mismos y elabore nuevas proposiciones. Pero la mayor virtud del conversatorio consiste en hacer que los participantes generen procesos de pensamiento crítico.

Qué es pedagogía crítica	Principios de la pedagogía crítica	Principios de la didáctica para la pedagogía crítica

**Tabla 1:** Instrumento de recolección de la información

Videoconferencia: tomando como apoyo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación social se recurre a la utilización de la Internet a través de Skype que es un software libre que permite la comunicación por medio de texto, voz y video; se realizaron las gestiones pertinentes para contactar al doctor Martín Rodríguez Rojo en Valladolid (España) con quien se tuvo un diálogo directo, para indagar sobre: pedagogía crítica, didáctica crítica y didáctica crítica en la educación superior.

### Análisis de la Información

La investigación se fundamentó en las siguientes técnicas de recopilación de la información: Entrevista semiestructurada, conversatorio (con el profesor Luis Alfonso Tamayo y Diego Barragán); Video conferencia (con el Dr.: Martín Rodríguez Rojo) y conferencia con expertos (sesión dialógica entorno a la pedagogía crítica, con Dra.: Piedad Ortega).

La elaboración de un documento que referencia, toda la información recopilada desde las diferentes técnicas empleadas y con sus respectivos apoyos de citas textuales, para que nos permita, visualizar tres categorías que son objeto de análisis. 1) Educación Superior, 2) Pedagogía Crítica, 3) Didáctica Crítica.

La correlación entre la diversidad de fuentes de información implementadas permite dar respuesta a los interrogantes, planteados por el proyecto con una mirada desde sus relaciones, sus respectivos análisis, categorizaciones y conclusivos.

### Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones de la investigación.  
Propósitos de la pedagogía crítica frente a la educación superior

1. Promover espacios de indagación, pensamiento e iniciativa para transformar la realidad de las

instituciones de educación superior, atendiendo a los campos de acción expuestos por la ley 30, capítulo 3, art. 7: la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía.

2. Analizar, comprender e interpretar el campo de la pedagogía crítica en la educación superior, reconociendo sus elementos y sus principios.
3. Articular la pedagogía crítica en la educación superior a través de una didáctica basada en ella, teniendo entre otras razones las siguientes dilucidadas desde el trabajo investigativo (Pulido, 2011).
  - La sociedad colombiana reclama con urgencia sujetos en proceso de humanización, formación, reflexión y que comprendan críticamente, la cultura que genera el conflicto armado interno, el narcotráfico, la corrupción, y su incidencia en la cotidianidad; por tratarse de realidades que no se pueden alejar de las aulas, y necesitan ser visualizadas de manera reflexiva y propositiva.
  - Porque el conocimiento construido, no puede servir para reproducir un círculo vicioso: educar, normalizar y producir de manera rutinaria y repetitiva; sino para generar un círculo virtuoso en donde formar, humanizar y crear de manera transformadora la sociedad, ha de ser el reto que nos espera. El propósito de trabajar un pensamiento crítico tanto en el docente como en el estudiante nos hace pensar en el círculo virtuoso para la educación superior desde la pedagogía crítica que se puede recoger en la **figura 2**.

### Elementos definitorios de la pedagogía y la didáctica críticas en la educación superior:

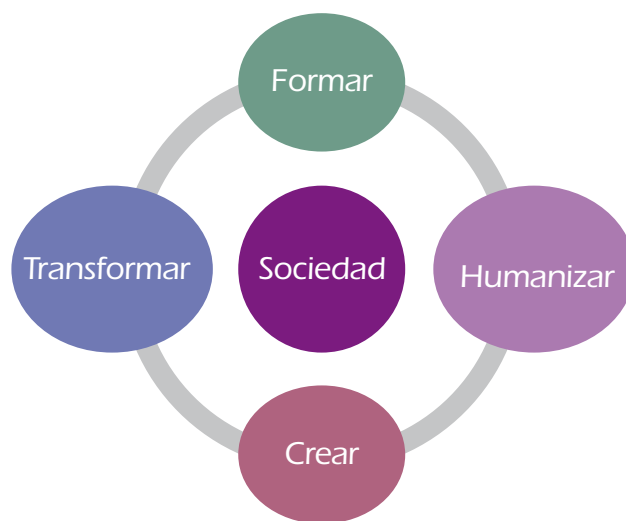
Desde la investigación se constituyeron los siguientes elementos que definen la pedagogía y la didáctica críticas para la educación superior: la reflexión sobre el entorno y las realidades proceso que emerge de una conciencia y una racionalidad contextual.

1. La didáctica crítica supone una flexibilización curricular desde los saberes disciplinares en donde la formación humanística cobre real interés desde la reflexión de las problemáticas sociales reales y tangibles así:
  - Acciones comunicativas en donde se permiten precisar transformaciones frente a contenidos sociales y una participación con conciencia autónoma en donde el docente crítico es quien orienta y propicia estos espacios.
  - Tejer fondos como son la red teoría – práctica – teoría, en donde una teoría es trasladada a la práctica para cimentar una nueva teoría que reseña características específicas de los sujetos, los contextos y las condiciones lo que termina en una formación perfilada hacia la acción delimitada por un grupo de seres humanos que construyen su visión del otro y su memoria histórica.
  - El desarrollo de una lectura del mundo social, a partir de un pensamiento crítico y contextualizado, lo que lleva a los sujetos a pensar en acciones transformadoras y que son guiados por docentes que conciben la cultura como el nicho de su trabajo, propiciando así conocimientos y aprendizajes nuevos, innovadores, capaces de formar personas con referentes valorativos, cognitivos, prácticos y actitudinales basados en la realidad, en la construcción de vida, sociedad, estado, política y ética.
2. Evidenciar experiencias humanizantes, definidas por el trabajo colectivo, el pensamiento crítico, la investigación crítica, el conocimiento y la resignificación de la sociedad y del mundo, con representantes intelectuales que son docentes que trabajan en los nichos universitarios, sociales, comunitarios y escolares y que hacen realidad práctica las experiencias en documentos escritos y en vivencias únicas.
3. Docentes que en su práctica pedagógica sobre todo, evidencien que son productores de saber pedagógico cuando caracterizan, concientizan procesos de desarrollo social, de conocimiento, reconocimiento de la cultura y empoderamiento de su profesión cuando a través de procesos de investigación acción – participativa se permiten la reflexión profunda frente a los contextos, los sujetos, lo social, lo cultural, lo histórico lo que le da un carácter ético; una ética que se vivencia en la responsabilidad social que adquiere el docente crítico, un pensamiento político que le permite organizar y adoptar posiciones frente a situaciones sociales, de país, de nación, de ciudad, de núcleo familiar, formando sujetos con cualidades cognitivas prácticas, valoradas desde

aspectos fundamentales como son los otros, las interacciones, la comunicación, las acciones dialógicas, retomando nuevamente el concepto de lo dialógico como las expresiones de las personas comunes y corrientes.

El docente que requiere la universidad se posibilita el pensamiento y los modos para aterrizar en la práctica las teorías, vivenciadas en los procesos de enseñanza -aprendizaje que a diario vive en las aulas y fuera de ellas, a través del planteamiento de modelos didácticos que posibiliten a todos la forma de expresar críticamente un pensamiento, transformador, positivo, propositivo.

La ventaja de todo lo descubierto es, que se accede al manejo de temáticas socio – culturales, en torno a las vivencias, expectativas y pensamientos de los estudiantes con relación al medio en el que viven; se podría afirmar que es una forma de acercarse a la comprensión de la realidad en los contextos.



**Figura 2.** Círculo virtuoso de la pedagogía crítica

### La didáctica crítica

Se constituye en la relación entre el texto y la puesta en escena, atravesada por relaciones y conflictos de poder; visibilizando el discurso de la pedagogía crítica desde la práctica pedagógica, tangible, vivida en la cotidianidad, de tal forma que la Didáctica no se ciñe únicamente a complicaciones instrumentales para la enseñanza y aprendizaje de un saber, sino que va más allá en el hecho de viabilizar la propuesta del cambio desde dentro hacia fuera de la institucionalidad universitaria.

Cada proceso de investigación en la universidad debe estar encaminado a vivenciar y comprender que “la realidad influye en el individuo, pero que el individuo también tiene la posibilidad de actuar sobre ésta, con el fin de transformarla para mejorarla” (Pulido, 2011). Desde la universidad partiendo de la didáctica crítica se plantean preguntas básicas como el qué enseñar, para que se enseña, como se está enseñando, cuál es el producto social y cultural de esas enseñanzas en los aprendizajes de nuestros alumnos universitarios y en qué medida se potencian como sujetos transformadores desde las problemáticas sociales en cada uno de sus contextos partiendo de grupos

inspirados en la reflexión y la recuperación de espacios humanos para las comunidades en todos los sentidos.

## Referencias

- Ortega, P. y López. D. (2009). *Sujetos y Prácticas de las Pedagogías Críticas*. Bogotá, Editorial El Búho.
- Tamayo. A. (2006) La formación pedagógica del docente universitario. *Pedagogía y Saberes*, 21, 29 – 35. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys29.35>



# 6

## Tensiones y problemas en la conformación del componente socio - humanístico en la esfera universitaria brasilera

**Maria J. Menezes, Danielle de A. Moreira, Nathalya Casallas**  
Escuela de Enfermería, Núcleo de Pesquisa de Administração em Enfermagem, NUPAE-EEUFMG, Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil

### Resumen

El escenario educativo, político y social actual privilegia la crisis de la desigualdad y la injusticia social, siendo sólo a través de la academia y el fortalecimiento del componente social-humanístico la mejor estrategia para crear ciudadanos de paz con pensamiento crítico que transformen la realidad objetiva de la población brasilera. El objetivo de esta ponencia es identificar las tensiones y problemáticas en la conformación del componente socio-humanístico en la esfera universitaria brasilera, a través de una revisión temática de la literatura y una reflexión desde el rol docente en una escuela de enfermería pública de Brasil.

**Palabras clave:** formación social-humanística, educación superior, competencias.

### Desarrollo

El componente social-humanístico debe analizarse desde diferentes dimensiones, pues la formación de profesionales en el área de la salud y particularmente de enfermería presenta desafíos interesantes que se relacionan directamente con situaciones cada vez más complejas que atraviesa la humanidad como la violencia, la criminalidad, el hambre, la miseria, el desempleo, la contaminación de los recursos naturales y la corrupción, lo que desencadena una crisis de desigualdad. En efecto, todo lo anterior es una construcción social que permea distintos espacios y privilegia el poder económico dentro de una sociedad que se desarrolla desde la base capitalista y restringe cada vez más el acceso a los servicios y bienes de consumo públicos, afectando así la calidad de vida y la dignidad humana.

Para el caso de Brasil, conocido como el país con mayor extensión de América del Sur y con grande riqueza cultural y biodiversidad, se hace necesario reconocer que está atravesando cambios políticos y sociales que repercuten de forma directa en la calidad de vida de las personas, familias y comunidades. Una de las grandes luchas ganadas por el pueblo brasilero hace treinta años fue la creación del Sistema Único de Salud (SUS); no obstante, los cambios y la realidad del país traen consigo grandes retos para cumplir con el principio de *"Salud como derecho de todos y deber del Estado"*. Asimismo, el SUS se ejecuta a través de la Red de Atención en Salud (RAS) en la cual todos los puntos de atención están integrados, de forma horizontal, dando respuesta en gran medida a las necesidades de la población brasilera menos favorecida.

Con relación a la RAS, es indispensable reconocer el rol de los profesionales de las áreas de salud, siendo ellos los que se enfocan en la previsión continua, integral y humanizada de la salud de la comunidad brasilera. Por tanto, la responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior en la formación del ámbito social humanístico es de vital importancia para constituir profesionales capaces desde la dimensión disciplinar, pero también competentes en la dimensión social y ética, que se reconozcan como ciudadanos de paz y cuya actuación con pensamiento crítico transforme la realidad objetiva de la población (Siqueira Rennó, 2015).

Apoyando lo mencionado anteriormente y sumado a la participación activa de los profesionales de la salud en la creación y ejecución de estrategias coordinadas, integradas y horizontales de la RAS, la formación social humanística es un eje transversal que debe ser privilegiado durante todo el proceso educativo, donde todos los actores como: entes gubernamentales, las



Instituciones de Educación Superior y de forma más concreta, los docentes, estudiantes y el personal administrativo, son responsables y garantes de transparencia desde distintas esferas pero con la finalidad de alcanzar los más altos estándares de calidad en la formación profesional y personal de los estudiantes, entendidos como seres humanos transformadores de la sociedad. Sin embargo, desde una mirada teórica es fundamental analizar la formación de este componente desde los aspectos conceptuales, contextuales y de la realidad concreta (Ruiz, Álvarez, & Pérez, 2008).

### Aspectos Conceptuales

En primer lugar, los aspectos conceptuales se encuentran integrados por tres elementos articulados armónicamente. A saber: el desarrollo de lo interno, el desarrollo de lo externo y la realidad concreta. Para empezar, el primer elemento se basa en la integración de lo racional, lo emocional y los sentimientos, así como el fortalecimiento de la ética y los valores, a través del progreso de las competencias del saber y del ser, el empoderamiento de los estudiantes, el reconocimiento de sus capacidades humanas y la formación ético-moral por medio de metodologías activas de aprendizaje que incentiven la formación direccionada a la introspección e interrelación (Ruiz et al., 2008; Steffens & Lima, 2011).

Posteriormente, el desarrollo de lo externo, se concibe como todo lo que sitúa la formación del estudiante en un contexto de relaciones humanas y la importancia de la influencia e interacción social en su proceso educativo, gracias a la ejecución de prácticas pedagógicas basadas en el respeto y las relaciones horizontales de todos los actores inmersos en el proceso, el favorecimiento del trabajo en equipo y la comunicación asertiva, y desde los entes institucionales la creación de currículos flexibles e integradores que privilegien las tecnologías leves en su desenvolvimiento y la posibilidad de abrir espacios en otras áreas académicas más enfocadas a la formación social-humanística. Por último, el contacto con la propia realidad es la necesidad de crear espacios donde los estudiantes conozcan e interpreten la realidad concreta para que actúen coherente y consecuentemente ante la misma, mediante escenarios de práctica interdisciplinares y su participación activa en la construcción de estrategias en conjunto con la comunidad y otros profesionales (Ruiz et al., 2008)

### Aspectos Contextuales

En segundo lugar, se reconoce que los aspectos contextuales son fundamentales en la formación

del componente social humanístico, es decir, la formación enfocada en la realidad social de un país en constante polarización política y sus repercusiones económicas, así como las tecnologías educativas que permiten interactuar con la población y entre actores académicos para seguir avanzando en dar respuesta a las necesidades de la población brasilera en medio del camino de la globalización y la normalización de conductas (Ruiz et al., 2008). Teniendo como premisa lo anterior, se establece como uno de los objetivos fundamentales del curso de formación de profesionales en enfermería de la Universidad Federal de Minas Gerais:

*"[...]Formar enfermeras (os) con competencia técnica, científica, humanista, social, política y ética. Capaces de desarrollar el raciocinio epidemiológico, investigativo y clínico para actuar de forma crítica y reflexiva en la promoción, rehabilitación y recuperación de salud, y la prevención de la enfermedad de individuos, familias y comunidades en distintos niveles de atención, interviniendo en la realidad para transformarla" (Enfermagem, Graduação, Elisa, & Freitas, 2017).*

En concordancia con lo expuesto, la Escuela de Enfermería de la UFMG a lo largo de los diez periodos académicos propone la interrelación de temáticas transversales como: **1.** El ser humano y el proceso de la vida, **2.** El conocimiento, el sujeto y el aprendizaje, **3.** El cuidado y la humanización en enfermería, así como la relación del profesional con la sociedad, siendo principalmente en los periodos nueve y diez donde los estudiantes desarrollan inmersión en las unidades de atención primaria en Salud y las unidades de media y alta complejidad inseridas en el SUS (Enfermagem et al., 2017). Esta característica, les permite conocer la realidad objetiva de la población brasilera, así como una actuación crítica y reflexiva, de forma paralela al reconocimiento de sus cualidades y capacidades humanas, establecer relaciones asertivas con equipos multidisciplinares, pacientes y familias, y como resultado el despliegue de competencias, habilidades y actitudes para intervenir en el proceso de salud-enfermedad en las más distintas realidades de la población con autonomía y responsabilidad social.

### La realidad concreta

En tercer lugar, el aspecto de la realidad concreta involucra a los actores más abstractos de proceso como los entes gubernamentales en la creación y ejecución de políticas públicas que garanticen la inversión en la educación e investigación. Al mismo tiempo, las Instituciones de Educación Superior por medio del proyecto pedagógico institucional

materializado en la malla curricular y los proyectos de extensión, dan respuesta a la formación integral de profesionales que ingresan al mercado de trabajo, no sólo entendido desde la óptica capitalista, sino también desde la implicación de responsabilidad social de ser un profesional en un país donde la injusticia social minimiza cada vez más el acceso a la educación. Por tanto, se debe velar por el fortalecimiento del liderazgo, el compromiso, la participación y la movilización social (OMS, 2010)

Finalmente, después de un análisis exhaustivo fue posible dilucidar que las tensiones y problemáticas que se pueden identificar en la formación del componente social-humanístico se pueden enmarcar en dos niveles. A nivel institucional se presentan:

- Proyectos pedagógicos con metodologías de enseñanza tradicionales y donde se evidencia la falta de integración entre áreas de conocimiento, así como la desarticulación de la teoría y la práctica, generando una fragmentación del proceso de enseñanza-aprendizaje distante de la realidad.
- Organización jerárquica marcada en la estructura curricular de las instituciones de educación superior.
- Disputas de poder y dominación entre docentes, áreas de conocimiento y diferentes actores académicos.
- Desarticulación de las corrientes del conocimiento e investigación entre pregrado y posgrado.

Desde el nivel relacional se puede percibir:

- Relaciones de poder desiguales (dominación): profesor/estudiante, profesor/profesor.
- Relaciones impositivas que benefician intereses particulares (posgraduación).
- Sobrecarga de trabajo.
- Falta de reconocimiento y desvalorización por parte de estudiantes y profesores.
- Ausencia de negociación o feedback constructivo.
- Fallas en la comunicación asertiva.

En consecuencia, estas tensiones permanentes pueden desencadenar expresiones psíquicas y físicas en los actores concretos del proceso educativo, es decir en docentes y estudiantes (Moreira, 2018). Por lo tanto, es fundamental reconocer la formación social humanística como eje transversal en la formación de todos los estudiantes, principalmente en el área de la salud y de forma particular en enfermería, ya que por

su esencia profesional tiene contacto directo con la población siendo puente garante que los principios del SUS se cumplan cabalidad y la población brasilera tenga acceso a servicios de salud cualificados y humanizados.

## Conclusiones

Los principales desafíos para alcanzar una articulación armónica del componente social- humanístico en la esfera universitaria brasilera dependen de distintos actores y estrategias políticas y sociales, pero un primer paso sería fortalecer el desarrollo de competencias desde el ser, privilegiar la formación ética y el respeto. Así como estimular prácticas pedagógicas que incentiven la formación direccionada al desarrollo emocional y relacional, el uso de tecnologías activas donde los estudiantes reconozcan y estimulen sus capacidades para aprender a aprender, el fortalecimiento del trabajo en equipo, la ejecución de currículos flexibles, integradores e interdisciplinarios en los diferentes niveles de enseñanza que den respuesta a las necesidades de la población brasilera.

## Referencias

- Enfermagem, E. D. E., Graduação, C. D. E., Elisa, M., y Freitas, O. (2017). Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. DOI: <https://doi.org/10.1590/0080-6234199502900200115>
- Moreira, D. (2018). Prazer e sofrimento na Pós-Graduação stricto sensu em enfermagem. Universidade Federal de Minas Gerais.
- OMS, O. M. da S. (2010). Ambientes de trabalho saudáveis: um modelo para ação. (Serviço Social da Indústria, Ed.). Brasil.
- Ruiz, J. C., Álvarez, N., y Pérez, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 175–191. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575320>
- Siqueira Rennó, H. M. (2015). Desenvolvimento de Competências Ético-Morais e o Sofrimento Moral na Formação em Enfermagem. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Steffens, A. P., y Lima, G. F. (2011). Uma prática educativa com profissionais de enfermagem que sofreram um acidente de trabalho com perfurocortantes. *Scire Salutis*, 1(1), 5–14. DOI: <https://doi.org/10.11606/d.7.2014.tde-05112014-130103>

# 7

## La formación con enfoque socio-humanista en contravía de la formación para la mediocridad. Una lectura desde José Ingenieros, Estanislao Zuleta y Hugo Zemelman

David Pinzón Hernández y  
Stephanya Pinzón Hernández  
Revista Hekatombe, Colombia

### Resumen

La presente ponencia pretende dar cuenta de la necesidad de un enfoque socio-humanista en un contexto neoliberal, que privilegia la deshumanización/ automatización de lo humano y la mediocridad, por sobre la construcción de sujetos sociales que valoren la producción de conocimiento como producción humana/ humanizada abierta a horizontes posibilitados por la certeza del carácter de devenir de lo social y lo histórico.

**Palabras clave:** neoliberalismo, pensar, mediocridad, educación socio-humanista, sujeto social.

### Desarrollo

La época que nos ha tocado vivir está signada por la constelación de un presente que parece eterno y dislocado de toda posibilidad de otros futuros. Una época que privilegia las formas, los números y los objetos por sobre lo humano y la humanización de lo humano. Ante ese panorama de aparente superficialidad, se hacen urgentes múltiples enfoques en la educación superior que vayan más allá de lo existente, que pongan en cuestión las supuestas certezas y abran el espectro cultural hacia múltiples rumbos: uno de esos posibles enfoques es el sociohumanista. Esta ponencia pretende argumentar su importancia, al señalar las características de la época de la mediocridad y de la educación funcional a la misma, para luego hacer una lectura del enfoque desde los autores humanistas José Ingenieros, Estanislao Zuleta y Hugo Zemelman.

### Metodología

Teniendo en cuenta el problema expuesto, acudimos a la investigación cualitativa enfocada en la revisión documental de autores que centran su análisis teórico en los procesos de pensamiento desde una perspectiva humanista y crítica. La argumentación sigue una estructura deductiva que deriva de las condiciones estructurales y de contexto presentadas al inicio de la ponencia. Cabe señalar que el texto sigue un enfoque humanista, sociohistórico crítico.

### Un modelo que marca la época: El Neoliberalismo

El neoliberalismo es un modelo económico heredero de la escuela neoclásica austriaca, inaugurado por el economista Friedrich von Hayek, y continuado por la escuela económica de Chicago, en cabeza de Milton Friedman (Anderson, 2001, p.15), implementado en el marco del sistema capitalista. Esta perspectiva considera que las crisis pueden ser saneadas e incluso evitadas con una reducción al máximo del Estado, para que el mercado obtenga una mayor libertad en su circulación y sea este quien medie en absoluto todo tipo de relaciones. Entonces en buena medida, el neoliberalismo es la agudización de la política económica capitalista. Aunque empezó a agenciarse desde principios del siglo XX, según Stuart Hall (2011), su implementación inició tímidamente en algunos países en la década de los 1970's y 1980's, entró en auge con la caída del muro de Berlín y la posterior caída del bloque del socialismo real/histórico soviético.

En América Latina inició en primer lugar con ajustes estructurales en lo político-económico<sup>1</sup> y, en segundo lugar, con la constitución concreta de países de economías reprimarizadas. Maristella Svampa explica así sus “ejes de gobernabilidad”:

1. Reformulación de la intervención del Estado sobre la sociedad a partir de la privatización de los bienes básicos, así como del deterioro de los servicios públicos estatales.
2. La anterior política llevó a una crisis y desmantelamiento de las industrias nacionales para la reprimarización de la economía (en América Latina)<sup>2</sup>.
3. Política de desregulación y flexibilización laborales.
4. Contención de la pobreza vía asistencial sin programas que busquen su reducción.
5. Reforzamiento del sistema represivo institucional (Svampa, 2008, p. 84-85).

Sumado a ello, el neoliberalismo puede caracterizarse como un modelo que pretende imponer verdades absolutas, tendientes a su naturalización y de situaciones absurdas como las que señala Manfred Max-Neef: “rescate económico de los Estados a los bancos. Nunca hay suficiente para los que no tienen nada, y siempre hay suficiente para los que tienen todo. Ese es el mundo en el que vivimos” (Max-Neef, 2009). Esta pseudo religión sustentada desde el miedo, propende por gobiernos funcionales a las corporaciones y no al bien común, esto, adaptando las mismas instituciones a los intereses demandados por dichas corporaciones.

En el terreno de la educación, como señala Adriana Puigrós, el neoliberalismo fue implementado como un conjunto de medidas económicas sustentadas desde un discurso organizacional, orientado como la única salida posible para la modernización educacional, logrando de esta forma legitimar en importantes sectores de la ciudadanía, medidas como la “descentralización y privatización de los sistemas de flexibilización, de la contratación, la piramidalización y reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes (Puigrós, 2001, p. 142).

Sin embargo, la educación pública no fue la única afectada con la implementación de medidas neoliberales, la educación privada se convirtió en un mecanismo, también, funcional, que adoptó las definiciones de organismos internacionales de carácter económico, como la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial. La educación superior en América Latina, particularmente en el caso colombiano, independientemente de si es de carácter pública o privada, ha sido estandarizada con derroteros ajenos a la lógica educativa y funcionales a la lógica de mercado, bajo el discurso de competencias, eficiencia e indicadores de calidad, que definen premios y castigos a las instituciones educativas, para garantizar la educación como servicio público y el conocimiento en función del mercado. A continuación, se describen en detalle estos elementos.

### La educación superior como un servicio público

A partir de la Ley 30 de 1992, la educación superior fue considerada como un servicio público, que como resultado del hecho de que “los salarios decretados por el Gobierno nacional subían por encima de la inflación, los pactos colectivos con funcionarios y trabajadores superaban dicho techo y el Decreto 1444 empujaba los ingresos docentes cuesta arriba”, (Atehortúa, 2017), sumado a la crisis de mediados de los 90 que se agudizó entre 1998 y el año 2000, la educación superior en lugar de recibir dineros de las transferencias, fue de nuevo víctima de fórmulas neoliberales retratadas en la desfinanciación de la misma, la eliminación del Decreto 1444, la precarización de la contratación docente, el cierre de algunas universidades, la ausencia de inversión en infraestructura. Por su parte el ICETEX se convirtió en el depósito de confianza de las universidades privadas al enfocarse en préstamos para pago de las altas matrículas.

Uribe llegó a la presidencia en 2002 y trajo consigo la “reforma educativa”, que, en palabras del profesor y ex rector de la Universidad Pedagógica Nacional, Adolfo León Atehortúa, significó: “Por un lado, las universidades estatales triplicaron sus cupos, pero los atendieron con una tasa creciente de profesores ocasionales y con el detrimento paulatino de sus

<sup>1</sup> En Colombia con el cambio de Constitución, aunque su terreno ya estaba siendo abonado por gobiernos previos al de Gaviria 1990-1994.

<sup>2</sup> (...). «lo político», ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales, y «la política», que apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por «lo» político. Es una distinción que se aparta de las significaciones -ya diversas, por lo demás- que en general se atribuye a la pareja lo político/la política, pero que tiene el mérito de establecer un lazo entre las dos raíces comunes del término «político/a»: por un lado, pólemos; por otro lado, polis. A fuerza de querer privilegiar el «vivir conjuntamente», propio de la polis, dejando de lado el pólemos, es decir, el antagonismo y el conflicto -como ocurre en el caso de muchos autores contemporáneos que se inspiran en la tradición del republicanismo cívico- se pierde la posibilidad de aprehender la especificidad de la política democrática” (Mouffe, 1999).

recursos educativos. Y por el otro, las universidades privadas aportaron a la ampliación de cobertura con recursos extras: el ICETEX se transformó a partir de 2005 en una entidad financiera de naturaleza especial y obtuvo empréstitos con la banca multilateral: 200 millones de dólares del Banco Mundial y una contrapartida nacional de 87 millones de dólares que se inyectaron al pago de matrículas bajo el esquema de capital semilla” (Atehortúa, 2017).

Sumado a ello, se popularizaron el crédito educativo para el ingreso a universidades privadas por las clases medias, y la promoción de la educación técnica para las clases populares, mientras las universidades públicas seguían en decadencia, “piloteando” sus problemas mediante la venta de servicios, continuando con la precarización docente, arreglos paliativos a la infraestructura, para mencionar algunos.

En 2011 el entonces presidente Juan Manuel Santos, planteó la reforma a la Ley 30, que paradójicamente agudizaba la situación de la universidad tanto pública como privada. Entre 1992 y 2011 las movilizaciones estudiantiles fueron el pan de cada día, mediante diferentes repertorios de acción como tomas, pupitrazos, marchas regionales, tropes, besatones, entre otros, esto para dejar claro que la universidad no asumió una actitud pasiva en dicha década.

Después de que el ICETEX no se pudiera recuperar tras la “inversión del capital semilla” el gobierno nacional planteó como solución el programa Ser Pilo Paga, que, en lugar de financiar la educación pública, destinó recursos a las universidades privadas. Una vez más citando a Manfred Max-Neef: “nunca hay suficiente para los que no tienen nada, y siempre hay suficiente para los que tienen todo. Ese es el mundo en el que vivimos” (Max-Neef, 2009).

### **Conocimiento en función del mercado**

El neoliberalismo trajo consigo nuevas formas de producción y con ello el conocimiento se convirtió en un recurso estratégico, configurándose como mercancía, sustentado en criterios eficientistas como se mencionó anteriormente, la enseñanza se enfocó en generar determinado tipo de profesionales procurando la hiper-especialización, es decir, especialistas en un tema puntual sin interés de comprender más allá de dicha especificidad. Sumado a ello, la necesidad de pensar de forma relacional y en un sentido profundo, fue reemplazada por la competitividad, la necesidad del emprendimiento, promoviendo, de esta forma, profesionales individualistas y despolitizados, en la medida en que el conocimiento técnico fue presentado como aislado de lo político y de la política

Esto no significa que antes de la implementación del neoliberalismo en el sector educativo todo estuviera bien, sin embargo, sí es posible identificar procesos alternativos enfocados en el humanismo y no en el mercado, siendo la política y lo político ejes fundamentales de la educación, en ese sentido son claras las experiencias de alfabetización de adultos de Paulo.

Freire o de Joao Bosco Pinto en la escuela, la importante contribución de la educación popular, procesos que posteriormente fueron anulados y descalificados por no contar con un sello de calidad corporativa y por no cumplir con los estándares de calidad de las pruebas que entienden el hecho educativo como algo homogéneo, todo esto nos lleva a identificar la educación como un campo de disputa y por lo tanto en permanente conflicto.

En este panorama es posible señalar el papel de la educación funcional al neoliberalismo, en primer lugar, entendiéndolo que el afán de la globalización, lejos de reconocer y valorar las diferencias y contextos, pretende la homogeneización, sumado a ello, para ponerlo en esos términos, la producción de un profesionalismo pasivo sin afán de comprender su realidad, sino ese pedazo que únicamente corresponde a su ejercicio profesional, así como lo necesario para ser competitivo y competitiva, es decir, la subordinación del sujeto a la lógica de las grandes corporaciones. En segundo lugar, la producción de individuos contruidos bajo la certeza del eterno presente de la incertidumbre del mercado. Profesionales listos y dispuestos al ingreso del mundo del precariado.

El precariado es el calificativo sociológico para designar la condición laboral contemporánea en la que están envueltas aquellas personas que ingresan al mundo del trabajo en el marco del neoliberalismo, se trata de la suma de ‘precario’ y ‘proletario’, como lo acuña el profesor Guy Stading. Se trata de un contexto en el que se “borraron los marcadores de certeza” (Monedero, 2014, p.29) propios de la sociedad, previo a la instalación de dicho modelo económico, en donde los trabajos tenían mayor estabilidad y configuraban unas identidades que en tanto modo de organización devenían en sindicatos y partidos políticos de amplia participación social.

Es decir, el precariado está regido por la inestabilidad laboral, bajos salarios, ausencia de prestaciones laborales, eliminación de horas extras, que en el caso de Colombia fueron instaladas con la Ley 789 de 2002, del entonces senador y luego presidente Álvaro Uribe Vélez, como positivación del neoliberalismo en el ámbito laboral. Los efectos prácticos, 16 años después de sancionada la Ley, son palpables.

Jóvenes profesionales que han desarrollado su ejercicio laboral como freelance, independientes, contratistas por prestación de servicios, que a estas alturas han naturalizado la inestabilidad laboral, sin problematizarla, configurando así, el paraíso para los empleadores y el infierno para las y los trabajadores.

Como resultado de dicha situación, la posibilidad de ascenso social se ve más limitada y truncada con respecto a las y los trabajadores del siglo pasado, dada la carencia de ingresos fijos, seguridad social, trasladando estas condiciones básicas al individuo precarizado, bajo la lógica de competitividad, el emprendimiento e ideas que han calado en el sentido común<sup>3</sup>, como se verá más adelante, del tipo “el pobre, es pobre, porque quiere”. Sin embargo, según Juan Carlos Monedero (2014), el precariado se asume como maltratado, pero dada su ausencia de identidad colectiva, al no reconocerse como sujeto histórico, desconoce y no hace parte “de una ‘comunidad ocupacional basada en prácticas estables, códigos éticos y normas de comportamiento, reciprocidad y fraternidad’”. Curiosamente, en el mundo de la conexión y la información, el precario está aislado y fragmentado. La solidaridad entre los precarios es débil pues no existe el lugar permanente de encuentro que constituía la fábrica o la oficina”.

La explotación laboral en el precariado, insistimos, es disfrazada con emprendimiento, que se refleja en acumulación de posgrados, trabajar más de ocho horas diarias, llevar trabajo a la casa, estar en función de este 24/7, trabajar bajo presión, estar en forma para demostrar que se es saludable y siempre con disposición a trabajar en equipo con una sonrisa, bajo la incertidumbre de que el contrato no sea renovado, esto es la “espera sin esperanza”.

Continúa Juan Carlos Monedero “La perspectiva laboral que ofrece esta fase del capitalismo privatizador y competitivo conduce necesariamente a la alienación: frustrados profesionales que tienen profundas dificultades para desarrollar relaciones de confianza” (Monedero, 2014). Esta situación es explicada desde expresiones como millenials, entendida como una situación natural de este momento histórico y no resultado del capitalismo. Trabajos inestables, vidas en función de la publicidad y el consumo, el individualismo a la orden del día, defensa de opiniones desde el sentido común, la asimilación pasiva del mundo, el rechazo a participación en política y críticas vacías a la misma. El precariado trae consigo la desidealización de la vida y la promoción de la mediocridad.

## De la gran desidealización a la mediocridad

El precariado, al ver un escenario social de incertidumbre y despolitización, donde lo que prima es la publicidad que vende un eterno presente, roto del pasado y con proyección hacia un futuro -hollywoodense-apocalíptico, deriva en la desidealización y en una suerte de automatización de lo humano, esto es, en la falta de proyección hacia presentes alternativos y otros futuros posibles. En este punto queremos retomar a tres autores, que, si bien vienen de diversas latitudes y se sitúan en distintos momentos históricos, se articulan en un hilo conductor de pensamiento de crítica cultural a su presente y de propuesta de futuro: el italo-argentino José Ingenieros (1877-1925), el colombiano Estanislao Zuleta (1935-1990) y el chileno Hugo Zemelman (1931-2013). Autores que con sus reflexiones nos llevan a indagar sobre el carácter de una educación socio-humanista.

Como acabamos de señalar, el sello de la época que vivimos es el de la desidealización, al respecto cabe a citar a Zuleta cuando comenta en su célebre ensayo-ponencia “Elogio de la dificultad” que:

*“lo que ocurre cuando sobreviene la gran desidealización no es generalmente que se aprenda a valorar positivamente lo que tan alegremente se había desechado o estimado sólo negativamente; lo que se produce entonces, casi siempre, es una verdadera ola de pesimismo, escepticismo y realismo cínico. (...) A la desidealización sucede el arribismo individualista que además piensa que ha superado toda moral por el sólo hecho de que ha abandonado toda esperanza de una vida cualitativamente superior.” (Zuleta, 1980, p.5)*

La corrupción, la desigualdad y la injusticia social son naturalizadas, el dolor del otro es banalizado y la indignación que se traduce en exigencia de democracia real se desvanece de la opinión pública. En síntesis, la realidad social que es una construcción humana pierde sentido, y por consiguiente se deshumaniza lo humano. Con este sombrío panorama, tiende a generalizarse aquel tipo de persona que el humanista José Ingenieros denominaba el «hombre mediocre». Tipo de persona que empieza a configurarse cuando la desidealización se torna en condición de época: “El ambiente tórnase refractario a todo afán de perfección; los ideales se agostan y la dignidad se ausenta; los hombres acomodaticios tienen su primavera florida. (...) [en aquellas épocas] pensar es un desvarío, la dignidad es irreverencia, es lirismo la justicia, la sinceridad es tontera, la administración

<sup>3</sup> “En el sentido común destacan los rasgos difusos y dispersos de un pensamiento genérico propio de una determinada época en un determinado ambiente popular” (Gramsci, 1985, p.48).

una imprudencia, la pasión ingenuidad, la virtud una estupidez.” (Ingenieros, 2000, p.46).

Para el autor, el «hombre mediocre» [ser humano mediocre] “es una sombra proyectada por la sociedad; es por esencia imitativo y está perfectamente adaptado para vivir en rebaño, reflejando las rutinas, prejuicios y dogmatismos reconocidamente útiles para la domesticidad. (...) Su característica es imitar a cuantos le rodean: pensar con cabeza ajena y ser incapaz de formarse ideales propios” Habitan un mundo cercenado, ya que “Condenados a vegetar, no sospechan que existe el infinito más allá de sus horizontes. El horror de lo desconocido los ata a mil prejuicios, tornándolos timoratos e indecisos: nada aguijonea su curiosidad [...] Son incapaces de virtud; no la conciben o les exige demasiado esfuerzo” lo que les lleva a tener una visión objetivizada sobre lo otro, en sus distintos planos y manifestaciones “El hombre sin ideales hace del arte un oficio, de la ciencia un comercio, de la filosofía un instrumento, de la virtud una empresa, de la caridad una fiesta, del placer un sensualismo” (Ingenieros, 2000, p.39-45-49).

Sobre la formación con enfoque socio-humanista recae entonces la propensión por la humanización de la realidad social, a partir del impulso de construcción de ideales en los estudiantes, de apuestas que desborden los límites individualizantes del proyecto de vida, que en el tiempo actual se ha visto reducido a una racionalidad instrumental donde el único fin posible es el hacerse “empresarios de sí mismos”. Ideales que irrumpen en la condición de época marcada por la mediocridad, que motiven el ejercicio de pensar como un proceso reflexivo de cuestionamiento y potencialidad.

### **Una formación con enfoque mediocre vs una formación con enfoque socio-humanista**

Estanislao Zuleta nos proporciona una respuesta concreta sobre la orientación de una educación humanista que vaya en contravía de una educación que prescinde de tal enfoque:

“Lo que considero una educación humanista (...) es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo

del individuo no estén determinadas por el mercado” lo que se puede asociar directamente con el fomento de una educación que ponga acento en el ejercicio de pensar, como se ha venido diciendo, y por tanto de indagar y de cuestionar, pero al respecto nos dice Zuleta “Desgraciadamente (...) Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su sistema social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo, que solo le interese el éxito, la diferenciación, la promoción; mientras más tenga una mentalidad ‘técnicamente lacayuna’ más éxito tendrá” (Zuleta, 2010, p.23-24).

Si bien Estanislao Zuleta escribía para un tiempo y un contexto diferentes, su crítica a la educación sigue siendo vigente en la hegemonía<sup>4</sup> del neoliberalismo, e incluso, se podría decir que el objeto de su crítica ha agudizado su dinámica. Siguiendo en la misma línea, el autor expresa que:

“La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” sumado a esto, agrega que “La educación actual está concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber. Esta forma de educación le ahorra a uno la angustia de conocer, lo cual es un pésimo negocio, tanto en la educación como en cualquier otro campo del saber” (Zuleta, 2010, p.11-17)

La educación formal se configura como un espacio de producción de profesionales en tanto mercancía y en un centro comercial<sup>5</sup> donde se ofertan títulos, mientras que se va relegando a la universidad como un centro de indagación y pensamiento, o en los términos de Zuleta:

“Es muy distinto abrir un mercado de profesiones, una demanda de trabajo calificado, que abrir un campo de pensamiento en el que la gente pueda pensar, pensar contra sí mismo, contra lo establecido, dudar, dudar de sí mismo, dudar de lo que se ha creído, de los otros, de los poderosos, dudar de los débiles. Aprender y

<sup>4</sup> Vale precisar que el neoliberalismo es un proyecto de sociedad abanderado por élites en las geografías nacionales, y diseñado por centros de poder en la geografía internacional, por eso el término hegemonía es pertinente para designar la aceptación del modelo en el orden nacional y mundial. Sobre la hegemonía, en términos gramscianos, nos indica Almeida que: “significa la dirección moral e intelectual sobre los grupos subordinados por parte de la clase dominante, de forma tal que la clase dominante los convence de que su proyecto particular es el de ellos también. Se presentan así efectivamente los intereses particulares de una clase como los intereses universales de todos. (...) Los intereses particulares de la clase dominante logran hacerse los parámetros del sentido común del pueblo [mediante organismos de la sociedad civil, como, por ejemplo, desde los medios de comunicación]. Si es efectiva, la hegemonía consigue establecer un equilibrio entre dirigentes y dirigidos que permite el mantenimiento en base firme de una clase en el poder” (Almeida, 2010, p.85)

entender y no ser simplemente un especialista, una fuerza de trabajo alta o medianamente calificada. Alguien que no sólo sabe realizar un trabajo, sino que también sabe quién es él, en qué sociedad vive, qué busca. Si la educación no da cuenta de este aspecto, es una fatalidad cultural. (...) La educación no es ni debe ser necesariamente domesticación. Cuando la educación no es más que convertir al otro en la imagen que nosotros tenemos del deber ser, es una mala educación" (Zuleta, 2010 p.71-72).

Teniendo como espacio de acción una serie de desafíos estructurales que conllevan a la mediocridad, al maestro le quedan dos caminos posibles: uno funcional a la mediocridad, que no se apropie de un enfoque socio-humanista que humanice el mundo en que se vive y otro en donde se asuma tal enfoque, humanizando entonces al conocimiento y al ejercicio de pensar, esto es, evidenciando que en efecto el conocimiento es una producción humana, y por ende signada por la emotividad, la pasión y el deseo ligados a la razón. Sobre este punto, Estanislao precisa "Hay dos maneras de ser maestro. Una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias (...) Que la educación llegue a ser atractiva, hermosa, deseada, esa debe ser nuestra búsqueda. Hasta ahora la escuela está en contra del deseo, el deseo en todos los sentidos. (...) Enseñar es incitar a amar lo que uno desea, todo lo demás son catálogos, enseñanzas huecas, datos de profesores." (Zuleta, 2010, p.39, 71).

Este amor por el conocimiento se traduce en una visión que no sea productivista, es decir, que no sea la producción per se de trabajos académicos, donde el rigor se entiende como el cumplimiento de una serie de formalidades pero no como el ejercicio activo y vivo de pensamiento que incluya autores y perspectivas que no necesariamente se encuentren en el contenido de unidades didácticas de los cursos y en general en el contenido curricular de los programas -que se puede lograr con la persuasión/ recomendación de la importancia de leer, en detrimento de la imposición de lecturas obligatorias-; sino por el contrario, con la elaboración de menos trabajos académicos, donde prime la construcción concienzuda y creativa antes que el mero carácter cuantitativo.

Al respecto, y para finalizar en este segmento, es pertinente volver Zuleta en su ensayo "Sobre la lectura":

"Se lee desde un trabajo, desde una pregunta abierta, desde una cuestión no resuelta; ese trabajo se plasma en una escritura; entonces, todo lo que se lee alude a lo que uno busca, se convierte en lenguaje de nuestro ser. (...) La lectura es riesgo. La exigencia de rigor muchas veces puede ser una racionalización, el temor al riesgo hace que la lectura sea prácticamente imposible y genera una lectura hostil a la escritura cuando lo que debe predicarse es exactamente lo contrario" E insistiendo sobre la estrecha relación entre lectura y escritura, argumenta que "escribir en el sentido fuerte es tener siempre un problema, una incógnita abierta, que guía el pensamiento, guía la lectura; desde una escritura se puede leer, a no ser que uno tenga la tristeza de leer para presentar un examen, entonces le ha pasado lo peor que le puede pasar a uno en el mundo, ser estudiante y leer para presentar un examen y como no lo incorpora a su ser, lo olvida." (Zuleta, 1982, p.12, 17-18).

### **El desafío del enfoque socio humanista: la recuperación de los sujetos**

Es importante señalar la necesidad de ser sujeto, en tanto la necesidad de insertarse en el complejo entramado de relaciones sociales, pero de forma activa, desde el reconocimiento de sí como sujeto histórico con plena capacidad de transformar su realidad, esto es, como mencionaremos adelante, de colocarse en el mundo, en términos de Zemelman.

Ante este panorama marcado por individuos y colectivos despojados de la importancia de pensar por sí mismos, sin posibilidad de utopías y alternativas, Hugo Zemelman (1998), describe tanto el problema como las necesidades y los objetivos generales a los cuales le debe apuntar la educación:

"... el blanco real de esta arremetida es el individuo como sujeto; lograr su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de que cualquier actitud crítica, desde que rompe con los cánones aceptables de lo que se entiende por científicidad, no puede sostenerse porque escapa a

---

<sup>5</sup> Al respecto, puede tenerse en cuenta la caracterización del sociólogo polaco Zygmunt Bauman sobre la cultura en lo que él denomina la modernidad líquida: "La cultura se asemeja hoy a una sección de la gigantesca tienda de departamentos en que se ha transformado el mundo, con productos que se ofrecen a personas que se han convertido en clientes. Tal y como ocurre en las otras secciones de esta megatienda, los estantes rebosan de atracciones que cambian a diario, y los mostradores están festoneados con las últimas promociones, que se esfuman de forma tan instantánea como las novedades envejecidas que publicitan. Los bienes exhibidos en los estantes, así como los anuncios de los mostradores, están calculados para despertar antojos y reprimirlos, aunque momentáneos por naturaleza (tal como lo enunció George Steiner, 'hechos para el máximo impacto y la obsolescencia instantánea')" (Bauman, 2017, p.21)



lo real y al sentido mismo de la historia. La forma de pensar tiene que responder al desafío social tal como ha sido definido, pues difícilmente tienen credibilidad las formas de pensar que contribuyan a reconocer desafíos que sean otros que los impuestos por el discurso del poder. La recuperación del sujeto, por consiguiente, significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida. La historia en el sujeto es el momento como parte de la necesidad de futuro, necesidad que no es sino el momento vivido conforme a la apetencia de valores que trascienden el momento" (Torres, 2000).

Zemelman plantea algunas necesidades de la educación para poder construir lo que denomina "otros posibles" con la recuperación del sujeto; ahora, no debe entenderse lo que exponemos a continuación como un recetario o un manual de "recuperación de sujetos", sino como unos insumos que contribuyan a este desafío de la educación socio-humanística. En primer lugar, es necesario hablar de construir relación con el conocimiento, que no se refiere a la acumulación de referentes teóricos, que es el actual afán de la academia, sino de la capacidad del individuo de colocarse en el mundo, esto es, ser capaz de interpretarlo y reconocerlo, no para explicarlo inmediatamente, sino para explicarlo posteriormente.

En segundo lugar, transformar la idea del *buen alumno o alumna*, entendida tradicionalmente como quien saca buenas notas y tiene la capacidad de reproducir lo que le ha sido consignado en una educación bancaria. Para Zemelman se trata de quien es capaz de construir su propia relación con el conocimiento, que no necesariamente cumple con los estándares de calidad del neoliberalismo. Las hiperespecialidades son un ejemplo de ausencia de construcción de relaciones de conocimiento, en tanto no tienen visión de mundo en su conjunto.

En tercer lugar, de entender que el sujeto no es el individuo que cumple funciones del rol asignado por el orden/poder, que el sujeto entonces es más que el ser estudiante, o un profesional determinado, que se limita a ser lo que se le demanda socialmente en términos de su productividad, sino que es "el que se desafía a sí mismo como protagonista en tanto se sabe incompleto. Y encuentra su primera posibilidad de respuesta en la necesidad de desplegar su capacidad

para construir una relación de conocimiento que sea inclusiva de muchas racionalidades; esto es, asumirse con diferentes formas de conciencia, por lo tanto, con muchos modos de ser y estar en la real" (Zemelman, 1998, p.73).

En cuarto lugar, cuestionar la conciencia mínima desarrollada por el neoliberalismo:

"¿Qué significa la necesidad mínima?, significa la expectativa mínima, eso significa minimizar a la sociedad. ¿Por qué? Porque resulta que el mínimo, el hombre mínimo no hace peligrar nada, porque para que un sistema económico de marginación se sostenga la conciencia mínima es fundamental, necesita que la pobreza de acepte a sí misma; significa que las personas pobres se conformen con ser pobres. Como en una oportunidad me correspondió este testimonio en Colombia, de un señor que me dijo: "Soy feliz, soy empresario, soy independiente, aunque no gane lo suficiente para vivir" (Zemelman, 2006, p.138).

## Conclusiones

Aunque el panorama sea oscuro, desde la academia y el ejercicio educativo se han generado herramientas para enfrentar a partir de lo micro, al modelo neoliberal, sin embargo, el reto va más allá de voluntades individuales, debe ser una apuesta común de múltiples voluntades, al entender que el presente no es estático, sino siguiendo a Zemelman, el presente es el constructor de múltiples posibilidades de futuro.

El desafío es entonces recuperar al sujeto en la época de desidealización y consecuente mediocridad y conciencia mínima como condición de época. Visibilizar y apropiarse el enfoque sociohumanista como principio que impulse un proceso de enseñanza-aprendizaje atravesado por el amor por la sabiduría y el conocimiento, que desestructure la unidireccionalidad y unidimensionalidad de la educación funcional al orden neoliberal.

A lo largo de la ponencia hacemos constante mención de la despolitización - mediocrización de la sociedad<sup>6</sup> y de la urgencia del neoliberalismo por la homogeneización que alude al consenso como anulación del conflicto. Así mismo, de la potencia existente en la formación con un enfoque humanista que propenda por el ejercicio de una ciudadanía

<sup>6</sup> Entendiendo que "politizar algo es hacer consciente del conflicto inevitable entre los intereses de los individuos y grupos y los del resto del colectivo (...) [y que] despolitizar (...) es negar el conflicto. Es lo que ocurre con las llamadas a un consenso absoluto (...) y es lo que hay detrás de ese lugar cómodo identificado como centro político. (...) Despolitizar implica volver a correr el riesgo de repetir comportamientos sociales superados". (Monedero, 2014: 99-101, 1°.

multidimensional que fortalezca la democracia, en tanto campo de posibles, dinamizada por el conflicto agonístico.

## Referencias

- Almeida, M. (2010) *Dirigentes y dirigidos: para leer los Cuadernos de la cárcel de Antonio Gramsci*. Envió editores. Popayán. DOI: <https://doi.org/10.1080/08935696.2012.657460>
- Anderson, P. (2001). El despliegue del neoliberalismo y sus lecciones para la izquierda. In: R. Vega Cantor, ed., *Neoliberalismo: mito y realidad*, 1st ed. Bogotá.
- Atehortúa, A. (2017). La universidad pública: de la Ley 30 a Ser Pilo Paga. *Razón Pública*. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x67d.15>
- Bauman, Z. (2017). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de cultura económica. México. DOI: <https://doi.org/10.21898/dia.v59i73.90>
- Gramsci, A. (1985) *Introducción al estudio de la filosofía*. Crítica. Barcelona.
- Hall, S. (2011). The neoliberal revolution. *Cultural studies*, 25(6), 705-728.
- Ingenieros, J. (2000). *El hombre mediocre* (19th ed.). Buenos Aires: elaleph.com.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical (3rd ed.). Barcelona.
- Max-Neef, M. (2009). *El mundo en rumbo de colisión*. Ponencia, Universidad Internacional de Andalucía.
- Monedero, J. (2014). *Curso urgente de política para gente decente*. Editorial Planeta. Colombia.
- Puiggrós, A. (2001). Educación neoliberal y quiebre educativo. In: R. Vega Cantor, ed., *Neoliberalismo: mito y realidad*, 1st ed. Bogotá.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. CLACSO Coediciones. Buenos Aires. DOI: <https://doi.org/10.14409/kaf.v1i3.4406>
- Torres Carrillo, A., & Torres Azocar, J. C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Folios*, (12), 12-23. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.12folios12.23>
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible* (3rd ed.). México DF: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia* (1ra ed). México DF: Universidad Autónoma de México.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y combate: un campo de combate*. Hernán Suárez Alberto Valencia.
- Zuleta, E. (1980). *Elogio de la dificultad*. Discurso, Universidad del Valle, Colombia.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura* [Ebook]. Bogotá. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf)



# 8

## Cátedra FUCS: Una apuesta de construcción colectiva para la formación social humanística en ciencias de la salud.

Mario Ernesto Morales Martínez<sup>1</sup>  
Fundación Universitaria de Ciencias  
de la salud

### Resumen

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, (FUCS), ha desarrollado un proceso de reflexión académica para posicionar y fortalecer la formación Social Humanística en los programas de pregrado y posgrado. Lo anterior, permitió diseñar de manera colectiva una asignatura, denominada: Cátedra FUCS, concebida, como una estrategia de integración curricular que contribuye con la materialización del componente teleológico del Proyecto Educativo Institucional, (PEI). Dicha cátedra, integra tres componentes que son: institucional, legislación y sistema de salud: nacional e internacional y procesos comunicativos. Así mismo, su pertinencia, coherencia y la definición de los contenidos para cada uno de los programas de pregrado, se acordaron mediante la participación de la comunidad académica; a partir, del reconocimiento y satisfacción de las necesidades de formación de los estudiantes y asignándole un carácter flexible. Durante todo el proceso de construcción colectiva, se priorizó la pregunta por la formación social humanística e integral de los estudiantes como apuesta curricular de la FUCS.

**Palabras Clave:** Formación socio humanística, formación integral, currículo

### Desarrollo

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, FUCS, es una Institución de Educación Superior que desarrolla procesos de formación de profesionales en el Sector Salud, con una trayectoria de más de 45 años en los niveles de pregrado y posgrado. En ese contexto y como parte del crecimiento institucional, se han venido desarrollando procesos de reflexión académica, conducentes a la redimensión de los procesos curriculares para posicionar la formación social humanística en los programas que ofrece la Fundación. Este ejercicio de reflexión ha sido fundamental para garantizar la formación integral de los estudiantes y materializar las promesas sociales, plasmadas en el componente teleológico institucional. El resultado de los procesos de reflexión colectiva, permitieron diseñar una propuesta institucional de una asignatura, denominada: Cátedra FUCS, concebida como una estrategia de integración curricular que contribuye con la materialización del componente teleológico del PEI.

La FUCS, con el propósito de garantizar que los procesos de formación en pregrado y posgrado materialicen los postulados del componente teleológico, ha asumido

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias Sociales- Universidad Distrital, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales- Universidad Distrital, Especialista en Pedagogía- Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Desarrollo Educativo y Social- Universidad Pedagógica Nacional- CINDE, Candidato a Doctor en Educación y Sociedad- Universidad De La Salle, Directivo Docente Coordinador de la planta de Secretaría de Educación Bogotá, Director Núcleo Social, Humanístico y Electivo de la FUCS, Director Especialización Docencia Universitaria de la FUCS. Correo de contacto memorales@fucsalud.edu.co

una modalidad de integración curricular en torno a Núcleos de Fundamentación; entendida esta, como una estrategia epistémica y metodológica que posibilita estructurar el conocimiento de las diferentes áreas de formación desde posturas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares; pertinentes y consecuentes con los objetos de estudio de los programas de pregrado y posgrado ofertados en cada Facultad. Para ello ha establecido los siguientes núcleos de fundamentación:

**Núcleo de fundamentación técnico científico:** entendido como aquellas experiencias y actividades de enseñanza – aprendizaje que le posibilitan al estudiante la apropiación de conocimientos y conceptos básicos e indispensables, así como de las competencias y destrezas que definen de manera específica y esencial la formación en una disciplina o profesión y que le permiten al egresado ser reconocido como un miembro de la respectiva comunidad académica o profesional.

**Núcleo de fundamentación social, humanístico e investigativo:** actividades de enseñanza y aprendizaje que permiten la adquisición de competencias en las áreas social y humanística.

**Núcleo electivo:** actividades de enseñanza y aprendizaje de libre elección y que responden a intereses particulares de los estudiantes. (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, 2014, pág. 35)

En consonancia con lo expuesto y específicamente en lo relacionado con el Eje de Formación integral de los estudiantes y en lo concerniente al Núcleo de Fundamentación social, humanístico e investigativo, se plantea la necesidad de generar un espacio académico a nivel institucional que proporcione a la comunidad académica la oportunidad de reflexionar sobre asuntos que fortalezcan su proceso formativo desde apuestas diferentes a los saberes disciplinares, pero complementarios a ellos. Es por esta razón, que se inició la construcción colectiva de la Cátedra FUCS, como una apuesta curricular y pedagógica orientada al fortalecimiento de la formación social humanística.

El presente documento, tiene como propósitos: en primer lugar, presentar a las comunidades educativas del país y la región, las reflexiones académicas que posibilitaron la definición colectiva de los componentes de la propuesta curricular de la Cátedra FUCS, aportando elementos de orden conceptual y metodológico que nutran la reflexión al interior de sus comunidades para que realicen transferencia de la experiencia o cualifiquen experiencias similares.

En un segundo lugar, se espera aportar elementos conceptuales y metodológicos que orienten a los docentes de la FUCS en el proceso de diseño e implementación en cada facultad de esta asignatura, de tal manera, que en sus prácticas pedagógicas se evidencien las intencionalidades institucionales que motivaron su creación y de esta forma garantizar la materialización de los propósitos de formación en las aulas de clase.

Para lograr lo propuesto anteriormente, el documento se estructura en 7 partes a saber: En un primer momento, se realiza la exposición del proceso de construcción curricular de la cátedra, evidenciando las fases y los procesos que se desarrollaron en cada una de ellas. Posteriormente se realiza la justificación, en la que se plantea la relación de la cátedra con el PEI y su aporte a los propósitos de formación. En un cuarto momento, se presentan los componentes de la cátedra, sus aportes y retos de cara a la formación de los estudiantes, así como las competencias que se plantean para cada componente. En quinto lugar, se presentan los contenidos que se implementarán en la cátedra FUCS en cada programa de pregrado. En un sexto apartado, se presenta una reflexión curricular, pedagógica y didáctica en la que se plantean estrategias metodológicas pertinentes al modelo pedagógico institucional para cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje y finalmente, se relacionan los referentes bibliográficos que soportan el documento.

### **Presentación del proceso de construcción curricular**

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud ha venido desarrollando un proceso de reflexión académica conducente a la redimensión de los procesos curriculares para posicionar la formación Social Humanística en los programas de pregrado y posgrado. Este ejercicio de reflexión ha sido fundamental para garantizar la formación integral de los estudiantes y materializar las promesas sociales plasmadas en el componente teleológico institucional. En consonancia con lo anterior, la Facultad de Medicina liderada por el Decano, Dr. Álvaro Granados y el Secretario Académico, Dr. Oscar Mendoza, diseñaron una propuesta curricular denominada cátedra FUCS; comprendida esta, como un espacio académico de reflexión propicio y pertinente para la formación social humanística de los profesionales de la salud.

La propuesta curricular, fue acogida con beneplácito por las diferentes instancias institucionales, pues se vislumbró en la naturaleza de la cátedra una oportunidad para la cualificación de las capacidades humanas de los estudiantes, lo cual redundaría en la excelencia de los egresados de la facultad de medicina.

En este orden de ideas, es pertinente precisar que la Facultad de medicina diseñó la propuesta curricular para el desarrollo de la cátedra, acorde con sus procesos y necesidades. La anterior iniciativa, fue retomada por la Vicerrectoría Académica en cabeza del Dr. Edgar Muñoz, quien consciente de la importancia y pertinencia de la cátedra FUCS, solicitó a la Dirección del Núcleo Social Humanístico Investigativo y Electivo (DNSHE) realizar una propuesta curricular que permitiera definir los componentes, contenidos, competencias, estrategias metodológicas y didácticas, así como, los productos esperados para que la cátedra FUCS se institucionalizara y se convirtiera en pilar de la formación académica garante de la materialización del PEI.

En consecuencia, con lo expuesto la DNSHE, en cabeza del profesor Mario Ernesto Morales Martínez y por solicitud de la Vicerrectoría Académica y en común acuerdo con la Decanatura de la Facultad

Medicina; contrastó la propuesta de la cátedra con una revisión documental de la normatividad vigente y las tendencias en la formación Social Humanística en educación superior en el marco de un proyecto de investigación de la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS.

Es pertinente precisar, que de la propuesta de la Cátedra FUCS presentada por la Facultad de Medicina se conservaron los siguientes elementos: formación de la identidad institucional, lectura, escritura y oralidad crítica y formación ciudadana. Así mismo, los componentes que se incorporaron y que se describen en el presente documento son el resultado de la revisión documental y del consenso de los diferentes actores de las facultades de la FUCS y responden a las tendencias y necesidades del país, la región y las dinámicas mundiales contemporáneas relacionadas con la formación social humanística en educación superior.

FASE	DESCRIPCIÓN	TIEMPOS
Sensibilización	<p>El Rector de la FUCS; Dr. Sergio Parra y el Vicerrector académico, Dr. Edgar Muñoz, convocaron a reuniones a Decanos y secretarios académicos para exponer la necesidad de institucionalizar la propuesta de la Cátedra FUCS presentada por la Facultad de Medicina.</p> <p>Posteriormente se presentó la propuesta ante el Consejo Académico en sesión del 3 de noviembre del 2016, como consta en el Acta 130. En esta ocasión, se planteó desde la Dirección del DNSHE, una propuesta para la construcción colectiva de la cátedra.</p>	Octubre - noviembre 2016
Revisión documental	<p>En esta fase la DNSHE, realizó una revisión del acta de aprendizaje de la propuesta de la Facultad de medicina e identificó los componentes de la cátedra, estos fueron: lectura, escritura y oralidad crítica, formación ciudadana y proyecto de vida.</p> <p>Así mismo, se realizó la revisión de PEI e identificó los ejes transversales desde los cuales se justifica y articula la cátedra. Finalmente, se contrastó la propuesta de la cátedra con una revisión documental de la normatividad vigente y las tendencias en la formación Social Humanística en educación superior en el marco de un proyecto de investigación de la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS y se establecieron recomendaciones y sugerencias.</p>	Noviembre-diciembre 2016



FASE	DESCRIPCIÓN	TIEMPOS
Construcción colectiva	<p>El Rector de la FUCS; Dr. Sergio Parra y el Vicerrector académico, Dr. Edgar Muñoz, convocaron a reuniones a Decanos, secretarios académicos, docentes y estudiantes para presentar la propuesta de la cátedra FUCS.</p> <p>El documento orientador fue presentado por la DNSH en cabeza del Profesor Mario Ernesto Morales Martínez, en el, se planteaban los siguientes componentes: contexto institucional, contexto nacional y la lectura y escritura se planteaba como la estrategia metodológica para el abordaje de los contenidos.</p> <p>La DNSHE, diseñó una matriz de rastreo documental, para consolidar los contenidos que se desarrollaban en cada uno de los programas relacionados con los componentes propuestos para la cátedra FUCS. Dicha información, fue suministrada por los integrantes de los comités curriculares de cada facultad.</p> <p>En reuniones posteriores se realizó, la socialización del material consolidado y los decanos y secretarios académicos retroalimentaron el proceso y presentaron las fortalezas y debilidades para cada uno de los componentes. Después de reflexiones académicas con la participación de Decanos, Rector y Vicerrector académico se definieron los componentes de la cátedra estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componente institucional</li> <li>• Componente legislación y sistema de salud: nacional e internacional</li> <li>• Componente procesos comunicativos</li> </ul>	Diciembre 2016-enero 2017
Validación con comités curriculares	<p>Una vez definidos los componentes se rediseñó la matriz de contenidos de la Cátedra y los Decanos y secretarios académicos redefinieron los contenidos, posteriormente se procedió a validar el proceso en los comités curriculares para su aval, es importante precisar que en esta fase se diseñó el instrumento de definición de contenidos de la cátedra FUCS por facultades y programas. En dicho instrumento, se presenta de manera organizada: contenidos por componentes, las asignaturas que se convertirán en la cátedra FUCS, el número de créditos y el semestre a implementar.</p> <p>De esta manera se da inicio al diseño de las actas de aprendizaje. La DNSHE, acompañó el proceso y retroalimentó la construcción académica de la cátedra en los programas.</p>	Enero – febrero 2017
Elaboración documento de Orientaciones curriculares para la implementación Cátedra FUCS	<p>Con los insumos anteriores, se inicia la elaboración del Documento de Orientaciones Curriculares para la Implementación Cátedra FUCS, como proceso sistematizador de la experiencia. El documento es entregado a la Rectoría, Vicerrectoría académica, Decanos y secretarios académicos, así como a la oficina de Aseguramiento de la Calidad para su retroalimentación y respectiva notificación al MEN.</p>	Marzo- abril 2017



FASE	DESCRIPCIÓN	TIEMPOS
Institucionalización de la Cátedra	Con la retroalimentación de las decanaturas, se realizó la presentación formal del documento de Orientaciones Curriculares para la Implementación de la Cátedra FUCS ante el Consejo Académico y en sesión del día 27 de julio de 2017, fue avalada por sus integrantes.	Julio – septiembre 2017
	Posteriormente, se presentó el documento de Orientaciones curriculares ante los integrantes del Consejo Superior, quienes plantearon recomendaciones y sugerencias al mismo. Una vez incorporados los ajustes requeridos, fue aprobada la creación de la asignatura Cátedra FUCS, mediante el Acuerdo No 3927 del 5 de septiembre de 2017.	
Socialización de la Cátedra FUCS	Una vez, surtidas las fases anteriores y con la aprobación de los órganos del Gobierno Institucional, se procedió a realizar la presentación oficial de la Cátedra FUCS ante la comunidad educativa.	Octubre 2017
Implementación de la Cátedra FUCS	La implementación se realizará de manera gradual, previa notificación al MEN para los programas de pregrado existentes y será una condición no negociable su incorporación en los diseños de programas nuevos.  Adicionalmente, se contará con la aprobación del comité curricular de las actas de aprendizaje y será responsabilidad del mismo ente, realizar su acompañamiento y retroalimentación.	Febrero 2018-actual.

**Tabla 1:** Fases del Diseño de la Cátedra FUCS

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

### Justificación de la cátedra y su articulación con el PEI

Para la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS), es fundamental establecer y visibilizar relaciones de coherencia entre los postulados del componente teleológico del PEI y las estrategias curriculares que garantizan su materialización. En consonancia con lo anterior y desde lo planteado en la Misión de la FUCS, se definen 4 ejes transversales que articulan los procesos de formación intencionada con las prácticas docentes en procura de garantizar aprendizajes significativos, pertinentes y de calidad en el marco de una apuesta constructivista que orienta los propósitos de formación en los programas de pregrado y posgrado en las diferentes facultades.

En la Misión institucional se plantea que:

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud es una Institución de Educación Superior, que asume con responsabilidad la **formación integral**

**del estudiante**, en los campos de la **ciencia, la investigación, la tecnología** y las humanidades; con fundamentos de excelencia académica, **sentido ético, social** y científico, liderado por un equipo humano altamente calificado; con el fin de permitir el **análisis objetivo y racional de los problemas de la comunidad** y contribuir a mejorar su calidad de vida. (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, 2014, pág. 16)

Acorde con lo planteado en la Misión institucional, se presentan a continuación los ejes del PEI que emergen en el texto y tienen como propósito orientar y articular los procesos de la gestión curricular para garantizar la calidad y la excelencia académica como condición fundamental de la cultura FUCS. Los Ejes del PEI son:

- Formación integral
- Ciencia, investigación y tecnología
- Sentido ético-social
- Proyección social y solución de problemas



**Figura 1 .** Ejes de P.E.I (FUCS)

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

La Cátedra FUCS es una estrategia de integración curricular que contribuirá con la materialización del componente teleológico del PEI; específicamente en lo relacionado con el Eje de Formación integral de los estudiantes y en lo concerniente al Núcleo de fundamentación social, humanístico e investigativo, en el cual se proponen: actividades de enseñanza y aprendizaje que permiten la adquisición de competencias en las áreas social y humanística. (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, 2014, pág. 35). En atención a lo anterior la cátedra FUCS se configura como un espacio de formación y reflexión epistémica que aporta elementos políticos, económicos, sociales y culturales a los estudiantes para que establezcan relaciones de coherencia que articulen los saberes disciplinares con los contextos institucional, nacional e internacional. Dichas relaciones posibilitan la comprensión crítica de la realidad e inciden en su formación como profesionales de la salud y agentes de transformación social.

En este contexto la Comunidad Académica de la FUCS, considera que la formación de profesionales en ciencias de la salud requiere de un ejercicio intencionado que posibilite la articulación de los conocimientos disciplinares con la realidad; entendida esta, como las relaciones que se establecen entre los aspectos sociales, políticos y económicos en el marco de la cultura. Lo anterior posiciona la necesidad de pensar la formación de los profesionales en ciencias de la salud desde los postulados del pensamiento

complejo; en el cual, se abordan las interacciones de los seres humanos, la educación, la interpretación de la sociedad, la política, y la comprensión del momento actual que vive la humanidad. (Fundación UNAM, 2017), en sí, los procesos de formación en ciencias de la salud deben garantizar desde las intencionalidades formativas que los estudiantes comprendan y analicen las problemáticas de la sociedad en diferentes contextos con el propósito de solucionarlas desde los postulados científicos de las disciplinas.

### Componentes cátedra FUCS

La cátedra FUCS, integra tres componentes que son: institucional, legislación y sistema de salud: nacional e internacional y procesos comunicativos. Lo anterior justifica su nominación de estrategia de integración curricular. Así mismo, su pertinencia y coherencia fueron determinadas por la participación de la comunidad académica en la definición de los contenidos para cada una de las facultades, satisfaciendo las necesidades de formación de los estudiantes y asignándole un carácter flexible.



**Figura 2 .** Componentes Cátedra FUCS

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

### Componente institucional

El abordaje del contexto institucional proporciona elementos epistémicos (conocimiento científico disciplinar) y teleológicos (finalidades y propósitos de formación) evidenciados en la misión, visión y perfiles de egreso de los diferentes programas de pregrado



y posgrado que ofrece la FUCS. En este sentido, reconocer y apropiarse del contexto institucional es fundamental para la formación integral de los estudiantes ya que posiciona lo identitario debido a dos preguntas fundamentales: ¿Qué me identifica con la FUCS? y ¿cómo me identifican por formar parte de la FUCS? Las anteriores preguntas son trascendentales y constitutivas en la consolidación de un proyecto de vida tanto de los estudiantes de pregrado como de posgrado. La primera pregunta se responde con los vínculos y lazos que generan sentido de pertenencia durante la permanencia en la FUCS en el proceso de formación y la segunda, se responde con las huellas que dejó el proceso de formación y que con orgullo los egresados vincularán en sus discursos en los diferentes contextos de actuación.

El desarrollo de lo identitario abarca desde el conocimiento de la historia de la FUCS, su génesis, sus desarrollos y desafíos, su crecimiento y los aportes que históricamente y durante más de un siglo han hecho al país y a la región en los campos de las ciencias de la salud. Es un viaje por el pasado, el presente y el futuro de la FUCS, en el cual, se reflexiona de forma crítica en torno a cómo los propósitos de formación y perfiles de egreso de los programas parten del reconocimiento de las problemáticas y tendencias nacionales e internacionales y de las posibilidades y capacidades institucionales para afrontarlas.

En consonancia con lo anterior, comprender y apropiarse del contexto institucional a partir del conocimiento de la historia de la FUCS; su génesis, crecimiento y desafíos, así como, los aportes que históricamente y durante más de un siglo ha hecho al país y a la región la Sociedad de Cirugía de Bogotá en los campos de las ciencias de la salud, permitirá generar en nuestros estudiantes durante su proceso de formación, vínculos y lazos que fortalezcan el sentido de pertenencia hacia la institución de tal forma que con orgullo una vez sean egresados, materialicen los valores institucionales en los diferentes contextos de actuación.

### **Componente legislación y sistema de salud nacional e internacional**

El ejercicio ético y responsable de la profesión requiere del conocimiento y reflexión de la normatividad vigente, así como, de las políticas públicas que regulan y orientan cada una de las carreras que ofrece la FUCS, sin embargo, es necesario superar el abordaje informativo de la Ley y avanzar hacia su comprensión y análisis para fomentar en nuestros estudiantes posturas críticas que le permitan tomar decisiones en el marco de la responsabilidad social y epistémica de las disciplinas.

Así mismo, es necesario aproximarse a la formación ciudadana de nuestros estudiantes, para aportar elementos conceptuales y normativos que les permita realizar el ejercicio de la ciudadanía. En consonancia con lo anterior y tomando elementos de lo planteado por (Morales, 2016) en la ponencia en el Foro Distrital de Educación; se plantea que la ciudadanía es “el conjunto de derechos que tienen las personas como sujetos y los deberes que de ellos se derivan.” (Mujeresenred, 2017). En este mismo texto se presenta el concepto de ciudadanía como se ha ido transformando y evolucionando paralelamente al desarrollo de la sociedad a lo largo de los últimos tres siglos. Para precisar lo anterior, citan a Marshall quien distingue tres etapas: una “ciudadanía civil” en el siglo XVIII, vinculada a la libertad y los derechos de propiedad; una “ciudadanía política” propia del XIX, ligada al derecho al voto y al derecho a la organización social y política y, por último, en esta última mitad de siglo, una “ciudadanía social”, relacionada con los sistemas educativos y el Estado del Bienestar”. (Mujeresenred, 2017) De acuerdo con lo anterior el componente de legislación y sistema de salud, es fundamental para el desarrollo profesional de nuestros estudiantes y contribuirá con el desarrollo de competencias ciudadanas que posibiliten articular lo disciplinar con el ejercicio responsable de la ciudadanía en el marco de un estado social de derecho.

### **Contexto nacional**

El reconocimiento del contexto nacional permite que los estudiantes comprendan las dinámicas políticas, económicas y sociales que configuran las condiciones multidiversas del territorio colombiano en las cuales se hace posible el ejercicio profesional de las ciencias de la salud. Este ejercicio reflexivo, sitúa los perfiles de egreso de los diferentes programas de pregrado y posgrado de la FUCS, en contextos reales en los cuales los futuros egresados podrán establecer la relación entre las competencias profesionales planteadas en los diferentes programas con las necesidades del país. En este sentido, se evidencia en la Catedra FUCS, una importante preocupación por sensibilizar y formar a los estudiantes en asuntos como el conflicto y el posconflicto, haciendo hincapié en el compromiso de la educación superior con la formación de profesionales comprometidos con la construcción de una sociedad con paz estable y duradera. Por lo que en palabras de (Morales, 2016)

Todos y todas somos responsables de los valores y principios que formemos en las generaciones venideras, por eso la importancia de crear estrategias en las Instituciones Educativas para promover la prevención y solución de los conflictos desde lógicas de

conciliación, diálogo, reconocimiento de la diferencia, reconciliación, reparación y perdón. Si no logramos sembrar en los corazones de nuestros estudiantes la semilla de la paz, nunca recogeremos la cosecha de una Colombia equitativa, justa y próspera.

En este sentido la Catedra FUCS es un compromiso institucional con el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyan con la formación de hombres y mujeres de paz que promocionen actos de paz y rechacen actos y conductas que promuevan la violencia y la violación de los derechos humanos.

### Contexto internacional

En una sociedad globalizada y mediada por la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación; las tendencias, tensiones y desarrollos mundiales en el campo de la ciencia, la economía, la política y lo social inciden en la configuración de culturas cada vez más internacionales que generan nuevas relaciones entre lo global y local creando nuevos horizontes de comprensión que han permitido acuñar nuevos términos como lo glocal, es decir; la relación entre lo global y lo local, para atender las dinámicas de las sociedades e insertar su producción cultural (tangible e intangible) con la producción cultural del mundo y a su vez incorporar y beneficiarse en lo local de la producción cultural de punta que se ha desarrollado en el mundo para poder formar parte de las redes de ciencia y tecnología que regulan las relaciones que posibilitan la transferencia del conocimiento en la sociedad global del conocimiento.

El reconocimiento de lo global permitirá que los estudiantes de la FUCS comprendan los asuntos que están presentes en las discusiones mundiales, las formas como los países y grupos económicos abordan las problemáticas en torno a las ciencias de la salud y como vinculan las tecnologías de punta a la búsqueda de soluciones efectivas, así como su repercusión en los asuntos que configuran las dinámicas nacionales.

La articulación intencionada de los contextos institucional, nacional e internacional en la cátedra FUCS, permitirá que los estudiantes gestionen su proyecto de vida procurando satisfacer las necesidades del país y afrontar los retos de la sociedad global contribuyendo desde su formación con la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

En consonancia con lo anterior, comprender los asuntos normativos, políticos, económicos, sociales e ideológicos que están presentes en las discusiones nacionales e internacionales; las formas como los

países y grupos económicos abordan las problemáticas en torno a las ciencias de la salud y como vinculan la investigación a la búsqueda de soluciones efectivas permitirá que nuestros estudiantes asuman con responsabilidad social y compromiso ético la relación entre lo global lo local, con el propósito de atender las dinámicas contemporáneas y beneficiarse de la producción cultural de punta desarrollada en el mundo, formando parte de las redes de ciencia y tecnología que regulan las relaciones que posibilitan la transferencia del conocimiento en el marco de la sociedad global del conocimiento.

### Componente procesos comunicativos

La gestión del conocimiento es una tendencia actual en la educación superior en el marco de sociedades globales que le apuestan a generar y transferir conocimientos de alta calidad; en este sentido el aporte de los procesos comunicativos es fundamental para insertar a nuestros estudiantes en las dinámicas académicas mundiales y para materializar los elementos del modelo pedagógico constructivista de la FUCS, puesto que con él se estructuran de manera integral las funciones sustantivas de la institución como son la docencia, la investigación y la proyección social. (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, 2014, pág. 32)

Para la comunidad académica de la FUCS, el fortalecimiento de los procesos comunicativos: lectura, escritura y oralidad, garantiza la construcción y transferencia del conocimiento y por lo tanto potencializa el eje del PEI, denominado Ciencia, investigación y tecnología, en la medida en que propone contenidos y estrategias metodológicas para desarrollar competencias comunicativas que fortalecen los niveles de interpretación, argumentación y proposición en contextos disciplinares e interdisciplinares haciendo lectura crítica de la realidad. En cuanto a la escritura, el propósito es generar experiencias escriturales que le permitan a nuestros estudiantes producir diferentes textos académicos en el marco de los procesos y políticas de investigación de la FUCS, esta estrategia permite por un lado la visibilización de la producción académica y por otro lado el fomento de la cultura de la escritura como ejercicio de reflexión y construcción social del conocimiento. Finalmente, la oralidad en el contexto del modelo pedagógico constructivista forma parte fundamental para la comunicación de los nuevos conocimientos construidos por los estudiantes y la forma como los vinculan en los discursos disciplinares garantizando la calidad de los procesos académicos desarrollados en la Institución.

En consecuencia, con lo expuesto el desarrollar procesos de lectura, oralidad y escritura crítica permitirá que nuestros estudiantes comprendan las relaciones entre lo global y local en el marco de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); las tendencias, tensiones y desarrollos mundiales en el campo de la ciencia, la economía, la política, lo social y su incidencia en la configuración de culturas cada vez más internacionales.

### Competencias cátedra FUCS

Una vez establecidos los consensos y acuerdos sobre los componentes de la Cátedra y plantear las posturas epistémicas desde las cuales se desarrollará cada uno de ellos, se procedió a construir las competencias del saber, hacer y ser para cada componente, de la siguiente manera:

	SABER	HACER	SER
COMPONENTE INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender y apropiarse del contexto institucional a partir del conocimiento de la historia de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud; su génesis, crecimiento y desafíos, así como, los aportes que históricamente y durante más de un siglo han hecho al país y a la región la Sociedad de Cirugía de Bogotá en los campos de las ciencias de la salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar de forma crítica sobre los aportes de la FUCS y de la Sociedad de Cirugía de Bogotá a la solución de problemáticas sociales a partir del diseño y desarrollo de programas en educación superior que responden a las tendencias nacionales e internacionales de las ciencias de la salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Generar en los estudiantes de la FUCS durante su proceso de formación, vínculos y lazos que fortalezcan el sentido pertenencia hacia la institución de tal forma que con orgullo una vez sea egresado materialice los valores institucionales en los diferentes contextos de actuación</li> </ul>
COMPONENTE LEGISLACIÓN Y SISTEMA DE SALUD. NACIONAL E INTERNACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender los asuntos normativos, políticos, económicos, sociales e ideológicos que están presentes en las discusiones nacionales e internacionales; las formas como los países y grupos económicos abordan las problemáticas en torno a las ciencias de la salud y como vinculan la investigación a la búsqueda de soluciones efectivas.</li> <li>Comprender las dinámicas políticas, económicas y sociales que configuran las condiciones multidiversas del territorio nacional en las cuales se hace posible el ejercicio profesional en las ciencias de la salud de los egresados de la FUCS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar y gestionar un proyecto de vida que satisfaga las necesidades del país, afronte los retos de la sociedad global y contribuya desde su formación profesional en la FUCS con la construcción de una sociedad más equitativa y justa.</li> <li>Implementar acciones cotidianas en el contexto institucional y social que permitan evidenciar las competencias ciudadanas que contribuyen con la formación de hombres y mujeres de paz, promueven actos de paz y rechazan actos y conductas que generan la violencia y la violación de los derechos humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asumir con responsabilidad social y compromiso ético la relación entre lo global lo local, con el propósito de atender las dinámicas nacionales y beneficiarse de la producción cultural de punta desarrollada en el mundo, formando parte de las redes de ciencia y tecnología que regulan las relaciones que posibilitan la transferencia del conocimiento en el marco de la sociedad global del conocimiento.</li> <li>Respetar y asumir con responsabilidad social, las condiciones multidiversas del territorio nacional en las cuales se hace posible el ejercicio profesional en las ciencias de la salud; estableciendo relaciones entre los perfiles de egreso de los diferentes programas de pregrado y posgrado de la FUCS, y su aporte profesional a la solución de las necesidades del país.</li> </ul>



	SABER	HACER	SER
COMPONENTE PROCESOS COMUNICATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender las relaciones entre lo global y local en el marco de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación; las tendencias, tensiones y desarrollos mundiales en el campo de la ciencia, la economía, la política, lo social y su incidencia en la configuración de culturas cada vez más internacionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar competencias comunicativas que fortalezcan los niveles de interpretación, argumentación y proposición en contextos disciplinares e interdisciplinares, haciendo lectura crítica de la realidad.</li> <li>Desarrollar experiencias escriturales que le permitan a nuestros estudiantes producir diferentes textos académicos en el marco de los procesos y políticas de investigación de la FUCS, con el propósito de visibilizar la producción académica y fomentar la cultura de la escritura como ejercicio de reflexión y construcción social del conocimiento.</li> <li>Fortalecer la oralidad en el contexto del modelo pedagógico constructivista de la FUCS, para que los estudiantes vinculen de manera asertiva en los discursos disciplinares los nuevos conocimientos construidos durante el proceso de formación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asumir con responsabilidad social y compromiso ético los procesos comunicativos: lectura, escritura y oralidad, como garantía de la construcción y transferencia del conocimiento científico.</li> </ul>

**Tabla 2 .** Competencias Cátedra FUCS

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

### Contenidos cátedra FUCS

En lo referente a los contenidos, se realizó una matriz de revisión documental, en la cual se compilaron los contenidos que se desarrollaban en los diferentes programas de pregrado y después de reorganizarlos en los componentes de la Cátedra, se procedió a

validar la información con los comités curriculares y se decidió que cada programa y facultad, acorde con sus necesidades y en coherencia con el objeto de estudio, el perfil de egreso y los propósitos de formación, definirían sus propios contenidos. A continuación, se presentan los contenidos de la Cátedra por programa y componente.





**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CIENCIAS DE LA SALUD  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
Matriz de definición de contenidos Cátedra FUCS**

FACULTAD	MEDICINA	
PROGRAMA	MEDICINA	
<b>COMPONENTE</b>	<b>CONTENIDOS</b>	
CÁTEDRA FUCS Componente institucional y procesos comunicativos	<p><b>Componente Institucional</b> Historia de la Sociedad de Cirugía de Bogotá. Historia de la FUCS. Retos y desafíos de la Sociedad de Cirugía y de la FUCS para atender a las exigencias del contexto nacional e internacional. PEI-PED-PEP Modelo pedagógico institucional y ruta metodológica constructivista. Reglamentos institucionales. Historia de la Facultad de Medicina.</p> <p><b>Componente procesos comunicativos</b> Introducción y sensibilización al plan LEO. Niveles de lectura crítica. Expresión corporal y vocalización.</p>	
CÁTEDRA FUCS Componente Legislación, sistema de salud y procesos comunicativos	<b>CONTEXTO</b>	<b>CONTENIDO</b>
	NACIONAL	<p>Constitución Política de Colombia. Cátedra de la paz. Sistema general de seguridad social en salud. (SGSSS) Conceptos generales de la política en seguridad del paciente.</p>
	INTERNACIONAL	<p>Globalización y tendencias económicas, políticas y sociales a nivel mundial que orientan las definiciones de las políticas públicas en salud. Universidad y Sociedad en el marco del posconflicto y su vinculación a las dinámicas internacionales.</p>
COMPONENTE PROCESOS COMUNICATIVOS	<p>Textos narrativos. Técnicas de estudio. Ortografía y puntuación en textos académicos. Lectura crítica.</p>	
CÁTEDRA FUCS Componente Procesos comunicativos	<p><b>Componente procesos comunicativos Semestre I</b> Introducción y sensibilización al plan LEO. Niveles de lectura: literal, inferencial, intertextual, lectura crítica. Expresión corporal y vocalización.</p> <p><b>Componente procesos comunicativos Semestre II</b> Textos narrativos. Técnicas de estudio. Ortografía y puntuación en textos académicos.</p> <p><b>Componente procesos comunicativos Semestre III</b> Expresión corporal, retórica y discurso. Referenciación APA y Vancouver. Ortografía en texto científico-argumentativo. Revisión y edición de textos. TIC y producción de textos. Contextualización del modo de ejecución de la prueba y de la estructura de las preguntas saber-pro.</p>	

**Tabla 3:** Contenidos Cátedra FUCS Medicina

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CIENCIAS DE LA SALUD  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
Matriz de definición de contenidos Cátedra FUCS**

FACULTAD	INSTRUMENTACIÓN	
<b>COMPONENTE</b>	<b>CONTENIDOS</b>	
CÁTEDRA FUCS Componente institucional	<i>Componente Institucional</i>	
	<p>Historia de la Sociedad de Cirugía de Bogotá.</p> <p>Historia de la FUCS.</p> <p>Retos y desafíos de la Sociedad de Cirugía y de la FUCS para atender a las exigencias del contexto nacional e internacional.</p> <p>PEI, PED y PEP</p> <p>Modelo pedagógico institucional y ruta metodológica constructivista. Reglamentos institucionales.</p> <p>Historia de la Facultad de Instrumentación Quirúrgica.</p> <p>Introducción a la Instrumentación Quirúrgica.</p>	
CÁTEDRA FUCS Componente Legislación y sistema de salud	<b>CONTEXTO</b>	<b>CONTENIDO</b>
	NACIONAL	<p>Aspectos básicos de la Constitución Política de 1991.</p> <p>Antecedentes y fundamentación básica sobre normativa en el Sistema General de Seguridad Social. (SGSS) Cátedra de la paz.</p> <p>Proceso de cadena de custodia, cuidados dentro de la salud y la responsabilidad legal.</p>
	INTERNACIONAL	<p>Introducción a la gestión ambiental; tendencias mundiales.</p> <p>Problemática en América Latina y en el mundo acerca de la gestión de los residuos hospitalarios en las instituciones de salud.</p>
Componente Procesos comunicativos	<p>Habilidades y competencias comunicativas.</p> <p>Interpretación textual.</p> <p>Normas de presentación de textos académicos y proyectos de investigación.</p> <p>Contextos de producción y recepción de textos académicos.</p>	

**Tabla 4:** Contenidos Cátedra FUCS Instrumentación

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

	<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CIENCIAS DE LA SALUD</b> <b>VICERRECTORÍA ACADÉMICA</b> <b>Matriz de definición de contenidos Cátedra FUCS</b>	
FACULTAD	ENFERMERIA	
<b>COMPONENTE</b>	<b>CONTENIDOS</b>	
<b>CÁTEDRA FUCS</b> Componente institucional y procesos comunicativos	<p><i>Componente Institucional</i></p> <p>Historia de la Sociedad de Cirugía de Bogotá.</p> <p>Historia de la FUCS.</p> <p>Historia de la Facultad de Enfermería</p> <p>PEI, PED, PEP</p> <p>Modelo pedagógico institucional y ruta metodológica constructivista. Reglamentos institucionales</p> <p>Retos y desafíos de la Sociedad de Cirugía y de la FUCS para atender a las exigencias del contexto nacional e internacional.</p> <p><i>Componente procesos comunicativos</i></p> <p>Expresión Oral, escrita y lectura crítica.</p> <p>Métodos de estudio.</p>	
<b>CÁTEDRA FUCS</b> Componente Legislación y sistema de salud	<b>CONTEXTO</b>	<b>CONTENIDO</b>
<b>CÁTEDRA FUCS</b> Componente Legislación y sistema de salud	NACIONAL	Constitución Nacional. Catedra de la paz. Legislación y seguridad social
	INTERNACIONAL	Globalización y tendencias económicas, políticas y sociales a nivel mundial que orientan las definiciones de las políticas públicas.
Componente Procesos comunicativos	Se articularon los contenidos al Componente Institucional	

**Tabla 5:** Contenidos Cátedra FUCS Enfermería


**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

	<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CIENCIAS DE LA SALUD</b> <b>VICERRECTORÍA ACADÉMICA</b> <b>Matriz de definición de contenidos Cátedra FUCS</b>	
FACULTAD	CITOHISTOLOGÍA	
<b>COMPONENTE</b>	<b>CONTENIDOS</b>	
<b>CÁTEDRA FUCS</b> Componente institucional	Historia de la Sociedad de Cirugía de Bogotá. Historia de la FUCS Historia de la Facultad. PEI-PED-PEP Modelo pedagógico institucional y ruta metodológica constructivista. Reglamento de pregrado. Retos y desafíos de la Sociedad de Cirugía y de la FUCS para atender a las exigencias del contexto nacional e internacional.	
<b>CÁTEDRA FUCS</b> Componente Legislación y sistema de salud	<b>CONTEXTO</b>	<b>CONTENIDO</b>
	NACIONAL	Constitución Nacional.  Legislación, políticas públicas en seguridad social Cátedra para la paz.  El Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021.
Componente Procesos comunicativos	INTERNACIONAL	Tendencias actuales y desarrollo científico técnicos en el campo de conocimiento de la citohistotecnología
	Sensibilización a la lectura y a la escritura.  Comprensión lectora y lectura crítica.  Técnicas y métodos de estudio.  Prueba Saber TyT. Tipos de preguntas.  Escritura de textos académicos.	

**Tabla 6:** Contenidos Cátedra FUCS Citohistología

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo



	<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CIENCIAS DE LA SALUD</b> <b>VICERRECTORÍA ACADÉMICA</b> <b>Matriz de definición de contenidos Cátedra FUCS</b>	
FACULTAD	CIENCIAS SOCIALES ADMINISTRATIVAS Y ECONÓMICAS	
PROGRAMA	PSICOLOGÍA	
<b>COMPONENTE</b>	<b>CONTENIDOS</b>	
<b>CÁTEDRA FUCS</b> Componente institucional y procesos comunicativos	<p><i>Componente Institucional</i></p> <p>Historia de la Sociedad de Cirugía de Bogotá.</p> <p>Historia de la FUCS.</p> <p>Historia de la Facultad de Ciencias Sociales Administrativas y Económicas. PEI, PED, PEP</p> <p>Modelo pedagógico institucional y ruta metodológica constructivista. Reglamentos institucionales.</p> <p>Retos y desafíos de la Sociedad de Cirugía y de la FUCS para atender a las exigencias del contexto nacional e internacional.</p>	
<b>CÁTEDRA FUCS</b> Componente Legislación y sistema de salud	<b>CONTEXTO</b>	<b>CONTENIDO</b>
<b>CÁTEDRA FUCS</b> Componente Legislación y sistema de salud	NACIONAL	<p>Constitución Política de Colombia.</p> <p>Catedra de la paz.</p> <p>Guerra y salud mental</p> <p>Herramientas de evaluación e intervención psicológica de las afectaciones psicosociales en situaciones de violencia.</p>
	INTERNACIONAL	<p>Globalización, agenda internacional, Tendencias económicas, políticas y sociales a nivel mundial que orientan las definiciones de las políticas públicas salud.</p>
Componente Procesos comunicativos	<p>Introducción al proceso de la comunicación oral y sus elementos.</p> <p>Sensibilización a la lectura y escritura.</p> <p>Comprensión lectora y lectura crítica.</p> <p>Expresión corporal y vocalización.</p> <p>Producción de textos académicos (reseña y ensayo). Normas APA.</p>	

**Tabla 7:** Contenidos Cátedra FUCS Psicología

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

## Reflexión pedagógica, curricular y didáctica

El punto central de la discusión pedagógica del proceso del diseño curricular de la Cátedra FUCS, estuvo relacionado con el interrogante por el tipo de hombre y mujer que se desea formar tanto a nivel institucional, ósea, las apuestas del PEI; como a nivel de cada programa, es decir, los perfiles de egreso y los propósitos de formación de cada uno de ellos. Esta intencionalidad pedagógica, liderada por las Directivas de la institución, evidenció la necesidad de diseñar un espacio académico que abordara la formación integral de los estudiantes en las dimensiones del ser, su identidad; fortaleciendo su dimensión axiológica y ética. Así mismo, que realizara una inmersión tanto en el contexto nacional como en el internacional para fortalecer su formación en las dimensiones política, social y económica y de esta manera tener elementos para poder comunicar a la sociedad los nuevos saberes construidos durante su proceso formativo. Lo anterior permitió definir y conceptualizar de manera colectiva los componentes de la cátedra FUCS.

El otro aspecto interesante del proceso se refiere a la voluntad, epistémica y política de las Directivas, Decanos, secretarios académicos e Integrantes de los comités curriculares, evidenciada en la disposición para llegar a acuerdos institucionales, negociar posturas epistémicas, políticas, éticas y axiológicas, superando los intereses propios y priorizando los intereses institucionales de cara a la cualificación de la formación social humanística e integral de los estudiantes. Esta capacidad de trabajar en equipo posibilitó que el proceso de rediseño curricular fluyera en un ambiente de respeto, de reconocimiento de las diversidades y de la necesidad de posicionar contenidos coherentes con el componente teleológico institucional y las tendencias nacionales e internacionales. Lo anterior, estuvo orientado por la pregunta pedagógica: ¿qué contenidos debo enseñar para poder lograr el tipo de hombre y mujer que deseo formar? Es por esta razón que, aunque se definieron y conceptualizaron los componentes de la cátedra, cada facultad definió de manera específica los contenidos, articulándolos siempre a los propósitos de formación de cada componente.

El proceso de construcción colectiva de la Cátedra FUCS, generó en la institución un espacio de reflexión curricular que posibilitó la mirada de los micro currículos de los programas, identificando los contenidos que se estaban implementando en diferentes asignaturas y que se relacionaban con los componentes de la cátedra y de esta manera redireccionar su ubicación. Lo anterior posibilitó que se redujera la fragmentación de los contenidos y permitió que derivado de

la argumentación en los comités curriculares se realizaran ejercicios de reagrupación y articulación de contenidos, siempre bajo el principio de pertinencia y coherencia con el perfil de egreso y los propósitos de formación de cada programa en el marco del componente teleológico del PEI.

El proceso de redimensión curricular, derivado del diseño e implementación de la cátedra FUCS, permitió realizar un ejercicio de racionalización y optimización de créditos académicos que en algunos casos fueron liberados para cambiar de nombre a las asignaturas y dar espacio a la cátedra FUCS y en otros casos, fueron utilizados para la creación de otras asignaturas necesarias para la actualización de los programas en el marco de su rediseño. Durante todo el proceso, se priorizó el cumplimiento de la normatividad en función de los procesos establecidos por la oficina de Aseguramiento de la Calidad, la autonomía académica de las facultades y la libertad de cátedra consagrada en la Constitución Política de 1991.

El diseño de la cátedra surge de una iniciativa de la Facultad de medicina, pero fue soportada con un proyecto de investigación liderado por la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS, en el cual, se problematizó la pregunta por la formación social humanística en educación superior y de manera puntual en la formación del talento humano en salud. Lo anterior, permitió consolidar un marco referencial que nutrió la reflexión y aportó elementos de orden conceptual para la toma de decisiones de cara a la definición, no solo de los componentes de la cátedra, si no de los contenidos. De esta manera, se posicionó la investigación como un elemento fundante de los procesos de la gestión curricular en la Fundación.

En cuanto a la didáctica, es pertinente precisar que la FUCS, ha definido la ruta metodológica constructivista como una estrategia para encarnar los postulados del modelo pedagógico institucional a partir de la concepción de integralidad en la formación de los estudiantes. En consecuencia, con lo anterior, la FUCS para hacer posible la razón de ser, planteada en la misión, toma elementos del modelo pedagógico constructivista complementado por el aprendizaje significativo puesto que con él se estructuran de manera integral las funciones sustantivas de la institución. (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, 2014, pág. 32). En ese marco, se propone que la cátedra FUCS, se implemente por medio de la siguiente ruta metodológica:





**Figura 3 .** Ruta metodológica constructivista

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

A continuación, se presentan los descriptores de la ruta metodológica que orientará el proceso didáctico de la implementación de la Cátedra FUCS.

FASE	DESCRIPTOR DIDÁCTICO
Motivación	En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje es entendida como el conjunto de procesos diseñados intencionadamente por los docentes para animar y lograr que el estudiante participe de forma activa en la dinámica de la clase, realice las actividades propuestas, estudie con las estrategias metodológicas adecuadas, investigue, experimente y construya su conocimiento.



FASE	DESCRIPTOR DIDÁCTICO
Reconocimiento de conceptos previos	<p>Forman parte de este momento las estrategias metodológicas orientadas al reconocimiento de los conocimientos y/o conceptos previos que el estudiante trae sobre los contenidos generales o específicos. Es por esto por lo que, los docentes deben indagar por: ¿Qué sabe el estudiante? ¿Cuándo y cómo lo aprendió? ¿Cuáles fueron las fuentes? ¿En qué contextos aprendió lo que sabe? Así como, las relaciones entre el conocimiento previo, el nuevo y el alcanzado.</p> <p>Es necesario precisar que la importancia de este momento didáctico radica en el uso que el docente hace de la información recolectada para la toma de decisiones curriculares, tales como; estrategias de nivelación o recomendaciones de bibliografías entre otras.</p>
Movilización de recursos cognitivos	<p>Para el abordaje de este momento en la ruta metodológica constructivista, es necesario tomar como referencia y punto de partida las competencias del saber, puesto que en ellas se hacen explícitos los recursos cognitivos que se usarán en la construcción del conocimiento. El docente presentará las estrategias metodológicas e instrumentales que propone para que el estudiante movilice los recursos cognitivos tales como la identificación, diferenciación, clasificación, relación análisis, entre otros recursos cognitivos que se plantean en las competencias del saber.</p>
Construcción Individual del conocimiento	<p>El docente presentará y describirá las estrategias, actividades e instrumentos que el estudiante debe realizar para la construcción individual del conocimiento. Es necesario que en la descripción se plantee el procedimiento a seguir, los beneficios didácticos de la estrategia individual y los resultados esperados.</p>
Construcción colectiva del conocimiento	<p>En este momento de la ruta metodológica, el docente definirá y describirá las estrategias e instrumentos que plantea en el desarrollo de la asignatura o rotación como espacios que generan discusiones en grupo en torno a los contenidos tanto generales como específicos del saber, hacer o ser.</p> <p>En la construcción colectiva del conocimiento se priorizan las actividades que propician la argumentación, la discrepancia y la colaboración que favorecen el aprendizaje.</p> <p>Es necesario que en la descripción se plantee el procedimiento a seguir, los beneficios didácticos de la estrategia colectiva y los resultados esperados.</p>
Retroalimentación del proceso	<p>La retroalimentación es fundamental en el enfoque constructivista, ya que se convierte un sistema mediante el cual se pueden optimizar significativamente los procesos enseñanza-aprendizaje, para lo cual es necesario que estudiante y docente se involucren de manera recíproca. El estudiante, por un lado, recibirá la información relativa a sus errores, para ser corregidos, y de sus aciertos, para ser reforzados, mientras que el profesor, obtendrá también de esta información relevante sobre los aspectos a los que debe dirigir más la atención en la asignatura o rotación. En este sentido, la retroalimentación debe tener la capacidad de influir positivamente en el proceso de aprendizaje, así como ofrecerle al alumno herramientas que le permitan desenvolverse con autonomía y adquirir conciencia sobre el proceso de aprendizaje.</p>



FASE	DESCRIPTOR DIDÁCTICO
	Es necesario que en la descripción se plantee el procedimiento mediante el cual se realiza la retroalimentación, especificando momentos, actores que participan e instrumentos utilizados.
Comunicación de la nueva estructura de conocimiento	El docente presentará las estrategias metodológicas usadas para que los estudiantes comuniquen los nuevos conocimientos construidos, para ello deberá precisar si utilizará el lenguaje oral, escrito o ambos, como medio de comunicación para hacer seguimiento, retroalimentación y evaluar las estructuras cognitivas construidas.

**Tabla 8 .** Descriptores Ruta metodológica constructivista

**Fuente:** Dirección Núcleo Social Humanístico y Electivo

Finalmente, es necesario realizar un seguimiento riguroso al proceso de implementación de la cátedra FUCS, para poder establecer futuros estudios que permitan evidenciar la incidencia e impacto de la propuesta de la Cátedra en la formación del talento humano en salud. Y de esta manera, actualizar las actas de aprendizajes para los programas de pregrado procurando su pertinencia social. Por otro lado, debe priorizarse el diseño e implementación de la cátedra en los programas de posgrado con el propósito de garantizar la humanización como una condición para el fortalecimiento de la formación social humanística en los profesionales de ciencias de la salud.

### Referencias

- Banco de la República. (2017). Título del texto. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/derecho/ciudadania-enconstitucion>
- Camacho, C. (2013). La formación por competencias: fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Cárdenas, F. (2012). Del conocimiento declarativo al conocimiento funcional: la necesidad de una transformación didáctica. *Actualidades Pedagógicas*, 193-214. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvckq8tb.10>
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México: Editorial Progreso.
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 4(7), pp-pp. Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezocorrientes.htm>
- Foro Educativo Distrital (2016) Mesa de trabajo 'La construcción de paz, retos para la escuela y el territorio'. Ponencia Colegio República de Colombia I.E.D. Recuperado de: [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/5387](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5387)
- Fundación Universitaria Ciencias De La Salud-FUCS. (2014). Título del texto. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v35n1a08>
- Fundación Universitaria Ciencias de la Salud FUCS. (2014) Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: [http://www.fucsalud.edu.co/images/PDF/documentos-importantes/PEI\\_FUCS.pdf](http://www.fucsalud.edu.co/images/PDF/documentos-importantes/PEI_FUCS.pdf)
- Gobierno, N. (2013). Título del texto. Recuperado de: [http://viva.org.co/pdfs/victimas/PLTDR\\_16\\_04.pdf](http://viva.org.co/pdfs/victimas/PLTDR_16_04.pdf)
- Gómez, C. (2013). Discurso Renovación de la Acreditación Institucional de Alta Calidad Universidad de la Salle. Bogotá: Universidad de La Salle. DOI: <https://doi.org/10.19052/978-958-8844-80-0>
- Hernandez, P. (2009). Título del texto. Vol(No) pp – pp. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.519>
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Bogotá. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Título del texto. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Título del texto. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles329722\\_archivo\\_pdf\\_Manual.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles329722_archivo_pdf_Manual.pdf)
- Mujeresenred. (2017). Título del texto. Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1303>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona:

Paidós. DOI: <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.31834>

- PNUD, P. d. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano. DOI: <https://doi.org/10.17151/vetzo.2015.9.2.5>
- Rincón, G. (2006). Movilización social y desarrollo rural en Colombia: del sistema agrícola a la nueva ruralidad (1990-2002). Revista Colombiana de Sociología, 63-98. Recuperado de: <http://www.revistasunal.edu.co>
- Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el Currículum. Capítulo 13, nombre del capítulo, 269 – 293. Madrid: Ediciones Morata.
- Universidad del Cauca. Vicerrectoría Académica. (2016). Título. pp-pp Recuperado de: [http://www.unicauca.edu.co/fish/documentos/Formacion\\_Integral\\_Social\\_y\\_Humana.do](http://www.unicauca.edu.co/fish/documentos/Formacion_Integral_Social_y_Humana.do)
- Vásquez, H. (2000). Procesos Identitarios y exclusión socio cultural. Argentina: Biblos.



# 9

## Comunidades sordas colombianas, lengua de señas y el ámbito laboral

Lucía Jiménez Peñuela -  
Docente IED Floresta Sur

### Resumen

Reconocer a los Sordos como comunidad implica admitir que comparten representaciones y experiencias de mundo, y una historia social. Estas experiencias compartidas por un grupo particular dan cuenta del conocimiento de vida de sujetos entre 28 y 84 años, pertenecientes a asociaciones y comunidades de sordos, tomando como fundamento de la conciencia comunitaria sus significaciones compartidas, y abordando momentos representativos de su historia desde las experiencias educativas centradas en la adopción impuesta de la lengua oral, pasando por la negación de la lengua de señas, la creación de asociaciones, y la apertura del mercado laboral.

**Palabras clave:** lengua de señas (LS), educación no formal, experiencia histórica

### Desarrollo

Para comprender la experiencia de los sujetos como parte de la historia colectiva, es adecuado entender que dichas experiencias son conocimiento que surge de la actividad de pensamiento, la cual soporta la subjetividad humana (Kant 1724-1804). Además de generar conocimiento, Hegel (1770-1831), también las concibe como generadoras de conciencia (Amengual, 2007), en las cuales la historicidad universal se encuentra con lo históricamente singular. Las experiencias de los individuos a pesar de ser finitas y limitadas son hasta cierto punto repetidas por otros sujetos de sus colectividades, experimentadas por individuos afines a sus búsquedas, dejando así de ser experiencias individuales, para devenir en formas de conciencia perdurables más allá de la cotidianidad y del pensamiento propio (Rule, 1991).

En la historiografía moderna, la historia oral hace uso de las entrevistas a personas concretas, generalmente a los más desfavorecidos; sin sus testimonios, las vivencias se perderían “en los abismos del tiempo”. Por su parte, la historia de la vida privada trasciende la abstracción para así descubrir la experiencia ordinaria de los semejantes, las diversas facetas de su privacidad e intimidad, y las formas en que han enfrentado problemas como la incomunicación, el odio, la soledad o el desamor (Nuñez, 1997:414). Todo lo expuesto hasta aquí para justificar que, la experiencia es en sí trascendente e histórica (Amengual, 2007), por lo que el alcance de las experiencias de los sordos no se trata de solo compilar anécdotas, sino que asciende al conocimiento sobre sus vidas y experiencias compartidas como parte constitutiva e integral de la historia de su comunidad, así como sus significaciones, en sus luchas, intimidades, y en la forma de comunicarse.

La comunidad Sorda es el grupo social que comparte representaciones, percepciones y experiencias del mundo principalmente a partir del canal visual, revelando valores, historia, tradiciones culturales y manifestaciones artísticas compartidas y mediadas por la lengua de señas (Moreno, 2000; Pino, 2007; Jiménez 2008; De la Paz & Salamanca, 2009). Proviene de asociaciones, instituciones educativas y en general, de entidades que les han acogido. A esta comunidad pertenecen sus familiares oyentes, personal docente, y en general cualquiera que comparta su lengua y sus valores, y propenda por preservarlos.

Como otros pueblos minoritarios, ha sido colonizada por el pueblo mayoritario para el cual las decisiones médicas prevalecen en cuanto a la imposición de la lengua oral y la prohibición y desprecio hacia la lengua de señas y por consiguiente hacia su

cultura. La comprensión de su cuerpo atraviesa representaciones de la mayoría oyente, para quienes sus cuerpos son falentes, inválidos, incompletos. Sus experiencias surgen de la investigación realizada con representantes de su comunidad, que dan cuenta de diferencias culturales y lingüísticas respecto al grupo mayoritario oyente, con identidad compartida en el alcance de los diferentes campos de la vida a través de su lengua.

Es en este contexto social, las experiencias históricas de los sordos se abordan desde la pertenencia a la comunidad como necesidad persistente en su devenir histórico, alejadas de la visión de la discapacidad como lo que se puede o no hacer con la falta de audición. Así, el individuo y su grupo se liberan del “problema auditivo”, y por tanto de una aceptación obligada de la lengua oral. No tiene sentido una historia que solo reconozca pretendidos alcances de la oralidad a través de implantes cocleares y otras “ayudas” auditivas, y presentarlos como el mayor logro de su historia, hace parte de una historiografía sesgada, colonizadora y en últimas falsa que desconoce a sus protagonistas. Desde los procesos educativos, la relación entre lengua de señas, comunidad sorda y la educación donde estas historias

## Metodología

Las experiencias históricas referenciadas hacen parte del trabajo de investigación en curso “Educación para el trabajo y ubicación laboral de la Comunidad Sorda en Colombia”, que cuenta con el diseño y la aplicación de entrevistas en profundidad semi-dirigidas a representantes de instituciones relacionadas con el objeto de estudio como el INSOR y el SENA, y a sordos fundadores y/o representantes de asociaciones y comunidades de sordos, con edades comprendidas entre 28 y 84 años. Entre los temas abordados su relación personal, familiar, social y laboral, y expectativas respecto a la educación que han recibido a lo largo de sus vidas.

### El surgimiento de la LS en Colombia

Entre las décadas del 20 y el 60 existía primaria para sordos como en la educación formal, aunque los contenidos diferían respecto a lo que un oyente aprendía en la escuela regular. Los sordos recibieron formación en oficios como costura, ebanistería, y encuadernación, y el enfoque sobre el desarrollo de habilidades orales. El Instituto de la Sabiduría (INSABI) de Bogotá, es un referente de educación para sordos en Colombia y Latinoamérica. Comenzó labores en 1924 y su enfoque principal era oralizar. Nelly e Ilva Prada

son hermanas sordas nacidas en Ibagué, y que por la década del 30 fueron enviadas al INSABI, recuerdan que “tocaba oralizar y el profesor nos pellizcaba, que hable, que no haga señas”; “si hablábamos nos daban un dulce”, o de lo contrario “pegaban en la mejilla”.

Humberto Sánchez y Enrique Jiménez hacen parte de los 15 fundadores de la Sociedad de Sordos de Bogotá (SORDEBOG), primera organización legalmente constituida por personas sordas en Colombia. Antes de 1957 año de su fundación, Humberto rememora que los sordos “nos reuníamos, los sábados y los domingos, entre semana no. Tomábamos tinto o íbamos a cine. Buscamos en un lugar en el sur y reunimos un dinero... el grupo se hizo más grande. El primero fue Jorge el papá el que recogió el dinero y se buscó un lugar en el sur”. Para 1948, “los sordos eran muy pocos, 456”.

Antes de SORDEBOG, de la era de la televisión, los cafés del Centro histórico de Bogotá fueron los lugares en que la lengua de señas se desarrollaba. Relata Humberto que “aprendí las señas copiándoselas a ellos. Tomábamos café, tinto, tomábamos gaseosa. Era joven y los demás mayores. Tuve paciencia y fui aprendiendo, viéndolos, en el Centro, en Chapinero”. Enrique gustaba de encontrarse con los sordos en el café: “los domingos íbamos al café, hablábamos lengua de señas. Yo los miraba hablar, parecía un bobo”. El 9 de abril lo recuerda como un día en el que “hubo enfrentamientos con lo de Gaitán..., vi sangre, cadáveres, vi todo eso... Me movilizaba en tranvía y mi casa estaba cerca de la plaza de Bolívar. Todo estaba vuelto un desorden. Tenía paciencia iba de corbata, iba vestido bien y no pasó nada”. Ese día, Nelly Prada que se encontraba internada en el INSABI, relata que “estaba encerrada, lloraba porque mi mamá estaba lejos”.

### El papel de la LS en la formación laboral de los sordos colombianos

SORDEBOG inició labores en un centro de reclusión abandonado. Enrique cuenta como “poco a poco fuimos arreglando, luego el segundo piso. Olía a popó. Pero eso se fue arreglando”. Una de sus primeras actividades sociales los reinados de belleza y más adelante campeonatos de fútbol. A mediados de los sesenta buscaron sustento económico en la creación de talleres de zapatería, tipografía, imprenta, tejidos, sala de belleza, soldadura y carpintería. La demanda de los talleres fue alta (Barrantes, 2011). Los sordos se quedaban tardes completas; particularmente los jóvenes que asistían en la década del 80 como lo fue María Cifuentes; les interesaba reunirse para hablar, conseguir empleo y pareja; “nos reíamos de nuestros papás y mamás preocupados; era como la venganza de que nos ignoraran en la casa (risas), lo justo”.



A partir de la consulta de antecedentes y las entrevistas a los sordos, entre los 80 y 90, podrían caracterizarse 3 grupos de sordos:

1. Los usuarios de LSC con competencias en lengua escrita que podían “rendir” en el ámbito del servicio educativo formal, alcanzando el grado de bachiller, e incluso grados universitarios. Al no existir un servicio de interpretación, asistieron al bachillerato con la ayuda de un familiar como un hermano que podía acompañarlos con sus tareas y explicarles que pasaba en clase, aunque sin llegar a ser lo que hoy se conoce como “rol de intérprete”.
2. Los usuarios del castellano oral integrados en instituciones educativas para oyentes regulares, con apoyos en jornada complementaria en las mismas instituciones. Conforme a la visión clínica de la sordera que busca rehabilitar una oralidad que nunca ha existido en la persona sorda, se sometía a los menores a un proceso de repetición de la lengua oral. Pocos sordos lograban el desarrollo de unas competencias orales mínimas, que les permitiera interactuar en una institución educativa. Por lo general, su proceso educativo se limitaba a extensas horas del día en la práctica de la lengua oral.
3. Los jóvenes en extraedad para el sistema educativo formal, y “semilingües”, es decir que contaban con una lengua ya sea oral o señas, adecuadamente desarrollada. Pertenecen a este grupo los sordos que, por desconocimiento o prejuicio de sus padres, adquirieron tardíamente la lengua de señas, o, principalmente que no lograron el dominio de la lengua oral necesaria para ser integrados con oyentes. Eran sordos que estaban a unos cuantos años de cumplir la mayoría de edad e ingresar al mundo laboral.

Las seccionales del INSOR que atendieron a sordos de diferentes edades, funcionaron en Santa Marta, Ibagué, Cúcuta y Sogamoso, y con la principal en Santa Fe de Bogotá. La reestructuración de 1990 lleva a la desaparición de las seccionales, las cuales quedarían bajo el amparo del municipio. A partir de 1982 el INSOR implementó un taller para la ubicación laboral, cuyo equipo estaba conformado por profesionales de la salud tales como fonoaudiólogos y psicopedagogos, junto a instructores.

Para 1986 el modelo de pretaller se reorganizó bajo la estructura de un nivel inicial y otro avanzado, hasta 1989; o etapa prevocacional y vocacional. Básicamente, el objetivo del pretaller era lograr la futura elección de aquello que el sordo según las pocas opciones disponibles, trabajando la parte ocupacional

de roles de trabajo, hábitos e intereses. Es así como, la terapeuta encargada examinaba cuales eran las habilidades y gustos del sordo, decidiendo el taller a ocupar (INSOR, 2002).

### Nuevamente, la negación de la lengua

Rolando Rasgo que actualmente labora en el INSOR refiere que su llegada a Bogotá en 1981 obedeció a que en su tierra natal “el docente no nos hacía señas, sino que todo el tiempo hablaba y nos ignoraba, hablaba y nos ignoraba”. En 1982 a sus 12 años, Rolando ingresó a los talleres de formación de INSOR donde “era extraño ver a los sordos haciendo señas, pues yo en Valledupar no hacía señas, sino que me comunicaba a través de mímica, señalando las cosas... con mi mamá, haciendo mímica para carro, comer, ya era la costumbre entre los dos”.

Poco a poco fue fortaleciendo el uso de la LSC con el acompañamiento de los sordos. Pero, también tuvo docentes que no manejaban la lengua; “los profesores no hacían señas, solo hablaban y yo no entendían lo que escribían; ¿entienden algo? preguntaba a mis compañeros. Ellos tampoco entendían”; lo cual le llevó a perder el año (RR, 2013).

Una experiencia compartida por los hermanos Manuel y Pilar Castiblanco. En el caso de Manuel:

*“me percate que todos estaban en carpintería y nadie estudiaba. Yo preguntaba ¿Por qué no puedo estudiar? Y me respondían, es que usted no sabe, usted tiene solo lo básico. Y bueno empecé en carpintería, pero lo que sabía fue disminuyendo... Nos señalaban cosas muy sencillas: aquí tiene la madera, póngala acá, lo básico. Fue perdido”.*

Esto, porque en los talleres del INSOR, aunque se dedicaba un tiempo a la enseñanza de habilidades básicas en escritura, lectura y matemáticas en relación con la labor de formación, por lo que Pilar afirma que, “el tiempo que dedicábamos a estudiar era poquito y yo no entiendo mucho la lectura”. Durante 3 años tuvo este tipo de formación paralela a los talleres, pero “la profesora me preguntaba sobre lo que leía y yo no podía darle razón, se me olvidaba y desmejoré en eso”. Así, el tiempo dedicado a “a trabajar con la máquina de coser y labores relacionadas con la costura”, era cada vez mayor.

Solo hasta 1996 ocurrió la primera integración con intérprete en el país, en la Institución Educativa República de Panamá para un grupo de estudiantes que ingresaban al bachillerato, después de cursar grado quinto en el INSOR, y el ICAL. Y es que no

existía obligación legal por parte de las instituciones educativas o las empresas, de incluir sordos a sus procesos educativos y laborales. La aparición de la Ley 324 de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda; y más recientemente de la Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones, supusieron un cambio de fondo en la educación formal brindada a la población.

Son leyes que reconocen la LS como medio para la adquisición del aprendizaje, en las diferentes áreas del conocimiento. No obstante, el énfasis lingüístico en el español escrito e incluso hablado sigue siendo marcado. Se sigue midiendo al estudiante por su habilidad para escribir y comprender textos escritos. No se enfatiza en sus alcances desarrollados a través de su canal de comunicación principalmente visual, que ha llevado a graduados de secundaria a elegir carreras relacionadas con la expresión visual, tales como Diseño y comunicación gráfica, diseño de modas, entre otras.

## Conclusiones

Es importante conocer la lengua de señas en su contexto como fenómeno social y político que conllevó a una transformación del entorno laboral y de formación entre la población sorda colombiana. En algún momento fue la iglesia católica la que asumió el tema de la formación de las personas sordas, así como lo hizo anteriormente con la educación de las mujeres. Esto tiene un trasfondo histórico a nivel internacional como cuando en 1530 el monje benedictino español Pedro Ponce de León convirtió el monasterio de San Salvador de Oña en la primera escuela para sordos para que su hermano de sangre que era sordo pudiera ordenarse como sacerdote. En París, el abate Charles-Michel de l'Épée dedicado a la caridad hacia los pobres, tuvo a su cuidado dos hermanas sordas que usaban señas para comunicarse. Conforme al pensamiento de su época, creyó en que la lengua de señas les permitía comunicarse y en 1771 el refugio en el que comenzó a atender a los sordos se convirtió en 1771 en la primera escuela gratuita para sordos.

Es así como, los comienzos de la educación dirigida a los sordos del país revelan diversos grados de prohibición de la lengua de señas, también demuestran una liberación lingüística y cultural en el momento en el que les permite acceder a espacios educativos que anteriormente no existían. Actualmente, aunque existe normatividad a favor de la lengua de los sordos, se requiere que esta haga presencia real en

los procesos educativos a todo nivel, pensados desde el bilingüismo y la biculturalidad que suponen la LS y la lengua escrita. No obstante, se observan avances como el Decreto 1421 del 2017, el cual conlleva una transformación en la forma de atención educativa hacia la población sorda. Es un decreto, producto de la concertación de una comunidad, de la resistencia política de los sordos al fenómeno de la inclusión.

El Decreto 1421 del 2017 en su artículo 2.3.3.5.2.3.1 sobre "Gestión educativa y gestión escolar" en miras de garantizar una educación inclusiva y de calidad, en su numeral 8 afirma que el Ministerio de Educación pueda "consolidar con el INSOR la oferta de Modalidad Bilingüe - Bicultural para estudiantes con discapacidad auditiva y la organización y calidad de la prestación de los servicios de apoyo necesarios para esta modalidad". Es esta una necesidad cada vez más apremiante, puesto que el accionar nacional tiende a agrupar los estudiantes en pocas instituciones, por lo que los principios de la educación bilingüe y bicultural se ven opacados. También es preocupante que, a pesar de la normatividad vigente, no exista ningún maestro sordo para sordos nombrado en propiedad dentro de la carrera docente pública. Se trata de una educación para sordos no pensada en ellos, que desconoce su voz y su decisión.

Los sordos se asocian en torno a la lengua de señas, y de las actividades que surgen en los grupos formados, es la oportunidad de generar o gestionar oportunidades laborales y de otro tipo para su misma comunidad. El fortalecimiento de las comunidades es un factor de cambio en la situación laboral y formación de los sordos. Por tales razones es procedente continuar recopilando las experiencias de vida de los sordos, en cuanto hacen parte de una historia compartida por otros miembros de su comunidad. Este es el camino para superar el capitalismo que descarnado que ve en la persona sorda solo a un obrero calificado. Es momento de continuar abriendo espacios educativos en los diferentes niveles de la educación en Colombia.

Las asociaciones de sordos y los grupos a favor de la comunidad, han de generar alianzas con el INSOR, el SENA, las entidades territoriales y los demás entes del estado asociados con sus ministerios respectivos para fortalecer la educación formal y la educación para el trabajo. Es un trabajo conjunto que ha de abordar la sensibilización de las familias hacia el aprendizaje de la lengua de señas para comunicarse con sus hijos sordos, una lengua que permite el desarrollo de la comunicación familiar como base del desarrollo personal.

La presente investigación ha sido presentada a distintos entes, entre ellos el Instituto Nacional para Sordos

con el fin de que sea abordada en la construcción de políticas públicas a favor de la población sorda colombiana. Espacios educativos como el presente permiten que, desde la docencia, se tenga una mayor comprensión destinada a la inclusión de estas personas en los ambientes educativos.

## Referencias

- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: De Kant a Hegel. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 15, 5–30. DOI: <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i15.7480>
- Barrantes, R. (2011). Avances sobre la reconstrucción histórica de la Comunidad Sorda de Bogotá. Recuperado de: <http://www.fenascol.org.co/SEDasignaturaLSC/doctos/Historia.pdf>
- De la Paz, M. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb6v6pn.8>
- INSOR. (2002). Un enfoque educativo para la formación laboral. Experiencia con sordos. Bogotá: INSOR.
- Jiménez, J. (2008b). Comunidad Sorda y lecturas de Cultura Sorda. Bogotá: INSOR.
- Moreno, A. (2000). La Comunidad Sorda: aspectos psicológicos y sociológicos. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España.
- Núñez, M. (1997). La biografía en la actual historiografía contemporánea española. En: *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H.ª Contemporánea*, t. 10, 407-439. DOI: <https://doi.org/10.5944/etfv.25.2013.12193>
- Pino, F. (2007). La cultura de las personas sordas. Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.eu>
- Rühle, V. (1991). Experiencia de la historia y experiencia histórica. (Sobre el concepto de consciencia histórico-efectual en Gadamer). *ISEGORÍA*, 4, 74–87. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.1991.i4.354>



# La construcción de un proyecto alternativo de educación, una apuesta del movimiento estudiantil colombiano

Natalia Chaves-Carvajal - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá – Colombia.

## Las problemáticas de la educación superior

El panorama actual de la educación superior en el país es oscuro, a pesar de la lucha dada por la MANE la cual dejó algunas ganancias para el año 2011, quedan otras luchas inconclusas que se fueron abandonando con el desgaste y el debilitamiento del movimiento estudiantil, situación que ha facilitado para el gobierno la transformación paulatina de la ley 30 desde programas y reformas profundizando el carácter mercantilista, que desde las posturas neoliberales se han querido imprimir históricamente en la educación colombiana. Nos encontramos entonces enfrentando lo mismo que la MANE, la disputa por una educación como derecho y bien común para todas y todos los colombianos, con IES comprometidas con la construcción de paz, la emancipación política y el buen vivir del pueblo colombiano.

Sobre el gasto público en educación nos enfrentamos a:

- Ley No. 1740 del 23 de diciembre del 2014, por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 de la constitución (...) y se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Por la cual se controla la calidad del servicio cultural de la educación, como es llamado este derecho humano. "Expedir los lineamientos y reglamentos en desarrollo de las funciones de inspección y vigilancia en cabeza del Ministerio, sobre la manera en que las instituciones de educación superior deben cumplir las disposiciones y las normativas que regulan el servicio público educativo, así como fijar criterios técnicos para su debida aplicación" (Congreso de Colombia, 2014).
- Ley 1753 del 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 y que modifica la Ley 30 de 1992 con el Artículo 58, que crea el Sistema Nacional de Educación Terciaria. SNET.

"se crean dos sistemas de educación diferentes a los que actualmente conocemos, uno de transición de la media a lo Universitario, y otro en el que se transite de la media a Técnico y Técnico Superior, contemplando la existencia de maestrías y especializaciones técnicas, eliminando el componente de investigación y producción de conocimiento que es el deber ser de las tecnologías" (Congreso de Colombia, 2015).

- Proyecto de Ley Número 275 de 2010, por medio del cual se convierte el programa Ser Pilo Paga en Política de Estado.
- Ley 1911 del 2018 "por medio de la cual se crea la contribución solidaria a la educación superior y se dictan otras disposiciones sobre los mecanismos y las estrategias para lograr la financiación sostenible de la educación superior" (Congreso de Colombia, 2018).

Una cifra contundente ofrecida por el SUE desde estadísticas oficiales: en 1993 la nación aportaba \$ 1,72 billones para 159.218 estudiantes de pregrado, en 2016 aportó \$ 2,93 billones para 611.800 estudiantes de este mismo nivel en las universidades públicas. El aporte efectuado en la distribución a dicha cantidad de estudiantes arroja un resultado de \$10.825.890 en 1993 por cada estudiante, contra \$4.785.338 en 2016. En la actualidad las universidades cubren el 47% de su funcionamiento con recursos propios.

El estado afirma que no tiene presupuesto para financiar la educación superior pública, ¿puede ser esto cierto cuando el valor de las cuatro cohortes del PSPP, para beneficiar a 40.000 estudiantes, es similar a las transferencias hechas por la nación a las universidades estatales que atienden a más de 620.000 estudiantes de pregrado, 795 programas de maestría, 205 doctorados y varios colegios en educación básica y media al año?

Además, hay que agregarle al problema de la educación superior la intención cada vez más evidente de controlar la labor académica e investigativa de las IES por parte del estado, las reformas para regular la inspección y vigilancia de la educación superior, los mecanismos en los que se enmarcan y las entidades estatales encargadas, violan la autonomía universitaria y dificultan los intentos por acreditarse de las instituciones de Educación Superior por provenir de las atribuciones asumidas por el Estado en materia de Acreditación, las cuales chocan con la concepción de autonomía universitaria, fruto de luchas históricas del movimiento estudiantil, y con la consagración que de ella se hace en el Artículo 69 de la Constitución política donde se garantiza la autonomía de las Instituciones de Educación Superior, ordena el establecimiento de un régimen especial para las universidades del Estado y exige el fortalecimiento de la investigación científica en las universidades oficiales y privadas a las cuales el Estado debe ofrecer condiciones especiales para su desarrollo. Por tanto la Acreditación, establecida en el Artículo 47 de esta misma Ley, se constituye en un “acto público”, a través del cual se reconoce y se expresa confianza en las instituciones que prestan dicho servicio, por cuanto pueden demostrar evidencias acerca de sus capacidades de gobierno, de la búsqueda y difusión de la verdad y de mantener ciertos niveles de calidad. No de cumplir con estándares internacionales que afectan los contenidos curriculares de los programas para acceder a un registro calificado, que condiciona la financiación proveniente del estado.

¿Qué procede al encontrarnos con un estado que no cumple con los derechos constitucionales y sus disposiciones? teniendo en cuenta que la Ley 30 también determina que el objetivo del Sistema Nacional de Acreditación, SNA, es “garantizar a la sociedad que las instituciones de Educación Superior cumplen con los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos, según estándares de calidad establecidos por ellas mismas”.

Hoy por hoy, el movimiento estudiantil resurge fuertemente, ante la posibilidad latente de perder la educación superior pública, esta vez el trabajo de politizar a la sociedad se ve más complicado, con un panorama político desalentador y una juventud cada vez más apática, pero la historia no da espera y de nuevo los sectores sociales que pelean por una educación digna para un país en paz, pondremos en discusión el sistema educativo colombiano y los intereses políticos que lo han configurado, impidiendo que la educación sea lo que debería ser, un derecho humano fundamental y bien común de todas y todos los colombianos, un mecanismo que cierre las brechas sociales, permita el desarrollo personal, una educación al servicio de la justicia social.

Se hace necesario transformar las problemáticas estructurales que no permiten que Colombia avance como país, pero esto no es posible únicamente con la democracia representativa y la delegación de nuestra participación política a unos cuantos representantes del congreso y demás cargos públicos. Es crucial que todos los sectores sociales asuman la defensa de la educación superior pública, ya que de una u otra forma el sistema de educación colombiano condiciona las formas de vida de la población, cabe resaltar que la educación es un aparato ideológico del estado, todo acto que implique educar es inminentemente político. Nos encontramos bajo el poder del sistema económico capitalista, en este contexto como ya decía Marx, la educación es la reproducción de la fuerza de trabajo, nosotros, una mercancía cualificada. El objetivo es preparar a las y los estudiantes para ser productivos en distintos sectores de la economía. La eficacia de la educación es medida por las habilidades aprendidas para realizar tareas en algún área del mercado, no es funcional que las realizaciones de las tareas productivas coincidan con los sueños y expectativas de las personas, ni que permitan su desarrollo cognitivo, eso no es útil para quienes dominan el sistema.

“En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos” (Suárez & Valencia, 1995).

Es fácil reconocer el papel de la educación superior y su responsabilidad con el futuro del país, en el marco de este sistema educativo deshumanizante. Aquí se forman los futuros profesionales, que pueden ser convenientes para perpetuar las relaciones de dominación actuales o actores políticos activos en la transformación de las problemáticas sociales del país, ¿de qué depende esta situación?, de que efectivamente las IES se mantengan como unas burbujas aisladas de la sociedad y sus necesidades, que sigan siendo objetos de educación instrumentalizada, donde la enseñanza se aparta de su carácter político. El compromiso debe ser con la transformación de esa realidad, hacer que la educación dignifique al ser humano, una educación humanista. “Lo que considero una educación humanista, para utilizar el término de su pregunta, es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado” (Suárez & Valencia, 1995).

Para finalizar, un proyecto alternativo de educación debe proponer un nuevo modelo de desarrollo para la sociedad, el cual ponga a las y los trabajadores en el centro de la producción y la distribución, que construya la capacidad de reclamar reconocimiento y participación en el poder. La educación es el aparato preciso para criticar la hegemonía y el modelo de desarrollo mercantil imperante, a la vez que para plantear su superación. La relevancia adquirida por la educación se da en relación a la gestión del conocimiento en el área productiva, a su capacidad de configurar los sujetos que garantizan la rentabilidad económica, pero esto no implica que las IES definan el oriente del modelo económico, por el contrario como se exponía anteriormente la educación se convierte en la herramienta útil del estado para mantener los niveles de dominación y las ventajas de unos pocos “la subordinación de la universidad al capital, y al Estado en nombre del capital” (Marginson, 2006).

## Conclusiones

En conclusión la demanda del movimiento estudiantil por la recuperación de la educación pública para el país, no es una lucha aislada de las reivindicaciones propias de los educadores o de cualquier trabajador asalariado, es un campo de combate colectivo, que exige una nueva forma de enseñanza humanística, crítica, entregada a la reapropiación social del potencial político de las IES, donde el camino al desarrollo económico sea abierto por la educación y los sectores que se apropian de su construcción, en aras de producir un conocimiento que busque la liberación de este derecho humano, negado a los

pobres por su carácter de clase, del efecto regresivo del capital.

## Referencias

- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1740 de 2014. Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la constitución política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C., Colombia: Congreso de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.17230/nfp.12.86.9>
- Congreso de Colombia. (2015). Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país.” Bogotá D.C., Colombia: Congreso de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rn88.8>
- Congreso de Colombia. (2018). Ley 1911 de 2018. Por medio de la cual se crea la contribución solidaria a la educación superior y se dictan otras disposiciones sobre los mecanismos y las estrategias para lograr la financiación sostenible de la educación superior. Bogotá D.C., Colombia: Congreso de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.14482/esal.3.10814>
- Marginson, S. (2006). Putting ‘Public’ Back into the Public University. *Thesis Eleven*, 84(1), 44–59. DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513606060519>
- Suárez, H., y Valencia, A. (1995). Educación y democracia: un campo de combate. Bogotá. Colombia: Fundación Estanislao Zuleta. Tercer Milenio.



# Neuroeducación, cibernética y TIC: Conceptos para la renovación de la reflexión pedagógica

Wilson H. Soto-Urrea - Universidad Santo Tomás.  
Grupo de investigación Aletheia

## Resumen

Es necesario comprender la forma en la que los individuos aprenden, considerando los cambios cerebrales que sufren en relación con las situaciones que viven en la cotidianidad, específicamente en relación con las redes informáticas. Esta investigación pretende abocar la reflexión pedagógica hacia la adquisición de nuevos términos permitan su actualización en la sociedad de la información y la comunicación.

**Palabras clave:** Aprendizaje cibernética, neuroeducación, TIC, paz.

## Desarrollo

La revolución informática y cibernética ha sido la antesala del desarrollo de las ciencias cognitivas. Ello se debe a que la relación entre el cerebro y las máquinas ha traído consigo una pregunta fundamental: ¿cómo aprenden los seres humanos y, por ende, las máquinas?, la cual ha sido trasladada al ámbito pedagógico y, en específico, a la neuroeducación. La neurociencia, según Mora, busca el mejoramiento del aprendizaje a partir de la analogía entre la máquina y el cerebro, estudiando el proceso de transmisión de la información. Es necesario comprender la forma en la que los individuos aprenden, considerando los cambios cerebrales que sufren en relación con sus propias emociones. Esta investigación pretende abocar la reflexión pedagógica hacia la adquisición de nuevos términos, como lo son cibernética, neuroeducación, educación emocional, entre otros, que permitan su actualización en la sociedad de la información y la comunicación.

## Objetivos

Teniendo en cuenta que este trabajo es producto de la investigación Emociones y Conflictos en el Cultivo de la Paz, Fase 2 del Grupo de Investigación Aletheia de la Universidad Santo Tomás, a continuación se presentan los objetivos de dicha investigación

### Objetivo General

Actualizar la reflexión pedagógica a partir de la integración de conceptos provenientes de la sociedad de la información y la comunicación, la neuroeducación y la educación emocional.

### Objetivos Específicos

- Comprender la importancia de la actualización de la reflexión pedagógica, acorde a las exigencias de la sociedad de la información y la comunicación.
- Realizar una revisión de textos en los que se trabajen las categorías de pedagogía, Neuroeducación y educación emocional.
- Abocar la reflexión pedagógica hacia la inmersión de términos propios de la sociedad de la información y la comunicación.

## Metodología general

En Occidente, las ciencias se han dividido según sus medios y fines para llegar al conocimiento. Paradigmas como el positivista, el histórico hermenéutico y el crítico social han sido vistos por los académicos e investigadores, desde el Siglo XIX, como los paradigmas imperantes dentro de las ciencias naturales, sociales y humanas. Esta triada es trabajada por Jurguen

Habermas (1981), considerando que los fines de cada uno de los paradigmas son los siguientes:

- El paradigma científico empírico analítico, que persigue intereses técnicos y cuyo fin es el de la explicación.
- El paradigma histórico hermenéutico, que cuenta con un interés práctico y cuyo fin es la comprensión.
- El paradigma crítico que persigue fines de emancipación y transformación social.

Esta investigación se adscribe a un paradigma histórico hermenéutico, pues es allí donde se tiene en cuenta la interacción entre los individuos en la construcción de significados de la realidad social. Al respecto, señala Carlos Sandoval (1996) que:

*Dentro de la acepción planteada por Gadamer, se acentúa el carácter lingüístico del entendimiento; esto en virtud de que las interpretaciones se expresan lingüísticamente, pero a la vez el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado. Este autor, plantea, además, la posibilidad de la interpretación válida en el contexto de lo que él denomina "encuentro hermenéutico" donde idealmente se posibilitaría el diálogo entre horizonte de entendimiento y mundo vital trascendiendo los referentes de espacio y tiempo (Sandoval, 1996, p.67).*

Ya que este trabajo busca la actualización del campo pedagógico a través de la inmersión de conceptos propios de la sociedad actual, es decir la sociedad de la información y la comunicación, se busca un encuentro hermenéutico entre el horizonte de entendimiento y el mundo vital. Para ello, la sociedad se convierte en un texto de análisis y comprensión a partir del trabajo teórico y académico. Por eso, esta investigación busca la revisión de textos para determinar el estado del campo y las posibles emergencias que se pueden generar en la inmersión de los conceptos de la sociedad de la información y la comunicación en la reflexión pedagógica.

## Hallazgos y resultados

La sociedad de la información y la comunicación se ha convertido en el espacio compartido por los individuos que conforman el mundo. Ello se debe a la revolución informática que se originó en la primera mitad del Siglo XX gracias a los adelantos de la teoría de sistemas, la teoría de comunicación y la cibernética. La teoría de sistemas cuenta con los adelantos de figuras como Alan Turing, quien planteó la realización de una computadora universal; al respecto, John Von

Neumann plantearía una disyunción entre el software y el hardware que le permitiera a un dispositivo electrónico llevar a cabo cualquier operación a partir de postulados matemáticos, convirtiendo así los sistemas computacionales simples en complejos. En las teorías de la comunicación, Claude E. Shannon concebiría la relación entre la matemática y la comunicación, vista como un proceso que transporta BITS (Binary Digits) de un emisor a un receptor (Siles, 2007)

Norbert Wiener (1998) también plantearía una teoría de la comunicación, la cual sería denominada como cibernética y se encontraría, para muchos, bajo la teoría general de sistemas, lo cual es cuestionado, pues la cibernética se concibe como una ciencia transdisciplinar que abarca muchos fenómenos de la sociedad, más allá del planteamiento informático o matemático. La cibernética es "definida como el estudio teórico de los procesos de comunicación y de control en sistemas biológicos, mecánicos y artificiales" (Siles, 2007, p. 88). Responde a las leyes generales de la comunicación, siendo este el elemento común entre las distintas disciplinas que confluyen en la cibernética. El objetivo de la cibernética es la comprensión de los comportamientos de intercambio de la información, a partir de una ontología radical del mensaje, pues nada existe sino como mediación, es decir, como información y mensaje (Siles, 2007).

En 1958 se realizó en Bélgica la Conferencia Internacional sobre Cibernética, en la que Heinz Von Foerster (2006) señalaría la importancia de las nociones de enseñanza y aprendizaje del teorema de Gordon Pask, observadas en su máquina de aprender, la cual "tenía como función perforar tarjetas para ordenadores, facilitaba la adquisición de habilidad mental por parte de su operador. El objetivo era que el operador fuera más eficaz en el manejo de las tarjetas perforadas" (Soto, 2011). Observar los procesos pedagógicos a través de la cibernética era para Foerster "una oportunidad única para aprender acerca del aprendizaje" (2006, p. 130).

La "máquina de aprender" de Pask, y la interpretación que de ella hace Foerster son unos de los primeros ejercicios que se hicieron para comprender los problemas pedagógicos a través de la cibernética. La comprensión de los procesos cognitivos ha sido uno de los grandes objetivos de la cibernética, pues solo entendiendo como aprende un humano es que este proceso se puede imitar en una máquina. Esta idea corresponde a lo que Santiago Koval (2006) ha dado a llamar la integración exógena entre la máquina y el hombre, resultado de una lógica mimética en la construcción de las máquinas; "La mimesis del cuerpo halla su máquina arquetípica en el autómata



antropomorfo; la mimesis del cerebro encuentra su máxima expresión en la inteligencia artificial. Ambos caminos se dan la mano en el autómata antropomorfo inteligente” (Koval, 2006, p. 3).

La cibernética se ha apoyado a lo largo de su historia en la Inteligencia Artificial, sus desarrollos y su relación con los procesos cognitivos humanos. Pero esta comprensión no solo es necesaria para el desarrollo de la Inteligencia Artificial, pues, como se ha observado, es muy poco lo que conoce el ser humano de su cerebro. Personalidades tan importantes como Marvin Minsky (1982), al respecto consideran que “nuestras preguntas acerca de las máquinas pensantes deberían ser preguntas sobre nuestras propias mentes”. El cerebro, desde la cibernética, es comprendido bajo la relación entre el sistema nervioso y la máquina como un sistema dinámico. El cerebro, al ser un sistema nervioso complejo, está modulado y estructurado a través de partes que se conectan en los procesos cognitivos de codificación y decodificación de información (Soto, 2011). Como señala Walter, “Cuanto más aprendemos acerca del cerebro, con mayor claridad apreciamos que sólo se puede estudiar con provecho considerándolo como un complejo de mecanismos” (1953, p. 197).

Es por la relación que existe entre el cerebro y los mecanismos complejos que se genera la neurocibernética, la cual buscaba la comprensión de los campos cerebrales, en relación con la capacidad comunicativa y el lenguaje cerebral. En este punto, es importante recordar que el gran adelanto de la cibernética en el tema de la educación está en el concepto de feedback (retroalimentación), que se basa en el principio de que una caja negra tiene un proceso de entrada y de salida de la información que cuenta con una causalidad circular. El concepto de feedback, así como el de autorregulación o automatización, nació en el campo cibernético y ha tenido una gran acogida en la educación. El aprendizaje cibernético ha consistido en la operacionalización de los procesos cognitivos, en función de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos, buscando la eficacia y eficiencia del sistema.

La relación entre cibernética y conductismo es directa, pues:

*Para aprender a aprender se necesitaba: un autocontrol del sujeto en su proceso de aprendizaje, de ahí la necesidad de moldear el comportamiento, entender cómo almacenaba los conocimientos fue tarea de la cibernética, máquinas de aprender y retroalimentación, tarea conjunta y base del mecanismo de aprendizaje. Aprender a aprender paso*

*a paso fue posible, fraccionando el conocimiento a su mínima expresión, siempre y cuando en cada fase de fraccionamiento existiera una retroalimentación (Soto, 2011, p. 354-355).*

Aunque existe una reducción del proceso de enseñanza y aprendizaje en la relación entre cibernética y educación, lo que se debía a la teoría imperante del momento, la cual era el conductismo, con la neuroeducación se sigue la reflexión en torno a los procesos cognitivos que juegan en el aprendizaje de los individuos, pero con la premisa de que la educación es un proceso complejo y dinámico, no lineal ni conductual. La neuroeducación busca la comprensión del proceso educativo a través del entendimiento del funcionamiento del cerebro, estableciendo una analogía entre máquina, cerebro y educación.

Contrario al proceso de enseñanza y aprendizaje expuesto por la cibernética, en el que el principio de aprender a aprender se basaba en una tarea de moldeamiento y retroalimentación lineal (por lo que habría que decir que la retroalimentación de este tipo se veía anclada, en mayor parte, a la teoría comunicativa de Claude E. Shannon que a la de Norbert Wiener (1998) ), en la neuroeducación prima el individuo, por lo que no se comprende como ejercicio cerebral solo los procesos cognitivos que atañen al campo del conocimiento, sino a las emociones que están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Daniel Goleman (1995) acuñaría el término de Inteligencia Emocional, que sería una postura igualitarista ante la noción de inteligencia clásica, y que reconciliaría la cognición con la emoción (Bisquerra, 2003). La Inteligencia Emocional es la encargada de analizar cómo las emociones de un individuo pueden influir su proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando así las emociones negativas y positivas que entorpecen o posibilitan la educación. Si un sujeto desarrolla su Inteligencia Emocional, implica que está desarrollando emociones positivas (como la empatía) en su vida cotidiana, con el fin de mejorar los aspectos propios de su cognición. En ello radica la importancia de la incorporación de las emociones en la comprensión del cerebro; pues este no puede ser visto solo como un sistema complejo desligado de la emotividad del individuo que, por supuesto, también se origina en su cerebro.

El cerebro se convierte en el centro de la reflexión pedagógica, pues es este la caja negra por la que entra y sale la información que está, a su vez, mediada por las emociones y los contextos. La neuroeducación se ha encargado de esta reflexión pedagógica,

sobrepasando los modelos tradicionales. El principio de la neuroeducación, según Francisco Mora (2013), es que los individuos necesitan emocionarse para aprender; de lo contrario, el aprendizaje no sería efectivo. Como señala Francisco Mora:

*Hoy comenzamos a saber que nadie puede aprender nada si no le motiva. Es necesario despertar la curiosidad, que es el mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía diaria. Se presta atención a aquello que sobresale. Estudios recientes muestran que la adquisición de conocimientos comparte sustratos neuronales con la búsqueda de agua, alimentos o sexo. Lo placentero. Por eso hay que encender una emoción en el alumno, que es la base más importante sobre la que se sustentan los procesos de aprendizaje y memoria. Las emociones sirven para almacenar y recordar de una forma más efectiva.*

## Conclusiones

La renovación pedagógica es una necesidad de primera categoría en la actualidad. Los cambios acelerados en la sociedad hacen que los modelos tradicionales, cada vez más, sean obsoletos, pues no responden a las necesidades de los individuos. Además, como señala Marc Prensky (2010), existe un cambio generacional entre los nativos y los inmigrantes digitales, que está acompañado por una forma de pensar y procesar la información significativamente distinta, lo que desencadena una transformación de las estructuras cerebrales. Hay que pensar el cerebro desde el principio de plasticidad, pues este es dinámico y cambia según la relación que establece con su entorno.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son una realidad en el ámbito social. Su inmersión en la cotidianidad es cada vez más visible, haciéndose necesaria su presencia en los ámbitos educativos. Para finalizar esta ponencia, hay que poner en consideración una reflexión que le dé vigencia a métodos y contenidos propios de la sociedad de la comunicación y la información, en pro de una comunidad en paz. Para ello, es necesario abarcar conceptos como la neuroeducación, la educación emocional y las TIC, con el fin de generar nuevas relaciones de enseñanza y aprendizaje en las que los individuos estén en el centro del proceso, contemplando así su desarrollo integral bajo los valores propios de la sociedad, siendo esos individuos capaces de construir entornos de paz en el mundo real y el mundo digital. En este proceso, el papel de los profesores como investigadores pedagogos es vital, pues una sociedad de la información y la comunicación que busca la conformación de comunidades en paz no puede

seguir anclada a modelos pedagógicos tradicionales; es hora de la renovación pedagógica y para ello, el primer paso, es actualizar los conceptos propios de la reflexión académica.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. DOI: <https://doi.org/https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/0>
- Foerster, H. (2006). *Las semillas de la cibernética: obras escogidas*. Barcelona: Gedisa.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Habermas, J. y Husserl, E. (1997). *Conocimiento e interés. La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Universitat de València.
- Koval, S. (2006). *Androides y posthumanos. La integración hombre-máquina*. Editorial, País
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama*. [Archivo de Video]. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59403>
- Minsky, M. (1982). *Why people think computers can't*. *AI Magazine*, 3(4), pp - pp. Recuperado de: <https://web.media.mit.edu/~minsky/papers/ComputersCantThink.txt>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. *Cuadernos Sek*, 2, pp - pp. Recuperado de: [https://www.marcprensky.com/writing/prensky-nativos%20e%20inmigrantes%20digitales%20\(sek\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/prensky-nativos%20e%20inmigrantes%20digitales%20(sek).pdf)
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá D.C., Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperado de: [https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual\\_colombia\\_cualitativo.pdf](https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual_colombia_cualitativo.pdf).
- Siles, I. (2007). *Cibernética y sociedad de la información: el retorno de un sueño eterno*. *Signo y Pensamiento*, 26(50), 84–99. DOI: <https://doi.org/http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=86005007>
- Soto, W. H. (2011). *Cibernética y pedagogía*. *Ingenium*, 12(24), 94–114. DOI: <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5038450>
- Walter, G. (1953). *El cerebro viviente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wiener, N. (1998). *Cibernética o el control y la comunicación en animales y máquinas*. Barcelona: Tusquets.

# Elaboración del plan de mejoramiento para la formación social humanística y electiva en los programas de pregrado de la FUCS

Luisa F. Bobadilla y José I. Romero -  
Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud

## Resumen

La elaboración de una propuesta de plan de mejora de la Formación Social Humanística y Electiva de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. La metodología requirió una revisión documental y un trabajo de campo. Desde este punto se crearon y aplicaron instrumentos para evidenciar las falencias y fortalezas percibidas por los estudiantes y docentes que pertenecen a la comunidad educativa.

**Palabras clave:** Formación social humanística y electiva, Plan de mejoramiento, Educación en pregrado

## Desarrollo

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) en su proyecto Educativo Institucional (PEI) plantea la organización de los contenidos en tres núcleos de formación: técnico científico, social humanístico e investigativo, y electivo (FUCS, 2014). El núcleo electivo es el encargado de proponer y desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje de libre elección y que responden a intereses particulares de todas las facultades y programas de pregrado. Teniendo en cuenta lo anterior fue necesario identificar las necesidades y falencias de la formación social humanística a través de los instrumentos realizados los estudiantes y docentes de la FUCS. De ahí que se genere la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los focos problemáticos que posee la formación la formación social humanística y electiva en la FUCS?

## Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos de la presente investigación.

## Objetivo general

Diseñar el plan de mejoramiento para la formación social humanística y electiva en los programas de pregrado de la FUCS.

## Objetivos específicos

- Caracterizar los focos problemáticos de la formación social humanística y electiva de la FUCS.
- Priorizar los focos problemáticos de la formación social humanística y electiva de la FUCS.
- Plantear estrategias de mejora para la formación social humanística y electiva de la FUCS.

## Metodología general

La presente investigación se planteó desde lo cualitativo, descriptivo y propositivo con el fin de dar una propuesta de Plan de Mejora, la metodología que se utilizó fue el análisis de revisión documental y desarrollo de trabajo de campo. Para el desarrollo de la investigación se plantearon cuatro fases:

### A. Fase de diseño

En esta fase se describió el problema y se formuló la pregunta de investigación ¿Cuáles aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de orden colectivo permiten cualificar la formación social humanística en la FUCS?, se definió el objetivo general (Diseñar el plan de mejoramiento para la formación social humanística de la FUCS) y objetivos específicos 1.) Caracterizar los focos problemáticos de la formación social humanística en la FUCS. 2). Priorizar los focos problemáticos de la formación social humanística de la FUCS. 3). Plantear estrategias de mejora para la formación social humanística de la FUCS.

## B. Fase de caracterización de los focos problemáticos de la formación social humanística en la FUCS

Para esta fase, se realizó la organización y clasificación para así determinar la caracterización de los focos problemáticos. Para la revisión documental se solicitó al núcleo social humanístico los productos realizados en las fases anteriores del macroproyecto dos. Los cuales fueron: en la fase 1 artículo de revisión titulado tendencias y retos de la formación social humanística en educación superior de la última década. En la fase 2 informe titulado caracterización de actas de aprendizaje del componente electivo de la fundación universitaria de ciencias de la salud en el primer semestre del año 2017 (Bonilla & Camacho, 2017). Adicionalmente se analizó el artículo llamado la gestión curricular; procesos y tendencias, producto realizado por el macroproyecto 1 (Morales, Preciado, Samit, & Hernández, 2017). También se revisaron los documentos institucionales tales como el Proyecto educativo institucional (PEI) y los proyectos educativos de cada uno de los programas de pregrado (PEP) (FUCS, 2014). El trabajo de campo requirió la elaboración del consentimiento informado y los instrumentos que fueron aplicados a docentes y estudiantes.

## C. Priorizar los focos problemáticos de la formación social humanística de la FUCS

Se diseñó una matriz de teniendo en cuenta las preguntas planteadas en los instrumentos aplicados a los estudiantes, docentes del núcleo técnico – científico, social- humanístico y electivo que pertenecen a la FUCS. Posteriormente se graficaron y a partir de ellos se realizó la caracterización de los focos problemáticos. A continuación, se realizó un árbol de problemas que permitió evidenciar los síntomas y las causas de los focos problemáticos, para la priorización de las causas críticas se realizaron una matriz de incidencia para así conocer cuáles serían las causas que se abordarán en el plan de mejora.

## D. Fase de construcción del documento y diseño de estrategias de mejora para la formación social humanística de la FUCS:

Teniendo en cuenta las causas críticas obtenidas en la fase anterior se realizó el planteamiento del problema, los objetivos generales y específicos y los indicadores para el plan de mejora del núcleo social humanístico de la FUCS.

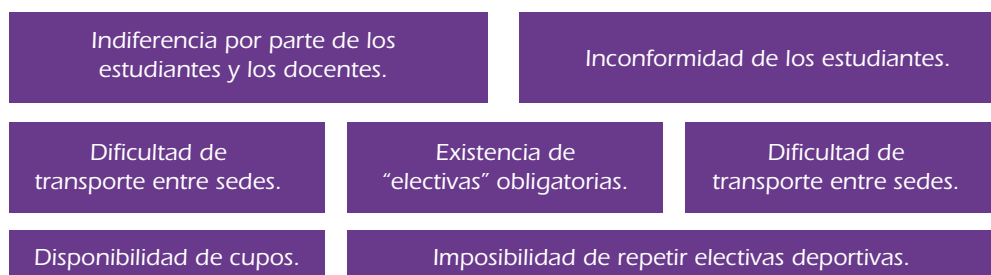
### Hallazgos o resultados

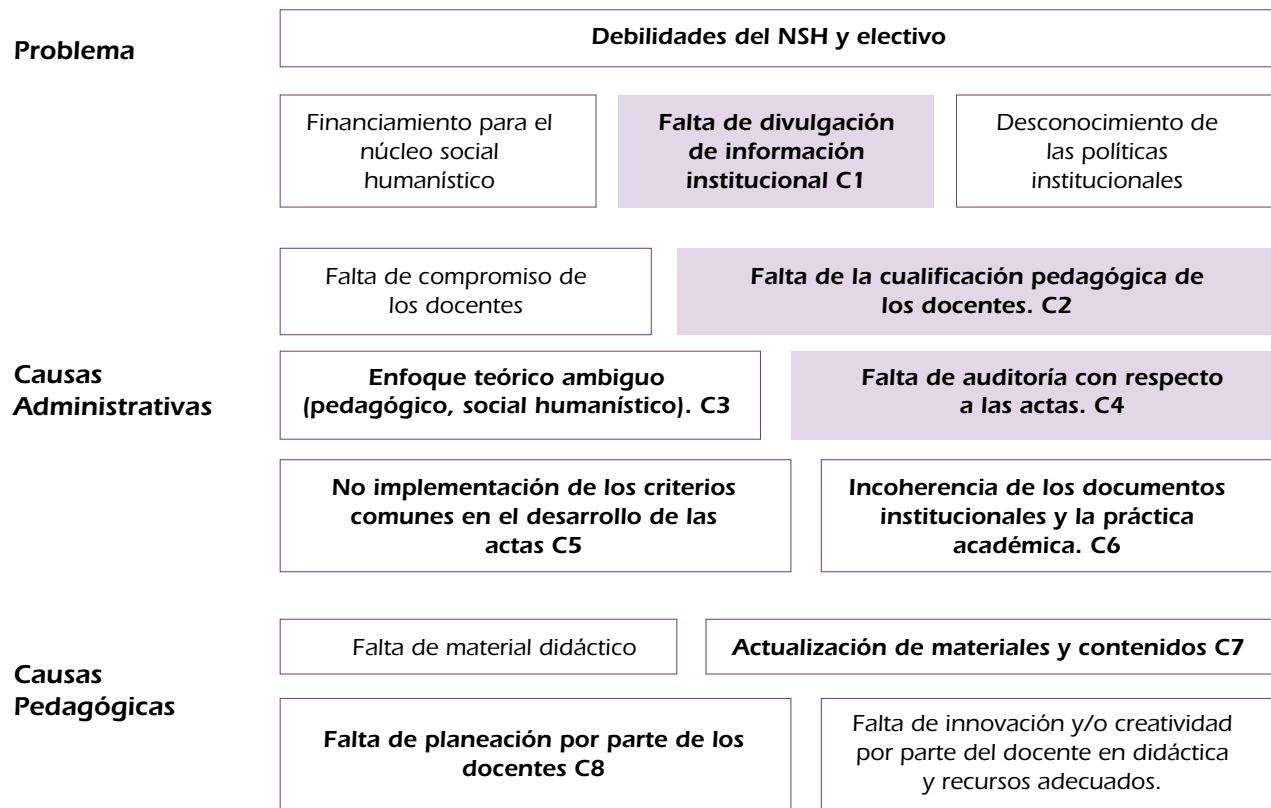
En la revisión de los productos realizados en las fases anteriores, se evidenció la ausencia de un instrumento institucional que oriente el diseño de las actas de aprendizaje generando una desarticulación de los contenidos de las actas en relación a las políticas establecidas en el PEI (FUCS, 2014). La aplicación de los instrumentos a estudiantes y docentes de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud reveló falta de logística y divulgación de las asignaturas electivas.

Se realizó la tabulación de los resultados en Excel a través de una matriz, que permitió identificar y clasificar los mismos en síntomas y causas de las debilidades del núcleo social humanístico, esquematizando así un árbol de problemas que se presenta en la **Figura 1**, Posteriormente se identificaron qué causas eran gobernables por la Dirección de Núcleo social humanístico y electivo las cuales son:

- C1 Falta de divulgación de información institucional.
- C2 Falta de la cualificación pedagógica de los docentes.
- C3 Enfoque teórico ambiguo (pedagógico, social humanístico).
- C4 Falta de auditoría con respecto a las actas.
- C5 No implementación de los criterios comunes en el desarrollo de las actas.
- C6 Incoherencia de los documentos institucionales y la práctica académica.
- C7 Actualización de materiales y contenidos.
- C8 Falta de planeación por parte de los docentes.

### Síntomas





**Figura 1 .** Esquematización árbol de problemas, fuente autores

**Fuente:** Autores

A partir de este resultado se realizó una matriz de incidencia con el fin de determinar las causas críticas

que se abordarán en el plan de mejoramiento. En la **Tabla 1** se presenta la matriz de incidencia obtenida.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	TOTAL
C1	2	2	3	2	3	3	1	1	15
C2	1	3	3	2	1	2	3	3	15
C3	1	2	3	1	1	2	2	1	10
C4	3	1	3	3	3	3	2	0	16
C5	3	0	3	3	3	2	1	2	14
C6	2	2	3	1	3	3	1	0	12
C7	0	3	2	3	0	1	3	3	12

**Tabla 1 .** Tabla de incidencia

**Fuente:** Autores

Los focos problemáticos que se abordarían en el plan de mejoramiento son:

- Falta de divulgación de información institucional C1.
- Falta de la cualificación pedagógica de los docentes. C2.
- Falta de auditoría con respecto a las actas. C4.

A partir de esto se elaboró la propuesta del plan de mejoramiento para la formación social humanística y electiva en los programas de pregrado de la FUCS, el cual requirió la creación de objetivos y de los indicadores que se puedan medir periódicamente como se muestra en la **Figura 2**.

PLAN DE MEJORAMIENTO NÚCLEO SOCIAL HUMANÍSTICO Y ELECTIVO EN PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FUCS						
Descripción de la situación problema: El núcleo social humanístico y electivo de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud debe generar estrategias de mejora que le permitan lidiar las debilidades que presenta en la actualidad.						
Objetivo general: Generar estrategias de mejora para el núcleo social humanístico y electivo en los programas de pregrado de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.						
Objetivos específicos: 1. Realizar auditoría de las actas de aprendizaje del núcleo electivo a través de núcleo social humanístico. 2. Fortalecer los procesos de inducción para así divulgar los documentos institucionales. 3. Incentivar a los docentes a cualificarse pedagógicamente para mejorar sus estrategias didácticas.						
Objetivo general	Actividad a realizar	Descripción de la actividad	Fecha de inicio	Fecha terminación	Entregables/indicador	Responsable
Generar estrategias de mejora para el núcleo social humanístico y electivo en los programas de pregrado de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.	1. Realizar auditoría de las actas de aprendizaje del núcleo electivo a través de núcleo social humanístico.	Revisar actas de aprendizaje del núcleo electivo en el que se plasme el modelo pedagógico constructivista teniendo en cuenta el formato establecido por la institución.				
	2. Fortalecer los procesos de inducción para así divulgar los documentos institucionales.	Realizar divulgación de los documentos institucionales semestralmente a los docentes para que su práctica pedagógica cumpla con los lineamientos institucionales				
		Semestralmente realizar divulgación institucional a los estudiantes				



Objetivo general	Actividad a realizar	Descripción de la actividad	Fecha de inicio	Fecha terminación	Entregables/indicador	Responsable
	3. Incentivar a los docentes a cualificarse pedagógicamente para mejorar sus estrategias didácticas.	Divulgación de los incentivos docentes, así mismo como los requisitos para obtener un mejor escalafón				
		Realizar proceso evaluación y autoevaluación a los docentes del núcleo electivo			-	
		Generar plan de mejora por cada docente teniendo en cuenta los resultados obtenidos por la evaluación y autoevaluación.				
		Capacitar a los docentes en TICs para que puedan incorporar sus prácticas académicas				

**Figura 2 .** Instrumento, propuesta plan de mejoramiento

**Fuente:** Autores

### Conclusiones

Durante la investigación se evidenciaron los aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales, junto a los focos problémicos que posee la formación social humanística, y electiva en la FUCS.

En los aspectos conceptuales se encontró necesario implementar indicadores que permitan generar acciones que propendan al mejoramiento continuo acorde al PEI, se debe desarrollar a partir de un proceso de autoevaluación y autorregulación constante (FUCS, 2014). Para cumplir con el propósito de la gestión curricular con respecto a la formación social humanística y electiva de la FUCS, es necesario generar una transversalización del mismo alrededor de los programas de pregrado; y como se define en el PEI el núcleo social humanístico e investigativo se encarga de las actividades de enseñanza y aprendizaje que permiten la adquisición de competencias en esta área,

así mismo define el núcleo electivo como actividades de enseñanza de libre elección y que responden a los intereses particulares de los estudiantes.

En los aspectos metodológicos con la aplicación de los instrumentos y la revisión documental se encontró que los programas de pregrado ofrecen electivas de profundización necesarias en su formación disciplinar, las cuales impiden que los estudiantes no puedan acceder a electivas por sus intereses particulares como se plantea en el PEI. Con respecto a los encuestados se observó el desconocimiento por parte del cuerpo estudiantil acerca de que es la FSH y las electivas, así mismo ellos manifiestan la falta de disponibilidad de cupos y horarios y la existencia de electivas obligatorias en algunos de los programas de pregrado, por lo anterior los estudiantes no conocen la importancia de la FSH durante el transcurso del pregrado, por lo que ven estas asignaturas como “relleno”. Por otro lado, en relación con los docentes se

evidenció la falta de conocimiento de los lineamientos institucionales por parte de los docentes del núcleo electivo, así como inseguridad al no hacer parte de las encuestas, por lo que es necesaria el reforzamiento y la cualificación continua a los docentes, junto con procesos de evaluación, coevaluación de los docentes para así establecer el plan de mejora de cada una de las electivas.

En los aspectos instrumentales, se propusieron estrategias e indicadores para realizar el plan de mejoramiento continuo, a partir de la caracterización de los focos problemáticos gobernables encontrados a través del árbol de problemas y la matriz de incidencia, los cuales fueron: falta de divulgación de información institucional, falta de la cualificación pedagógica de los docentes, falta de auditoría con respecto a las actas. Dentro de las estrategias se encuentra el fortalecimiento de los procesos de inducción, para así difundir los lineamientos institucionales con la comunidad académica, así mismo fortalecer el proceso de evaluación de los docentes del núcleo electivo, para generar el mejoramiento continuo de los mismos y así mismo incentivar el sentido de pertinencia de los docentes hacia la institución.

Se sugiere realizar periódicamente la revisión de las actas teniendo en cuenta el formato producto de la fase dos de este macroproyecto. Así mismo se sugiere para la creación de los lineamientos curriculares que se realice de manera colectiva es decir teniendo en cuenta a los docentes y estudiantes de las diferentes facultades.

## Referencias

- Bonilla, A., & Camacho, J. (2017). Caracterización de las actas de aprendizaje del componente electivo de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud en el primer semestre del año 2017. Bogotá D.C., Colombia. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v35n1a08>
- FUCS. (2014). Proyecto Educativo Institucional - PEI de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Bogotá D. C., Colombia: FUCS. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v35n1a08>
- Morales, M., Preciado, N., Samit, V., y Hernández, C. (2017). La gestión curricular; procesos y tendencias. Una revisión documental. Recuperado de: <https://www.fucsalud.edu.co/sites/default/files/2017-09/GESTION-CURRICULAR-PROCESOS-TENDENCIAS.pdf>



# El lugar y sentido de la formación humana en el contexto universitario

María D. Buitrago Peña, Gina M. Reyes Sánchez y Juan M. Torres Serrano

## Resumen

La educación superior tiene en la actualidad grandes desafíos, que no solo están relacionados con una formación disciplinar idónea, sino con la formación integral del estudiante, por cierto, cada vez más despreciada por la mercadotecnia del sector educativo. Por tal razón el desarrollo de habilidades y competencias deben girar en torno la visibilización de unas prácticas formativas que privilegien la construcción de un individuo con pensamiento crítico, reflexivo, con capacidad para analizar el contexto y articularse interdisciplinariamente con otros; un ser humano que apuesta por la justicia, la equidad y la ética como principios orientadores de sus acciones.

Es así como la Formación Humanística para la Universidad de La Salle es un eje fundamental de los procesos formativos y están liderados principalmente por el Departamento de Formación Lasallista (DFL), quienes han desarrollado bajo la generación de (8) espacios en pregrado y (1) en postgrado, la posibilidad de dar lugar a la discusión y aprendizaje de la cultura religiosa y lasallista, las humanidades y la ética, como escenarios de participación política y social, donde su vida personal, profesional y estudiantil son el pretexto perfecto para comprender cómo ahora se relacionan con su entorno, las preguntas que les genera la sociedad actual y colocar en tensión dilemas éticos y morales a los que hoy o mañana se exponen.

Dicha perspectiva invita a reconocer al otro, a promover la comprensión del bienestar, de los valores (el Servicio, la Fe, el Compromiso, la Fraternidad y la Justicia) y la formación para la vida como elementos constitutivos de la pedagogía Lasallista y que ponen de manifiesto la urgencia que para el siglo XXI impone movilizarnos hacia los desafíos actuales con una educación pertinente, innovadora, apalancada en la ciencia y los saberes, pero también en la humanidad y el pensamiento como herramientas que transforman las sociedades.

**Palabras clave:** Educación Superior, Formación integral, Formación para la vida, Formación en valores, Humanidades, Lasallismo.

## Desarrollo

La Universidad es una escuela de aprendizaje universal, formada por maestros y estudiantes de todas partes (Newman). Es ese lugar de circulación y comunicación del pensamiento por medio de relaciones interpersonales y a través de un campo extenso. El fin de la educación universitaria se podría definir como “una versión global de la verdad en todas sus ramas, de las conexiones de una ciencia y otra ciencia, de sus relaciones mutuas, y sus respectivos valores” (Newman). En este mismo sentido afirma el P. Alfonso Borrero que: “Los hombres son hombres (personas) antes de ser abogados, médicos, comerciantes o industriales. Si se forman capaces y sensibles, serán después médicos y juristas capaces. El beneficio que el estudiante deriva de la Universidad no es solo el conocimiento profesional, sino aquello que debe regir los conocimientos profesionales”. Por ende, la Universidad no debería “Olvidar al hombre viviente y del oído atento a la voz igualmente viviente” (Inés de Cassagne), ni tampoco que la educación debe formar la cabeza, el corazón y la mano (Hengemüle).

Sin embargo, hay que reconocer que el rol de las Universidades ha cambiado y en muchos casos dista de ser una parte constitutiva del poder intelectual de una nación, de promocionar la cultura. Ella debe adaptarse a los intereses de la sociedad, sobre todo a aquellos de la sociedad de consumo y de una visión economicista (marcada por las lógicas de la oferta y la demanda) y mercantilizada de la educación. El rol social de la Universidad se ha transformado, y es esta mutación uno de los causantes de la crisis de la Universidad en occidente. Cada vez más las humanidades se perciben en una situación de crisis,

debido a que la noción de cultura, en cuanto fuente de legitimidad ha desaparecido. En lugar de la cultura y de la promoción de las humanidades, predomina las ideas de excelencia ligadas a la centralidad a una idea de lucro a toda costa. En este sentido Martha Nussbaum deplora que la educación se encuentre dirigida al provecho económico, capaz de producir “generaciones de máquinas eficaces y no de ciudadanos completos capaces de pensar por ellos mismos” (Nussbaum, 2011. P. 10)

El declive de la cultura, la valorización de un modo de generar, aplicar y difundir conocimiento científico, las políticas educativas influenciadas por el mercado han desplazado una concepción más profunda y extensa del rol de la institución universitaria y el futuro de las humanidades en el corazón de éstas puede llegar a ser interpelador. Se hace pues necesario reapropiarse de la reflexión proveniente de los filósofos del idealismo alemán, a propósito de la articulación entre formación general y formación profesional, y de la comprensión de un saber general que forma en la “racionalidad práctica”, en el juicio prudencial, en la sabiduría, en el discernimiento, en la *bildung*. La sola formación técnica no promueve por sí sola una reflexión sobre el sentido de nuestras acciones y no responde a la cuestión: “¿la vida merece la pena ser vivida y cuándo merece serlo?” (Weber, M. 2003. P. 91).

La necesidad no solo formar buenos técnicos, sino seres humanos dotados de capacidades empáticas, críticas, imaginativas, necesarias para cumplir el papel de ciudadanos. La diversidad cultural y la mundialización también conducen a pensar en otras tareas que tendrán las humanidades en el seno de las Universidades: ciudadanos capaces de comprender y actuar frente a situaciones y problemas interpretados en cuadros morales y sociales diferentes. Estas capacidades de espíritu crítico, de apertura empática, y de comprensión de la diversidad de culturas, son desarrolladas por una cierta práctica de las artes y las humanidades. (Nussbaum, 2011). El desafío es entonces recuperar la comprensión de la Universidad como un bien social colectivo, como un lugar de compartir diversos saberes, de la transmisión de la cultura y de redefinir su rol social.

¿Cuál es el futuro de las humanidades, qué lugar tienen en una Universidad influenciada por la globalización, el capitalismo y la sociedad de mercado?, ¿Cómo reapropiarse de las humanidades frente al rol social, político y cultural de la Universidad actual?, ¿Cómo comprenden, valoran, y articulan las humanidades los agentes educativos, a sus prácticas y experiencias formativas, ¿Las humanidades están en declive, crisis, o se están reconfigurando de acuerdo

a sujetos y contextos más plurales y complejos? ¿Cómo comprender el rol y función de la formación humanística frente a la formación profesional y disciplinar?, y las que convoca este encuentro como o son: ¿Qué estrategias metodológicas se podrían implementar en las instituciones de educación superior para la utilización adecuada de las herramientas tecnológicas que contribuyan a la formación social humanística?, ¿Qué dificultades se presentan en el sistema educativo actual frente a la implementación de nuevas propuestas curriculares, orientadas al fortalecimiento de la formación social humanística del país?. Estas son algunas preguntas que emergen al preguntarse por el lugar de la formación humanística en el contexto universitario.

Desde la tradición educativa lasallista la preocupación por la formación humana ha estado articulada a la importancia de la formación integral. El Hno. Edgard Hengemüle considera que Juan Bautista de la Salle sin emplear la expresión formación integral, se preocupa por dar una educación centrada en el desarrollo armónico, global de las personas en sus diversas dimensiones que lo constituyen. (Hengemüle, 2009) En las Reglas Comunes, Juan Bautista de La Salle afirma que las escuelas cristianas existen “para que los niños, estando en ellas al cuidado de los maestros, de la mañana a la noche, puedan estos enseñarles a vivir bien”. Los ideales de vida buena, de buen vivir son constitutivos en la reflexión, acción e interacción propias de la tradición pedagógica lasallista.

Según Hengemüle para la Salle esa educación integral, atiende a todas las necesidades de la persona, hace comprender, asimilar y actuar, conjuga teoría y práctica, prepara al ciudadano y al cristiano. Pero es más importante el que sea integradora. Que, entre lo religioso, lo trascendente, los valores, y la razón, el conocimiento, las ciencias exista no un lazo externo, material, espacial y temporal, sino un lazo interno, íntimo y fundamental. Y junto a esto hay una preocupación por proveer a los estudiantes con algo, que de unidad y de sentido a todo lo que se le enseña y lo que aprende, y todo lo que en él se desarrolla en la vida de la escuela, y de la sociedad (Hengemüle, 2009).

En la línea de esta tradición educativa lasallista la Universidad de la Salle comprende que la educación es personalizadora, promueve el desarrollo humano, y por ende respeta la dignidad de la persona humana, y el despliegue de todas las potencialidades de los agentes educativos que la componen, a través de una interacción social. En ese sentido comprende la educación como un proceso tendiente a facilitar que las personas logren ser responsables de sus

propios actos, cultiven su sentido crítico, orienten sus acciones hacia los niveles profundos de la persona, fomenten la actitud de búsqueda, construyan por sí mismos la identidad y el sentido de la vida (Enfoque Formativo Lasallista. EFL. P.14). Todo ello en el contexto de las interacciones sociales, grupales, comunitarias, y de una inteligente contextualización política y económica. Estas interacciones también comprenden las relaciones pedagógicas y educativas que propician la interacción de visiones culturales, personales y creencias diferentes, convirtiéndose así en laboratorio en el que se promueve la construcción y reconstrucción democrática y ética del tejido social. La relación pedagógica es entonces una posibilidad de formación (EFL, P. 15-16). Allí la comunicación, interacción y vinculación de los agentes formativos a través de formas y dinámicas variadas de los saberes, no solo referida a lo cognitivo sino también a lo personal-existencial, se constituye en una oportunidad para potenciar el desarrollo integral.

En consonancia con esta identidad y misión del Proyecto Educativo Universitario Lasallista, el Departamento de Formación Lasallista (DFL) reconoce que es fundamental:

“Recobrar el interés por el sentido de las prácticas humanas, en una reflexión que en la actualidad busque la comprensión de lo humano, al punto de demandarse una formación profesional que se construya a partir de discursos y saberes particulares complementados por prácticas que fortalezcan y refuercen la personalidad moral de los individuos. Comprender lo humano en perspectiva lasallista implica asumir la responsabilidad ya no solo por el saber propio de cada profesión, sino también reconocer que las acciones individuales, afectan a otros, a la humanidad misma. De ahí deviene la importancia de formar en lo humano, lo que finalmente tiene que ver con la dignidad del profesional, del trabajador, del ciudadano local y global” (Hitos 17. Horizontes de sentido del Departamento de Formación Lasallista)

Por ende el Departamento de Formación Lasallista privilegia la reflexión para abordar, desde una perspectiva inspirada en el pensamiento cristiano, los diferentes interrogantes que sobre el papel de las ciencias, el conocimiento y los saberes construidos se hacen las disciplinas y como las miradas permeadas por el humanismo, permiten romper los paradigmas cientificistas y dogmáticos, para adentrarse en la sensibilidad y la admiración a las cuales invitan también las ciencias (...) esas que interpelan sus realidades, hacen de sus prácticas un servicio autónomo, de su profesión una reflexión constante y de su vida una comprensión humana de lo que implica ser un agente

de cambio. (Hitos 17. Horizontes de sentido del Departamento de Formación Lasallista).

En el marco de estas tareas y preocupaciones institucionales frente a la formación humana e integral el Departamento de Formación Lasallista, ha venido abordando en sus diferentes acciones curriculares algunas de las presentes categorías: formación para la vida, formación Integral y formación en valores. Sin menospreciar aproximaciones teóricas y conceptuales en lo referente a la formación humana, a las ciencias humanas, a las humanidades, este artículo busca recuperar algunas comprensiones de los jóvenes universitarios lasallistas en torno al significado, valor y alcance que tiene la formación humana en el marco de su formación profesional, contrastándola con algunos retos y desafíos a la formación humana en el contexto universitario lasallista.

### Nuevas propuestas curriculares

¿Qué dificultades se presentan en el sistema educativo actual frente a la implementación de nuevas propuestas curriculares, orientadas al fortalecimiento de la formación social humanística del país? La pregunta se compone por dos elementos: el sistema educativo actual y los currículos. Frente a la cuestión del sistema educativo se pueden identificar dos dificultades: La primera, se relaciona con la mercantilización de la educación, al ser considerada ésta como servicio y no como un derecho fundamental para todos los seres humanos. En este sentido, Nussbaum en su texto Sin fines de Lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades (Madrid: Katzeditores, 2010. P. 21) afirma que por la sed de dinero los estados nacionales y sus sistemas educativos están produciendo generaciones de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, de poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender los sufrimientos ajenos. Nussbaum reconoce que esta es la causa por la cual se erradican carreras y asignaturas relacionadas con las artes y las humanidades debido a que no tienen ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global.

El aspecto humanístico de las ciencias, relacionado para Nussbaum con la imaginación, la creatividad, la rigurosidad del pensamiento crítico, se debilita. Sólo se cultiva la rentabilidad a corto plazo mediante el desarrollo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. En este contexto, Nussbaum señala el olvido del alma, ella entendida como las facultades del pensamiento y la imaginación que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones humanas en lugar de sólo relaciones de manipulación y utilización.

La segunda dificultad, relacionada con la mercantilización mencionada, tiene que ver con los efectos provenientes de la forma de producción y circulación conocimiento científico, concebida hegemonícamente y que homogeniza una manera de generarlo, difundirlo y aplicarlo. La racionalidad instrumental, proveniente de la ciencia cartesiana moderna tiene una primacía sobre otras racionalidades para conocer y comprender el mundo. Esta visión de la educación reducida a una mirada economicista, y afianzada por una comprensión única de la generación, divulgación y aplicación del conocimiento se relaciona también con la hiper-especialización, los cinturones de seguridad epistemológicos, con la división de la ciencia, en duras-blandas, exactas-inexactas-experimentales-experienciales. Se tendría que mencionar acá que, junto a la mercantilización, a la hegemonía del conocimiento, a la división de las ciencias, aparece también la primacía de la relación entre universidad empresa-y no universidad-sociedad/comunidades-empresa.

En lo que respecta a lo curricular se puede mencionar una dificultad vinculada a la comprensión, diseño y gestión del currículo alejada de construcciones sociales y de prácticas reflexivas entorno a lo humano y a la sociedad. Esto conlleva a la gestión y el diseño de currículos hiper-especializados, que en ocasiones adolecen de reapropiaciones sociales-humanas problematizadoras de los conocimientos vinculados a las disciplinas y ciencias. Así mismo, se vislumbra en algunos contextos educativos la delimitación y confinamiento de la formación humanística a determinados espacios académicos. Se desconoce así, que los saberes, conocimientos, teorías, conceptos, constitutivos de las ciencias y las disciplinas, tienen una historia sociopolítica, cultural, ética, etc.; es decir los conocimientos, saberes, habilidades y capacidades que se desarrollan curricularmente están marcados por intereses humanos, y más aún responden a preocupaciones y preguntas humanas y sociales fundamentales. En este sentido se hace necesario analizar y comprender las implicaciones prácticas que tiene entender el currículo como construcción socio-cultural (Henry Giroux, Shirley Grundy, Lawrence Stenhouse) en el que se de-construya y reconstruyan prácticas, experiencias y discursos formativos que subyacen a la micro, meso y macro del currículo a través de la participación de diversos actores educativos, sociales, políticos, culturales, etc. Esto exige que el currículo se abra a una discusión crítica entre prácticas educativas, y prácticas socioculturales, políticas y humanas.

Así, las prácticas curriculares surgen de un conjunto de circunstancias históricas y que se aproximan

críticamente a la relación currículo-sociedad revelando un contexto social determinado. Por ende, Si el currículo es una construcción sociocultural se hace necesario comprender que las experiencias, prácticas y creencias de los seres humanos implicados en él, con sus múltiples interacciones, determinan la forma y el tipo de prácticas educativas. Esto conlleva a responder a la pregunta por el tipo de ser humano que a las instituciones educativas les interesa formar. En esta perspectiva, y retomando el pensamiento de Paulo Freire, toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo; los intereses y objetivos curriculares están determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos entorno a la sociedad, a las instituciones educativas, a los seres humanos, a la vida, y al mundo, así como de sus posibles correlaciones.

### **Las herramientas tecnológicas y su contribución a la formación social humanística**

¿Qué estrategias metodológicas se podrían implementar en las instituciones de educación superior para la utilización adecuada de las herramientas tecnológicas que contribuyan a la formación social humanística?

La Universidad de La Salle ha tenido un compromiso constante con la educación y en este sentido con la actualización permanente con el fin de garantizar que los estudiantes hagan parte de los últimos desarrollos en materia educativa. Así se encuentra definido en sus documentos institucionales, tanto en el PEUL (Proyecto Educativo Lasallista), como en el EFL (Enfoque Educativo Lasallista). En el PEUL se enuncia que "...4.2 La reflexión sobre la universidad, la cultura, la ciencia y la tecnología: La Universidad está comprometida con una reflexión rigurosa sobre sí misma, sobre la ciencia, sobre la filosofía y sobre todas las formas superiores de cultura. La Universidad dará cabida a otras formas de conocimiento y responderá a los retos que la sociedad y la cultura le presenten..." y en el EFL: "...también, didácticas que estimulen la generación de saberes y aprendizajes constructivos, situados y significativos, que permitan el manejo creativo de los nuevos lenguajes de la cibercultura, tales como lectura crítica de medios, elaboración de diseños y modelos innovadores, participación en redes de conocimiento y foros virtuales, y que faciliten el acompañamiento de los educandos en el desarrollo de su inteligencia y su responsabilidad social en este nuevo campo de la cultura..." con el propósito de ponerse en práctica por la comunidad académica.

Es por ello por lo que a través del proyecto La Salle Hum@nístICa se concibe a las Tecnologías de la

Información y la Comunicación como instrumento de humanización, teniendo en cuenta que las estrategias virtuales para el aprendizaje al ser reconocidas como mediación pedagógica posibilitan la emergencia de conocimiento en otros espacios de formación académica.

En el marco del proyecto La Salle Hum@nística, los docentes del Departamento de Formación Lasallista vinculados al mismo entendieron que la mejor manera de afrontar los retos de la inclusión de las nuevas tecnologías en los espacios académicos era realizar una encuesta diagnóstica sobre el uso de estas herramientas por parte de los docentes. De allí obtuvimos que el 88% de los docentes que diligenciaron la encuesta manifestaron usar o haber usado alguna herramienta vinculada a las TIC. Esta cifra demostró que para la mayoría de ellos no son desconocidas las Tecnologías de la Información, siendo la plataforma Moodle la herramienta que más se utiliza. Sin embargo, la mayor dificultad que enfrentan los profesores para hacer uso de las TIC es el hecho de no conocerlas a profundidad. De allí que surgieran entre las solicitudes que los docentes realizaron a la Universidad, la motivación a través de la realización y mantenimiento de concursos que premian la innovación educativa digital, algunos de los cuales ya se han venido implementando a través de la Dirección de Educación E-Learning.

Con miras a abordar el análisis del factor de recursos es posible distinguir, al menos, tres puntos que los profesores rescatan a la hora de utilizar estrategias virtuales en sus asignaturas. El primero de ellos tiene que ver con la posibilidad de que estos recursos sean sugeridos y atendidos por todos los participantes de los cursos, es decir, que puedan ser utilizados por todos. Por otra parte, las respuestas indican que el uso de TIC favorece la diversificación e innovación de recursos en los espacios académicos, permitiendo que la formación académica sea vista como una educación integral. Por último, es posible notar cómo resulta exitoso el hecho de que, a través de las TIC, los profesores pueden compartir grandes volúmenes de información. Lo anterior resulta de gran importancia cuando sabemos que, en físico, esto resulta imposible. De esta manera, el uso de las TIC que muchas veces es criticado, a saber: utilizar plataformas como Moodle para depositar información, sigue siendo un indicador de éxito para quienes las utilizan.

Comprendiendo que la Universidad de La Salle propende por una educación que dialoga con las pedagogías contemporáneas, que fomenta el aprendizaje colaborativo y solidario y se compromete con las competencias que valoran la atención de los educandos, promueven el cuidado y mueven

el corazón, el enfoque que se le da al uso de los desarrollos digitales destaca algunas didácticas: por un lado aquellas que apelan al saber pedagógico como referente de conocimiento, que promuevan el aprendizaje auto gestionado y colaborativo; por otro lado se promueven didácticas que fomenten el trabajo independiente; así mismo se busca que impulsen la pregunta, la observación, la sistematización, interpretación, o la capacidad crítica, argumentativa y propositiva; y, finalmente que insten al manejo de lenguajes de la cibercultura, de redes y de virtualidad. Formación para la vida y formación en valores.

Hablar de educación siempre evocará en nuestras mentes, algunos interrogantes, sobre el para qué, en qué, su utilidad e incluso el sentido de esta. Responder a ellos no es tarea sencilla, aún más cuando como lo dice Erick Fromm (1991), ¿existen sentidos por los cuales la humanidad se moviliza, buscando respuestas al para qué vivir?, ¿para qué amar? y ¿para qué trabajar e incluso, para qué estudiar? Es así como encontrar el sentido y la misión misma del acto educativo, provoca una serie de elementos constitutivos de la vida misma, así como de la cotidianidad del ser y de las necesidades y anhelos que éste construye.

Este panorama no es ajeno en la educación superior, aún más, sus características pueden agudizarse, teniendo cuenta la larga trayectoria no solo histórica, sino social, que conlleva comprender los sistemas educativos, donde se privilegia la importancia del saber, para saber hacer. Así mismo, la contemplativa idea del progreso, éxito y especialización técnica, que profesionaliza, desconociendo la misión formativa, la esencia del sujeto, en tanto ser en el mundo y la configuración de un proceso académico que supera las miradas de transmisión de conocimientos, para transitar por una experiencia de vida que transforma realidades, provoca sentimientos, genera interrogantes y configura nuevos ideales.

De aquí se desprende la necesidad de hablar de lo verdaderamente fundamental en el acto educativo y son los aprendizajes que allí se tejen, tal y como lo expresa Delors (1994): “los cuatro pilares fundamentales del conocimiento, aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.”. Particularmente centraremos la atención en los dos últimos, aprender a vivir juntos y aprender a ser, ya que son elementos constitutivos y mancomunados en la formación Lasallista y que evidencian no sólo la trascendencia

de volver a pensar en el sujeto de formación, es decir en el estudiante, no simplemente como nuestro objetivo final, sino como un agente activo, pensante y vinculado a los procesos y estrategias de aprendizaje, que lo seducen, le permiten seguir soñando y mejor aún identificarse como protagonista de su proceso de formación en la Universidad. Lo relata así en otras palabras Savater (1991), “implica considerarles sujetos, y no meros objetos; protagonistas de su vida y no meras comparsas vacías de la nuestra.”

A menudo se considera que formar en la educación superior es preparar para, o es el tránsito hacia la vida laboral y algunos teóricos lo sustentan desde modelos economicistas y del desarrollo global, sin embargo, han dejado de lado la preocupación por el ser humano y por lo que significa aprender con el otro y desde el otro, construir un currículo que abarque los tecnicismos, pero también el humanismo. Una mirada educativa que forma a un sujeto integral y no desagregado por partes. Un individuo que, así como tiene ideales, también padece de necesidades y de dilemas existenciales, que entran con ellos a la clase y que no se resuelven con una ecuación matemática. Esta es la educación integradora e incluyente que impulsa la Universidad de la Salle, unos procesos que responden pedagógicamente con acciones desde y para la vida, centradas en el estudiante, que privilegian un acompañamiento fraterno y está abierta a la iglesia, a la sociedad y la familia, como escenarios no solo de interacción, sino de constante aprendizaje<sup>1</sup>.

Por tales razones, a continuación, se trae la voz de estos protagonistas, quienes fieles a su proceso han compartido con el Departamento de Formación Lasallista<sup>2</sup>, las vivencias y su apropiación que no solo han tenido de nuestros espacios académicos, sino incluso de cómo los principios de la Universidad han sido contrastados en otros lugares de su cotidianidad.

Los estudiantes exaltan en diversas opiniones, la importancia de considerar el reconocimiento que tienen al interior del aula, por parte de los docentes, en relación con concebirlos como seres que no solo representan un código, sino que son seres humanos, individuos que desean aprender a pensar colectivamente y a trabajar unidos para transformar la sociedad, que en algunos momentos les muestra un futuro incluso desalentador para los futuros profesionales.

*“Valoro mucho que nos inculquen ayudar a las demás personas y de esta forma ser profesionales integrales diferentes frente a otras Universidades, que solo se enfocan en hacer que sus alumnos sean gerentes o tenga poder sin importar la ética ni los valores. Estoy muy orgullosa de ser lasallista!!!”*

La perspectiva humanista les hace diferenciarse de otros escenarios educativos y motiva un sentido de compromiso social y de una formación que responde a un saber en contexto, es decir que desarrolla competencias de idoneidad profesional, pero con un sentido humano y de transformación personal y social. En ese sentido, también es interesante el reconocimiento e impacto que tiene en los estudiantes la posibilidad de encontrarse en espacios académicos, donde interactúan con estudiantes de distintas carreras, donde la diversidad de opinión, la crítica y la reflexión personal, profesional y humana cobran sentido para su crecimiento personal y su proyección en el momento en que ejerzan sus profesiones.

*“Valoro el hecho de alguna manera este espacio permite que se genere un tiempo para hacer una auto reflexión y reevaluación de nuestras características individuales, nuestras costumbres y hábitos que afectan nuestra vida y la vida de los que nos rodean; además el espacio académico fomenta también el ‘repensar’ nuestro papel y labor en la sociedad y cómo desde actos pequeños contribuimos a la transformación del país.”*

Existe igualmente una afirmación reiterada frente a la educación religiosa y en la vida espiritual de los participantes. El valor otorgado a los principios morales, la ética y el trabajo por el proyecto de vida personal, hacen que sean escenarios de configuración humana y educativa donde se abre espacio al diálogo, al respeto por el otro, a la promoción de la honestidad y la importancia de la sana convivencia, bajo los preceptos de Dios y de la Iglesia Católica.

*“Lo que más valoro de la formación Lasallista es el encontrarme conmigo mismo y con Dios y de esta manera identificarme como sujeto social, en un entorno que lo solicita.”*

Muestra claramente estas afirmaciones la construcción dialógica entre el conocimiento y la vida espiritual, que redundan en un fortalecimiento personal, pero una incidencia externa y social en los contextos en que los estudiantes intervienen, o como futuros profesionales.

<sup>1</sup>Algunas características de la Educación Lasallista, referenciadas por Edgard Hengemüle, f.s.c., en su Libro: Educar en y para la Vida. Perspectiva de la Identidad de la Educación Lasallista.

<sup>2</sup>Encuesta aplicada en el Departamento de Formación Lasallista.

## Formación integral

La Ley 30 de 1992, a través de la cual se marcan los lineamientos para la organización de la educación superior en Colombia, define como principio, tanto para las universidades públicas como privadas, que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, CAPITULO I Principios, Artículo 1°).

Así mismo, se dispone que son objetivos de las instituciones de Educación Superior, profundizar en la formación integral de los colombianos, “capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país (Ley 30 de diciembre 28 de 1992, CAPITULO II Objetivos)”.

La Universidad de la Salle, en tanto institución de educación superior, ha asumido el reto de formar a sus estudiantes de manera integral y le ha dado a este concepto su propio matiz. Así, en el Proyecto Educativo Lasallista, PEUL, se asume a la formación integral “como crecimiento armónico de las dimensiones de la persona, la educación para la vivencia de los valores que permitan una participación social con dimensión ética de responsabilidad, una sólida fundamentación científica y filosófica, y la aceptación de la trascendencia como encuentro consigo mismo, con el otro y con Dios” (Universidad de la Salle, 2007: 15). A partir del Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y el Proyecto Educativo Lasallista (PEUL), la Universidad comprende la formación integral como “un proceso de construcción de sí mismo, que por medio de la intersubjetividad se orienta a desplegar las potencialidades de sus agentes formativos a través de una relación pedagógica fundada en el ejercicio responsable de la autonomía, la generación significativa de conocimiento y el compromiso con la transformación social” (Universidad de la Salle, 2008: 14).

Estas apuestas educativas fundan su origen e intencionalidad en la tradición educativa lasallista que reconoce la importancia de las capacidades y potencialidades de los agentes formativos, procurando experiencias, y ambientes en las cuales el desarrollo humano integral se promueva y se concrete. Esta tradición también invita a que, desde la formación, cada persona cultive su sensibilidad social, su responsabilidad como persona y profesional, y su compromiso con la justicia social, desde los empobrecidos y la deshumanización.

Si entendemos que la forma en la que se concreta el ideal de formar al estudiante universitario integralmente es a través de un ejercicio serio de planeación de todas las acciones educativas, y entre ellas de forma destacada, en la planeación del currículo, comprendemos la relevancia de incluir la enseñanza de las humanidades en el plan académico de todos los estudiantes de la Universidad de la Salle.

La integralidad de la formación lasallista puede analizarse desde diferentes dimensiones. En su dimensión ética, la integralidad en la formación del estudiante se plasma en su capacidad para tomar decisiones, en el uso de la libertad y de la autonomía. En la encuesta realizada por el Departamento de Formación Lasallista, los estudiantes expresaron que los espacios curriculares del DFL han sido importantes en:

“La forma como se percibe realmente el ambiente en el que vivimos, analizar las problemáticas es una gran manera para plantear respuestas y responder dudas, es una forma de pensar en la sociedad y cómo podemos hacer un cambio, es el ver que tenemos el poder de hacer las cosas mejor para el desarrollo tanto económico (basado en mi carrera), como social (basado en la filosofía humanitaria de la universidad) y cuando estas dos se juntan se piensa en equidad, justicia y libertad”.

Si nos preguntamos por el papel de las humanidades en la educación superior, son las propias voces de los estudiantes las que destacan el aporte de las asignaturas en la reflexión crítica a los principios y valores que están detrás de las normas y leyes que regulan la coexistencia en nuestra sociedad.

La formación integral, vista desde su componente espiritual, tiene como propósito ampliar la posibilidad al ser humano para “trascender su existencia, para abrirse a valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones que dan sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida, y desde ella al mundo, la historia y la cultura” (Universidad Católica de Córdoba, 2008: pag,2).

*“Lo que más valoro es la formación cultural, religiosa que inculcan para que seamos personas comprensivas, con valores y muy humanos”.*

Así, el reconocimiento del otro, que se presenta en aquel que cree de forma distinta, pero también el reconocimiento de un ser trascendente, que orienta y da sentido a la existencia, aparecen como temas de discusión, a partir de los cuales los jóvenes indagan sobre su condición humana y su entorno cultural.

La integralidad se concreta en el acto de la transformación del entorno, es allí donde se abre paso a la formación de un sujeto político, “capaz de asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad más justa y participativa” (Universidad Católica de Córdoba, 2008: 15). Vemos entonces, que la dimensión sociopolítica es rescatada como uno de los aspectos fundamentales en los que los espacios del Departamento de Formación Lasallista han influido en los estudiantes.

“Lo que más valoro de estos espacios es el conocimiento que he adquirido ante tantas problemáticas del país, a través de su desarrollo histórico y social. Como ciudadano, uno no está enterado de toda la historia que ocasiona las problemáticas actuales, pero a través de este espacio se nos permite realizar una reflexión honesta, muy profunda que nos permite cuestionarnos lo que en verdad es importante, lo que podemos aportar a la sociedad y lo que por supuesto en verdad la Universidad como espacio académico nos hace ver y sentir, educar para pensar ... creo que más allá de lo que como profesionales debemos tener en nuestra cabezas para poder ejercer, creo que hay un deber mucho más profundo e importante con nuestra sociedad con lo que tenemos en nuestro corazón y que estas materias nos han hecho ver”.

Parte fundamental de esta formación integral es el énfasis en la ética y el humanismo. Una formación ligada al fortalecimiento del carácter de nuestros estudiantes mediante conocimientos, ambientes y situaciones que sustenten, propicien y generen comportamientos éticos, y compromisos políticos (Universidad de la Salle, 2007). Junto a esto se acentúa una educación inspirada en una visión cristiana de la persona y que fundamenta la opción ética de la Universidad, cuya centralidad es la dignidad. Ello lleva a una educación que reflexione sobre lo humano, la historia y la sociedad, y la recuperación del saber que ha hecho posible el avance y consolidación de nuestra civilización. (Universidad de la Salle, 2007). En esta perspectiva el Hno. Carlos Gómez subraya:

“La Universidad es, primordialmente, formadora de personas y generadora de conocimiento, más que productora de bienes o proveedora de servicios. Desde tal virtud, el mundo de hoy nos exige no solamente formar buenos profesionales, si por ello hemos de entender que sean competentes y éticamente responsables. Implica además que sean sensibles a los problemas sociales, respetuosos de la dignidad humana, defensores de la justicia y de la equidad, y participes de los procesos políticos y democráticos” (Gómez, 2010: 6)

## Sentido de la formación humanística

Los jóvenes universitarios lasallistas consideran que la formación humanística les ha generado pensar sobre el aporte social de la profesión, reconocer y valorar la dignidad de los demás, desarrollar una conciencia crítica, deliberar y debatir de forma respetuosa, reconocer y valorar la diferencia, desarrollar capacidades de trabajo en equipo, reflexionar sobre responsabilidades ético-políticas, comprenderse como sujeto transformador, establecer relaciones respetuosas consigo mismo, los demás y la diversidad cultural y religiosa.

La Universidad privilegia experiencias formativas que, fundadas en la ética y los valores, logren que las relaciones humanas, las acciones de pensamiento y las producciones de saber, se conviertan en manifestaciones de sentido. (EFL, P, 17). Una formación basada en un discernimiento ético, y en un sólido conjunto de valores, hace posible el desarrollo humano en donde los agentes formativos afirman y construyen su condición de generadores de sentido, es decir de sujetos libres y autónomos (EFL, P, 17).

En esta perspectiva el Departamento de Formación Lasallista asume la reflexión en torno a los fenómenos sociales con sentido crítico e histórico, desde una perspectiva política, social y cristiana que apuesta por comprender el pasado como una mirada que posibilita actuar de manera aún más pertinente en el aquí y el ahora. Esto se convierte en un desafío para los profesionales del S. XXI que trabajan también para repensar nuevas formas de configurar el estado, la sociedad, la universidad y la vida misma. Y dado el hecho que el DFL reflexiona sobre lo humano en las actuales condiciones sociales, económicas y políticas, es necesario pensar cómo hacer que los sujetos se comprendan como humanos y traten a los otros desde esa misma perspectiva. Se constata que las maneras tradicionales con las se entiende y se piensa lo humano no han sido tan eficaces para responder a problemáticas que aquejan a la condición humana (pobreza, injusticia, guerra, etc.). En otro tiempo las humanidades y las problemáticas por ellas abordadas eran subsidiarias de múltiples disciplinas, hoy son lugar común de encuentro. En ellas se cuestionan ideologías políticas, sistemas económicos, estructuras sociales, creencias religiosas, modelos educativos. Siendo la pregunta por lo humano central en sus desarrollos.

Una clave fundamental, presente en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista, para continuar profundizando en los retos, horizontes y prospectivas de la formación humana, es la relación que se establece entre formación integral y relación pedagógica. En



la meditación 33 Juan Bautista de la Salle expresa que dicha formación integral desde la relación pedagógica implica conocimiento de los estudiantes y discernimiento de espíritu. Dicho conocimiento está en relación con el autoconocimiento, autocomprensión, autorreflexión, de estudiantes y docentes. Además, exige un esfuerzo de comprensión interior, de empatía y de diálogos, conversaciones abiertos, sinceros y permanentes. A esto la tradición lasallista lo ha llamado discernimientos de espíritus.

“Esta ha de ser también una de las preocupaciones principales de quienes se dedican a instruir a los demás: acertar a conocerlos, y discernir la manera de proceder con cada uno. Porque hay quienes exigen más bondad, y otros, mayor firmeza; no faltan algunos que requieren mucha paciencia, y otros, en cambio, que se los estimule y aliente; es necesaria la repreensión y el castigo para que unos se corrijan de sus faltas, mientras hay otros sobre los cuales es preciso velar de continuo para impedir que se perviertan o extravíen” (Med. 33,1).

De esta manera, la formación humana está también en relación con las miradas que tiene el docente sobre sus estudiantes, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre la mirada que el docente tiene sobre sí mismo, sobre su experiencia frente al mundo, a los conocimientos, a la ciencia. Una mirada que, desde el lasallismo se traduce como:

“Observación lúcida y realista de la persona y su situación; confianza profunda, que no desespera jamás y provoca un dinamismo creativo; visión ambiciosa y optimista, que persevera a pesar de las dificultades; relación cordial y afectuosa, que busca “tocar el corazón” y no solo la inteligencia; servicio desinteresado a los proyectos de los jóvenes; exigencia fuerte y suave, sin la que no hay una verdadera educación; llamada a la superación, porque se trata en definitiva de llegar a la autonomía responsable, a la verdadera libertad interior” (Lauraire, 2006, P. 123). La tradición pedagógica lasallista subraya que la institución educativa es una escuela de diversas y complejas relaciones: con el saber, con el mundo, con conceptos (y el mundo de la vida de estos conceptos), con experiencias, con prácticas, con otros, etc. Profundizando en el valor que tiene la relación en la formación, el Hno. Leon Lauraire subraya que la acción educativa solo opera con profundidad cuando existe una relación pedagógica humanizante, liberadora, emancipadora, afectiva (Lauraire, 2006). Y que la relación educativa debe estar constantemente iluminada por el amor a los estudiantes, el acompañamiento y la proximidad, cercanía amigable y empoderadora. Para Juan Bautista de la Salle no

es suficiente que el Hermano ame tiernamente a sus alumnos (Reglas comunes, 7, 13) sino que el alumno ame también a su maestro. Es gracias a esta reciprocidad afectiva que se puede “tocar el corazón”, afectar al otro y ser afectado por él. Es en esta intimidad e interioridad donde lo sentí-pensante lleva a procesos de pensamiento crítico, reflexivos, transformadores. La expresión ganar y mover los corazones se encuentra más de 35 veces en los escritos de Juan Bautista de la Salle. Tocar implica no solo alcanzar, entrar en contacto, rozar, sino fundamentalmente penetrar; y el corazón representa el lugar más íntimo, hondo y personal del ser humano, donde se ubica, la intención, la resolución y el cambio.

## Conclusiones

- La enseñanza de las humanidades no es opcional si se desea cumplir verdaderamente con el requisito legal de formar a los jóvenes de manera integral. No vale entonces denominar como “integral” un proyecto educativo que no contemple seriamente la inserción de prácticas y contenidos en los programas curriculares destinados a abarcar más que la pura especialización académica, y que vaya en búsqueda de fines éticos, que proporcionen herramientas para vivir y transformar el entorno en situaciones de adversidad y que conlleve a la valoración permanente de la vida, la cultura y el medio ambiente.
- La enseñanza de las humanidades implica repensar, resignificar y recrear los ideales de buen vivir, de la excelencia de lo humano, de los ideales humanos e ideas sobre lo que no se considera humano, o no digno. Dicha enseñanza de las humanidades debe repensar didácticas, y procesos evaluativos que articulen: la explicación y la comprensión, el conocimiento y el pensamiento, el recordar (re-cordis, volver a pasar por el corazón) con la construcción de juicio ético-político y la imaginación moral; así como lo argumentativo y lo narrativo, el mito y el símbolo, el arte y la literatura, la estética y la política.
- La formación humanística en la Universidad exige trabajar en pro de una cultura del diálogo y la conversación de saberes, superando discursos excluyentes y puristas entre ciencias duras y blandas, entre ciencias exactas e inexactas. Dichos imaginarios presentes de forma implícita en prácticas y discursos docentes llevan a una comprensión unidimensional y fragmentada de la formación profesional. Los diálogos interdisciplinarios deben resignificar y re-comprender críticamente cómo las ciencias han construido y comprendido lo humano.
- La formación humanística no es una tarea y responsabilidad de una unidad académica a través

de unas asignaturas específicas. La pregunta por cómo recuperar el valor de lo humano, de la vida en relación con la historia, los otros, la diversidad cultural y religiosa se realiza a través del diálogo entre saberes, docentes y estudiantes. Es urgente no sólo la recuperación de las humanidades, sino de una reflexión colegiada y plural sobre lo humano en relación con la vida, y ello implica fundamentalmente una abierta y profunda reflexión en torno a la pregunta por cuál es la vida que vale la pena ser vivida.

- Las humanidades en la Universidad deben propender por una mirada crítica y performativa a las nuevas formas de producción, aplicación y difusión del conocimiento científico, así como la producción del orden social y político que influencia profundamente la constitución de subjetividades. La pregunta por el lugar de lo humano, más allá de antropocentrismos radicales, debe articularse a la cuestión de la vida, y a la forma como se han constituido discursos y prácticas sobre lo que es humano y no es humano, y que han marcado de formas específicas los conocimientos que tenemos sobre la historia, la economía, la ciencia, la política, la ética, las relaciones sociales, etc.
- La Universidad debe consolidarse como un espacio de privilegiado de cultura, de libertad incondicional para el cuestionamiento, para la proposición, la creación y la imaginación. La Universidad hace profesión de la verdad, y el estatus, el devenir y el valor de la verdad necesitarán de espacios y tiempos de reflexión infinitos. Así junto a la búsqueda de la verdad científica, se requiere promover la búsqueda de la verdad del sentido de devenir ser humano constituidos por múltiples relaciones, materiales, espirituales, immanentes y trascendentes.
- Cabe subrayar que la principal ganancia obtenida en este proceso formativo es el reconocimiento del estudiante como ser humano, pero además el desarrollo de un pensamiento crítico y de una actitud proactiva ante la sociedad que los invita a también ser protagonistas. Frente a lo que un estudiante alude: "Valoro ser un profesional ejemplo para la sociedad."
- La formación integral en la perspectiva lasallista está articulada a la relación pedagógica. La tradición pedagógica lasallista insiste en la importancia de relaciones educativas intensas como medio para formar y cambiar profundamente las disposiciones de una persona. Esta acción educativa en, desde y para la relación, la fraternidad, la proximidad y la cercanía es la que permite adquirir, convicciones, deseos y el ánimo para vivir bien. Para mover los corazones se hace necesario establecer una relación personal, educativa intensa. Este es el camino para la formar en y a la libertad personal en

una experiencia de entre nos, de comunidad.

- La formación humanística no es simplemente una "ilustración" teórica-conceptual sobre asuntos éticos, axiológicos, morales, etc. En el contexto de la espiritualidad y la pedagogía lasallista consiste también en un conocimiento y reconocimiento de los estudiantes conducente a un discernimiento y una sabiduría práctica de la formación: "Se trata de un conocimiento profundo que supera los meros datos de la observación exterior. Llegar al discernimiento de los espíritus es alcanzar una comprensión interior, una forma de empatía. Eso va más allá de los datos empíricos o científicos de que los profesores disponen. Se trata de una forma de intuición o de iluminación interior que se puede pedir en la oración, pero que supone a priori mucha simpatía para con los alumnos" (Lauraire, 2006. P. 120)
- La formación humanística no es una acción educativa exterior, demanda dejarse afectar, sorprender, acoger, admirar con realismo e imaginación creativa la vida, lo humano (también aquello que se considera no-humano, no-ciudadano, etc). La tradición pedagógica lasallista reconoce en este sentido que: "La acción educativa sólo actúa con hondura a través de la relación afectuosa, la atención constante a los alumnos, la sensibilidad espontánea hacia lo que los mueve, la comprensión de sus actitudes, de sus intereses, de sus ilusiones y dificultades. En otros términos, se crean las condiciones óptimas de confianza, de diálogo, y se posibilita un verdadero acompañamiento educativo" (Lauraire, 2006. P. 122).

## Referencias

- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103. DOI: <https://doi.org/10.32418/rfs.1997.205.2624>
- From, E. (1991): Del tener al Ser. Barcelona. Paidós.
- Gómez, C. (2010). La responsabilidad social de la universidad lasallista: elementos para la reflexión y el debate. Revista de la Universidad de la Salle, 51, pp-pp. DOI: <https://doi.org/10.4272/978-84-9745-423-0.ch4>
- Hengemüle, E. (2009). Educar en y para la Vida. Bogotá. Colombia. Ediciones Unisalle.
- Lauraire, L. (2006). La guía de las escuelas. Enfoque pedagógico. Cahiers Lasalliens. No. 62. Roma.
- Nussbaum, M. (2011), Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIesiècl.

- Savater, F. (1991). El valor de educar. Edición 18. Bogotá. Colombia. Editorial Paneta.
- Universidad de la Salle. (2007). Proyecto Educativo Universitario Lasallista PEUL. Bogotá. Colombia. Ediciones Unisalle.
- Universidad de la Salle. (2008). Enfoque Formativo Lasallista EFL. Bogotá. Colombia. Ediciones Unisalle.
- Universidad Católica de Córdoba. (2008). Jornadas para Docentes. Córdoba. Vicerrectorado de Medio Universitario.



# Cómo hacer significativo el discurso humanístico en la educación superior

Milkiades Guarín Salazar -  
Universidad Cooperativa de Colombia

## Resumen

El profesor Cajiao (2017)<sup>4</sup> en una de sus editoriales, nos informa que el proceso educativo es una de las actividades más ineficientes, si se tiene en cuenta que los estudiantes solo logran un 12 por 1000 de recordación de lo aprendido. Por lo tanto, no podemos dejar pasar de soslayo la importancia de seguir conociendo e investigando nuevas formas de mejorar la efectividad de los aprendizajes.

Esta ponencia, aunque reconoce la importancia de recuperar e introducir las humanidades en los currículos universitarios, llama la atención por cambios de fondo en la forma de aprender y enseñar, si no se hace las humanidades seguirán siendo un mero discurso.

**Palabras clave:** humanidades, neuropedagogía, silencio, pensamiento crítico, cerebro.

## Desarrollo

En el marco de la cátedra Alfonso Reyes<sup>5</sup> de la universidad de Monterrey en julio del 2014, un grupo de humanistas de peso pesado, entre ellos, Juliana González, Eduardo Subirat y Javier Ordóñez, presentaron a la comunidad académica el tema: "Las ciencias y las humanidades en la Universidad" y reafirmaron por unanimidad que el hombre y el proyecto humano están siendo relegados a un segundo plano por ideologías tecnocientíficas.

Quiero referirme también a la Cumbre de Líderes en Educación programada por la revista Semana<sup>6</sup>,

realizada en el mismo año de la cátedra Alfonso Reyes, el 2014. En esta ocasión tres pensadores colombianos: Moisés Wasserman, Antanas Mockus y Rodolfo Llinás, señalaron la necesidad de seguir considerando las humanidades en la universidad y las consecuencias del abandono.

Listo algunas conclusiones de los autores referidos sobre las consecuencias del abandono de las humanidades en la universidad, para futuras reflexiones, dado que el interés de este texto no es dilucidar el problema de la deshumanización de la educación, sino más bien intentar proponer soluciones:

- La sustitución sistemática de las humanidades por cursos supuestamente creadores de valor económico, lo cual sumergió al hombre en una economía de competencia y consumo.
- La investigación de los países, supeditada a los réditos, esto ha generado grandes desarrollos tecnológicos, pero también grandes desastros ecológicos y ambientales.
- La ausencia de posturas críticas en los estudiantes, de lo cual nos advierte Nussbaum (2011), "...Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes... en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitaristas..." (p. 20).
- La justicia, libertad y solidaridad sucumben ante el interés individual.
- La pérdida de referentes comunes que permitan el diálogo.

Cierro este primer momento, citando Ruiz Gutiérrez (2017) "La universidad cultiva trascendencia humana, construye cultura como lugar de sentido humano,

<sup>4</sup> Francisco Cajiao, educador, columnista del tiempo y experto en educación:

<sup>5</sup> Cátedra creada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey como respuesta a fortalecer las humanidades en la formación de su comunidad académica.

<sup>6</sup> Revista Semana, citado por YouTube (2014), <https://www.youtube.com/watch?v=qWBsPasl7YA>

emancipa y recrea el espíritu de libertad” (p.104), de no hacer lo anterior la institución pierde de la connotación de UNIVERSITAS (“todo”, “entero”, “universal”).

No puedo continuar mi disertación, hacia propuestas de inclusión del humanismo en las universidades, sin ilustrar qué es el humanismo y por qué se dio la ruptura. Para dar respuesta a la primera parte de la inquietud planteada, tomo prestadas las palabras de González (2014) quien cita a Heidegger “El Humanismo consiste en reflexionar y velar porque el hombre sea humano y no inhumano o bárbaro, es decir, fuera de su esencia.” (p. 11). La doctora González nos refiere al ser humano como una dualidad, de ser la criatura más maravillosa o la criatura más terrible de la creación. Es decir, hay dos componentes en la esencia del ser humano y el desequilibrio entre estas dos unidades, llevaría al hombre a la barbarie o la plena contemplación.

Quiero profundizar en la dualidad anterior, desde la música, en la cual se hablaba de la música para el oído y la música para el alma, de lo cual la ruptura trae consecuencias de barbarie o de humanización para el hombre.

Con respecto al tema de la música para el oído y para el alma se referencian dos grandes músicos del siglo XVII, Jean Philippe Remeau y Jean Baptiste Lully, el primero de nacionalidad francesa y el segundo italiano. Remeau defendía la razón en la música, la necesidad de comprender por encima del sentir, él consideraba que la música debería estar gobernada por el orden, los números, la geometría, desde una postura pitagórica; en contraposición de Baptiste, que defendía el sentimiento en la música, las sensaciones, la utilización del cerebro derecho como se propone en las posturas de los nuevos paradigmas.

Remeau consideraba la armonía musical como parte de un todo universal, el cual estaba gobernado por el “número áureo” también conocido como el número Phi, número deducido por los geómetras griegos y aplicados a la música por Pitágoras. Este número guarda relación con patrones naturales como el crecimiento de las hojas de las plantas, la formación de los copos de nieve, entre otros fenómenos naturales. Esta proporción fue utilizada por compositores musicales como Mozart, Beethoven, Bartók<sup>7</sup>, entre otros y sigue siendo utilizado en la actualidad por grandes bandas musicales y reconocidos compositores.

Baptiste en cambio promulgaba por la unificación de la buena música, por el deleite de los espectadores con

los contenidos melódicos y armónicos, conjugados en una blanda transformadora y que provocaba la comunión con el ser. Este pensamiento integrador es retomado por dos grandes profesores de Harvard, Howard Gardner y Daniel Goleman, que mostraron al mundo la importancia de lo emocional, como complemento y dinamizador de lo racional, para el desarrollo intelectual del hombre.

Nietzsche al referirse a esta dualidad, ampliado el concepto de lo musical a lo estético, la presentó como dos actividades inherentes a lo humano, las cuales estaban direccionadas por los dioses griegos, Dionisio y Apolo y planteo que la disputa o tensa relación generada entre estas dos fuerzas, las cuales debería permanecer en equilibrio, fue el origen de la decadencia de la cultura griega. Nietzsche planteó dos mundos, el mundo de los sueños, “de la bella apariencia, de los mundos oníricos”, correspondiente a los artistas contemplativos y bajo la tutela de Apolo y el mundo de la embriaguez, “de naturaleza enajenada, hostil o subyugada” bajo la magia de Dionisio.

Retomo en este momento la segunda parte del cuestionamiento, la cual estaba en deuda, y es sobre cómo se dio la ruptura entre la dualidad de la música del alma y la música para el oído, entre el hombre humano y el bárbaro, planteado por Heidegger y entre Apolo y Dionisio planteado por Nietzsche. Esta ruptura inició con la promulgación de los filósofos de la modernidad: de la racionalidad excluyente, presentado el argumento que la ciencia era el único saber que proporcionaba la verdad y vendieron la idea de que, ciencia y verdad absoluta eran lo mismo.

La racionalidad se impuso a través de la ciencia y la técnica como la esperanza para garantizar la vida buena, para solucionar los nuevos problemas del hombre y para administrar el cambio del juego del poder. Comte (1980), pregonaba que la nueva ciencia se impuso, reduciendo la cultura a la ciencia, execrando la filosofía, despreciando la sabiduría popular y creando una nueva hegemonía del poder a través de la ciencia y la tecnología.

En este acápite cito al profesor Gaviria (2013) y a la profesora González (2014), quienes, al abordar el tema de la necesidad imperiosa del retorno en forma contundente de las humanidades a la educación superior, citan a Pico della Mirandola y a Sartre, el segundo con su frase monumental, “El hombre está condenado a ser libre”, la libertad es inseparable del ser humano y el hombre debe decidir, si retoma

<sup>7</sup> Béla Bartók en su obra “Music for Strings, Percusión and Celesta”, utilizo la razón áurea en su primer movimiento. [https://www.youtube.com/watch?v=QH\\_xjj\\_C5oY](https://www.youtube.com/watch?v=QH_xjj_C5oY)

la armonía entre los dioses, es decir si escoge ser humano, antes que bárbaro, y de escoger lo segundo, se cumplirá el vaticinio de Lukacs (2010) “Lo espontáneo cede su lugar a lo reglamentado y calculable en todas las manifestaciones de la vida humana”; cuando citan a Pico della Mirandola, en el texto, Oración de la Dignidad Humana, el cual es considerado, clave del movimiento humanista del siglo XV, el cual transcribo para ser leído y disfrutado en voz alta, porque como los buenos textos, mantiene vigencia a través de los tiempos.

“No te hemos dado una ubicación fija, ni un aspecto propio, ni peculio alguno, ¡oh Adán!, para que así puedas tener y poseer el lugar, el aspecto y los bienes que, según tu voluntad y pensamiento, tú mismo elijas. La naturaleza asignada a los demás seres se encuentra ceñida por las leyes que nosotros hemos dictado. Tú, al no estar constreñido a un reducido espacio, definirás los límites de tu naturaleza, según tu propio albedrío, en cuyas manos te he colocado. Te he situado en la parte media del mundo para que desde ahí puedas ver más cómodamente lo que hay en él. Y no te hemos concebido como criatura celeste ni terrena, ni mortal ni inmortal, para que, como arbitrario y honorario escultor y modelador de ti mismo, te esculpas de la forma que prefieras. Podrás degenerar en los seres inferiores, que son los animales irracionales, o podrás regenerarte en los seres superiores, que son los divinos, según la voluntad de tu espíritu.”

Del texto podemos colegir, que el hombre es responsable de construir su ser, de darle un rostro, una identidad, de ser un animal irracional del averno o de hacer parte de los seres superiores. Esta perfectibilidad es un proceso, que según González (2014), se logra en la paideia, ósea en la educación, Ese Ecce homo, se logra con la unión entre lo técnico y lo humano.

Como lo mencioné al inicio de la disertación, pasarán muchas lunas y se darán muchas discusiones, tratando de dilucidar las consecuencias de la escisión entre lo humano y lo técnico y presentando propuestas para cerrar las brechas.

A partir de este numeral presento algunas propuestas de cómo abordar la interiorización cognitiva en los estudiantes con los cursos de humanidades, la primera tiene que ver con la recuperación del discurso docente, la segunda desde propuestas artística musicales y la tercera desde la neuropedagogía. Todas

enmarcadas en lo humano, como lo planteó Antonio de Saint-Expure: “Detrás de cualquier cambio social, de cualquier revolución, lo único realmente importante es el tipo de ser humano que resultará de ello”

### Recuperación del discurso docente

Los cambios no se dan sin el compromiso de los docentes, para mí, los sujetos más importantes en el acto educativo. Los docentes perdimos el discurso pedagógico, la crítica y la rigurosidad se ha legado a otras disciplinas, la reflexión pedagógica pasó a otros actores, como los psicólogos, los psiquiatras, los médicos, los medios de comunicación e incluso los biólogos. Este despertar de los docentes, es de importancia capital y debe ser tratado de forma multidisciplinar, con los docentes como actores, los docentes vivimos la experiencia directa en el aula y tenemos mucho que contar.

Los docentes tenemos que abandonar el silencio de la ignorancia y cambiarlo por un silencio de la emancipación y reflexión, Martha Nussbaum nos alerta sobre una “crisis silenciosa”<sup>8</sup>, más peligrosa que las crisis económicas y es la “crisis de la educación, pues una educación que no piense seriamente en ella producirá generaciones enteras de autómatas, personas sin pensamiento crítico y fáciles de manipular. Sin democracia consciente seguiremos siendo esclavos y no podemos garantizar el desarrollo humano de las generaciones futuras.

### Pedagogía del silencio

En el sistema educativo se presenta tanto en docentes como en estudiantes, una falta de pensamiento crítico, de reflexión, de capacidad de emancipación y escucha, la denominada crisis silenciosa de Nussbaum, lo cual no permite la interiorización y reflexión profunda. Se habla de crisis porque día a día, el silencio está perdiendo la batalla contra el ruido ensordecedor que provoca la indiferencia, la frustración, la cosificación del hombre. De ahí que se requiere que la sociedad entera vuelva su discurso hacia la necesidad de introducir el silencio como un imperativo en los currículos educativos, planeados desde verdaderas políticas educativas. No entendido como el acallamiento de las voces o entrar en silencios exigidos por los docentes en las clases, lo que se reclama es lo contrario, hacer posible la expresión y la escucha, que permita la participación de todos, la inclusión, la igualdad de intervención y el derecho y el respeto por la escucha, pero más que

<sup>8</sup> La Universidad Javeriana en una de sus revistas, publica el primer capítulo del libro “Sin fines de lucro” de la escritora Nussbaum, donde la escritura presenta el tema de la “Crisis silenciosa” de la educación. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/2453/1727>

un silencio ecológico como lo llama Torralba, enseñar a los educandos a silenciar sus “pájaros internos” y poder desde el autoconocimiento realizar aprendizajes significativos, sin renunciar a la crítica, a la verdad y a los deseos de libertad.

Torralba, habla de dos tipos de silencio: el silencio interior, la falta de este, lo llaman los orientales el rumiar, el escuchar voces internas, el espíritu viajero, el estar en el eterno divagar, ruido que no permite la escucha efectiva. El segundo silencio lo denomina Torralba, silencio ambiental, la falta de este se define como un grupo de ondas sonoras que interfieren con la comunicación, generando debilidad en la percepción y la comprensión del mensaje, lo cual es llamado por los lingüistas y comunicadores como “las fuentes de ruidos”

Gustavo Jung afirmaba “La cultura occidental, basada en la externación, ha asfixiado el espíritu”, decía que hay un gigantesco inconsciente que nos domina y solo podemos acercarnos a él mediante la meditación y un esfuerzo profundo por el conocimiento de uno mismo. Si renunciamos al inconsciente, podemos afectar la vida corriente con enfermedades, complejos, bloqueos e inhibiciones, es indispensable establecer vías de comunicación con el interior, el interior es el lugar de los grandes encuentros. De la misma manera, Jacinto Corbella psiquiatra español, señala la importancia de “hacer énfasis en el aislamiento del mundanal ruido para que el ser humano se recupere como persona” (Corbella, 1987).

Otro de los autores, el neurólogo también español Castilla de Pino (1992), en su libro “El Silencio”, solicita a la comunidad internacional incluir el silencio como uno de los Derechos Humanos, menciona que “Las nuevas generaciones han sido educadas en el horror al silencio y muchos jóvenes son incapaces de concentrarse en una tarea sin tener la radio puesta,” (p. 32), esto es la cultura del ruido impuesta por los medios de comunicación. El silencio como Derecho humano, en palabras de Torralba, “una pedagogía del silencio es a la vez una pedagogía del encuentro del sujeto consigo mismo, con su proyecto de trascendencia, con los demás seres humanos y la naturaleza”

Ferrer (1997) resaltaba la importancia del silencio en la educación y específicamente en la comunicación:

*“Abrir el silencio que permita escuchar, escucharse y escuchar lo colectivo, que lleve a la inversión-conversión-conversación pedagógica”; “me permite,*

*por un lado, escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto” (p. 78)*

Nuestra vida cotidiana está dispuesta para la cultura del ruido, para la cultura de la individualidad y la competencia, lo cual nos está deshumanizando. El poco tejido social que queda arraigado en la familia se está destruyendo a pasos agigantados. Los niños se quedan solos en las casas acompañados de aparatos de comunicación, que acrecientan el problema. A los viejos los arrojamos de las casas no solo por el problema económico sino por la incapacidad de comunicarnos con ellos. Actualmente los japoneses están pagando a familias latinoamericanas para que cuiden a sus viejos que crecen día a día, como la misma soledad. No en vano John Nash, premio nobel de economía describía la vida actual como un ganar-perder, dice que hemos diseñado todas las instituciones en sistemas de competencias, de vencer, de dominar al otro en todos los quehaceres sociales. A la sociedad del consumo no le importa el daño social, los suicidios de miles por falta de una compañía, las masacres impelidas por jóvenes paranoicos, el desahucio de ancianos y el abandono de niños, solo le importa el consumo, el crecimiento a expensas de la destrucción de la raza humana.

Presento las palabras del hombre del “Punto Omega”<sup>9</sup>, Teilhard de Chardin (2000), donde se aborda la necesidad de trabajar el silencio en toda su amplitud y en todos los estamentos sociales:

*“... tomé una lámpara y, abandonando la zona, en apariencia clara de mis ocupaciones, y de mis relaciones cotidianas, bajé a lo íntimo de mí mismo, al abismo profundo de donde percibo, confusamente, que emana mi poder de acción. Ahora bien, a medida que me alejaba de los convencionalismos que iluminan superficialmente la vida social, me di cuenta de que me escapaba de mí mismo. A cada peldaño que descendía, se descubría en mí otro personaje, al que no podía dominar exactamente y que ya no me obedecía. Y cuando hube de detener mi exploración, porque me faltaba suelo bajo los pies, me hallé sobre un abismo sin fondo del que urgía, viniendo no sé de dónde, el chorro que me atrevo a llamar mi vida” (p. 48 y 49)*

Muchos artistas recurren y recurrieron en el pasado al silencio en busca de inspiración, tal es el caso Van Gogh, Hemingway, Munch, Bach, Hendel, Beethoven, Kafka, entre muchos más ejemplos. Kafka se quejaba ante su novia, Felice, de la falta de silencio que le impedía continuar con su creación. Aristóteles señaló al silencio

<sup>9</sup> Teilhard de Chardin, fue un sacerdote Jesuita que creía que, como parte de la evolución del hombre, todos los pensamientos de los seres humanos se unificarían en uno solo, el cual se conocería como el “punto Omega”

como el gran acompañante de los hombres geniales. El profesor Michele Sciacca (1961) insistía en la necesidad de la autoconciencia del individuo creador y nos decía: "Sin silencio no existiría lenguaje de ninguna clase, ni poético, ni pictórico, ni musical". (p. 126)

Goyes (1997) en el texto "El Apalabramiento del Silencio, en la Poesía de Aureliano Arturo" nos presenta esta bella reflexión:

*"La poesía en una sociedad que tiene miedo al silencio, que hace lo posible por evitarlo, nos reenvía al paraíso perdido, a la niñez aural, al mundo oculto desacostumbrado, al otro nivel de la realidad donde oralidad y escritura son un ritual de sentido pleno, que otorga a la palabra densidad ética y estética."* (p. 32)

Cita también Goyes, el hermoso poema de Roberto Juaroz "Una Invasión de Palabras" del libro Poesía Vertical:

Una invasión de palabras  
trata de acorralar al silencio,  
pero, como siempre, fracasa.  
Intenta luego arrinconar a las cosas  
que habitan el silencio,  
pero tampoco lo consigue.

Y va por fin a cercar a las palabras  
que conviven con el silencio,  
pero entonces se produce lo imprevisto:  
el silencio se convierte en palabra  
para proteger mejor a las palabras  
que conviven con él.

Y mientras la invasión de las otras palabras  
se desvanece como un soplo furtivo,  
se completa lo insólito:  
las palabras se quedan.]

En el párrafo anterior se menciona la necesidad imperiosa del silencio en la creación artística de grandes maestros de la humanidad, lograron creaciones fuera de serie, dado que se dio una interacción del cerebro lógico, el intuitivo y el creativo, es decir una interacción del tricerebral como un todo. El silencio es pues, un momento indispensable en la creación, en la función cognitiva.

He insistido a lo largo del texto sobre la importancia de la comunicación en la cognición. El aprendizaje se da en contextos sociales, de ahí que el lenguajear como

lo diría Maturana, o la comunicación interpersonal, es fundamental en los procesos evolutivos del ser humano, pero insisto en que hay un estado de silencio también necesario, para que se dé la respuesta cerebral.

Sucre (2000) menciona, "El silencio hace hablar al lenguaje y, por supuesto, lo contrario... es igualmente cierto. En ambos casos, lo que realmente importa es la intensidad de lo que se dice o se calla". (p. 293) De acuerdo con el texto citado, se introduce un condicional en la comunicación, que es la necesidad de la alternancia entre el silencio y el no silencio, o como lo define Beatriz Gallardo (1996) en su libro, Análisis Conversacional y pragmática del Receptor, entre silencio y pausa<sup>10</sup>.

Por lo tanto, al igual que la palabra, el silencio hace parte de los legados sociales mencionados por Vygotsky, estos los heredamos y refuerzan en la interacción social, de ahí la importancia de la comunión entre el silencio y la palabra como constructores de colectividad, una comunidad que va más allá de la interacción corporal y cuya cohesión está enmarcada mayoritariamente en lenguajes no verbales que permiten la creación de vínculos que trascienden la palabra: la interioridad, la angustia, el temor, el misterio, la divinidad. El silencio integra la comunicación.

Torralba (2014), escritor español, recaba en la importancia de recuperar el silencio en el accionar pedagógico y social, para él, la falta de silencio en los ámbitos, familiar, escolar y social es el desencadenante de retrasos en el aprendizaje, problemas sociales y la misma crisis de la civilización, pero el silencio no entendido como ausencia de sonidos, sino como la capacidad de interiorización y autorreflexión de las personas. Menciona Torralba (2014) que "No nos han enseñado a escuchar, y la escucha es un arte tan difícil de ejercer como la palabra..." (p.32)

## Neuropedagogía

Para esta propuesta sobre el tema de mejorar la cognición e interiorizar lo humano en la educación desde la neuropedagogía, inicio mencionando los trabajos realizados por investigadores en el tema, tal es el caso del investigador Terrence Sejnowski, experto en neurobiología computacional y neurociencias; trabajador del Instituto Médico Howard Hughes y del instituto de Computación

<sup>10</sup> Se han realizado varios experimentos y estudios para demostrar la importancia de la alternancia del silencio en los procesos comunicativos, como los realizados por los lingüistas Deborah Tannen y Muriel Seville-Troike. Ellos mencionan el caso del aprendizaje de una segunda lengua en adultos, de los pueblos navajos en Estados Unidos, en donde los adultos mantienen y aplican los silencios de la lengua nativa, esto implica la utilización de artificios acomodaticios, como, repetir la pregunta, la utilización de muletillas, entre otras cosas.



Neuronal. Pertenece al grupo de elite de científicos que hacen parte simultáneamente de tres academias: la de ingeniería, ciencias y medicina. Padre del moderno campo de la neurociencia. El doctor Sejnowski desarrolla investigaciones en construir principios que unan al cerebro con el comportamiento, usando modelos de computadora para el mejoramiento del aprendizaje<sup>11</sup>.

La primera gran conclusión de las investigaciones del profesor Sejnowski, es que la sola transmisión de conocimientos, lectura de libros y el desarrollo de actividades lúdicas, no garantizan aprendizajes profundos o significativos. Es importante combinar las estrategias pedagógicas, que son en su mayoría experiencias del cerebro lógico, con aprendizajes en el hacer, del cerebro central y el aprendizaje relacional del cerebro intuitivo.

Frente al problema de la atención, manifiesta el científico la necesidad de involucrar a los participantes o auto involucrarse con preguntas y comentarios que mejoren el interés del tema, con el concepto general del aprendizaje activo.

Una segunda conclusión del equipo de trabajo del Instituto Médico Howard Hughes y del Instituto de Computación Neuronal, fue establecer la diferencia entre aprendizaje enfocado y difuso. El aprendizaje enfocado, que tiene que ver con el aprendizaje en concentración plena, cuando el cerebro está completamente ocupado en la tarea con fines de aprender y memorizar y, un segundo modo de aprendizaje, el aprendizaje difuso, aprendizaje inconsciente, que se presenta cuando se están haciendo otras actividades en un segundo plano, aprendizaje marcado por lo lúdico, por lo poético y por lo cotidiano. Se trata de un proceso que llega al inconsciente y genera aprendizajes desde la irracionalidad como lo explícito W. Gordon<sup>12</sup> en su teoría Sinéctica, son ideas nuevas que son utilizadas más tarde, ideas que salen como burbujas a la superficie en el momento de la iluminación.

La tercera conclusión del equipo coordinado por el profesor Sejnowski es el reto actual de enfrentarnos en el día a día a las multitareas lo que propicia los dos modos de aprendizaje mencionados en el párrafo anterior, sin embargo, no riñe con la necesidad de

buscar momentos de reflexión y silencio para lograr la reflexión y la interiorización y contrastación de los conocimientos tal que propicie posturas críticas.

La cuarta conclusión del equipo de trabajo se basa en los descubrimientos de Rusty Gage, el doctor Gage, mostró que a cualquier edad nacen neuronas nuevas en el hipocampo, órgano comprometido con el aprendizaje y la memorización y demostró también que, si una persona vive en ambientes enriquecidos y donde tenga la oportunidad de compartir con otras personas, se dan el fortalecimiento de las conexiones neurales entre las nuevas y las ya existentes<sup>13</sup>.

En España se han aplicado varios trabajos en el sector educativo que han mostrado buenos resultados, están basados en estudios biológicos y su relación con el cerebro. De ahí la importancia para cualquier docente entender las neurociencias y el estudio del cerebro. En los últimos años se han sumado miles de científicos de todo el mundo y de todas las disciplinas al estudio de los procesos cerebrales como la capacidad neuroplástica, que se define como un proceso de ramificaciones y conexiones entre las neuronas, propiciado por estímulos externos repetitivos y su relación con los procesos educativos. Con los nuevos desarrollos tecnológicos los procesos cerebrales se pueden analizar, identificar y procesar.

El experimento realizado por el doctor Tomas Ortiz Alonso, se llevó a cabo con niños en la escuela primaria, El experimentador solicitó a los docentes que antes de cada clase dedicaran cinco minutos al entrenamiento del cerebro, dice el doctor Alonso que tal como un entrenador de fútbol exige a los jugadores un calentamiento antes de iniciar un partido de fútbol, el maestro debe realizar actividades de preparación que mejore el aprendizaje.

Los maestros realizaron tres actividades de "calentamiento", en la primera actividad, se les solicitó a los niños beber un sorbito de agua antes de la clase, para mantener el cerebro hidratado. La segunda actividad consistió en realizar actividades que procuraran el equilibrio del cuerpo, dice el investigador Alonso que las actividades de equilibrio son altamente motivadoras para producir sustancias que facilitan el crecimiento celular y posibilita las conexiones neuronales y la tercera actividad fue

---

Implica la utilización de artificios acomodaticios, como, repetir la pregunta, la utilización de muletillas, entre otras cosas.

<sup>11</sup> En el libro escrito por los profesores Terrence Sejnowski, Patricia S. Churchland, "The Computational Brain" relata de una manera muy comprensible la relación entre la redes computacionales y el comportamiento y el marco neurobiológico.

<sup>12</sup> El profesor Gordon escribió el libro "Synectic" excelente libros sobre como propiciar la creatividad y referenciado por el profesor Chileno Ricardo López Pérez en el libro "Prontuario de la Creatividad" publicado por Bravo y Allende Editores, en 2009-

<sup>13</sup> En el siguiente enlace se puede leer sobre la neurogénesis, este documento es escrito por el profesor Fred H. Gage y su equipo de trabajo: [file:///C:/Users/milkiades.guarin/Downloads/CH8\\_109-118%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/milkiades.guarin/Downloads/CH8_109-118%20(1).pdf)

practicar respiraciones profundas, lo cual facilitó la oxigenación del cerebro, lo cual permitió mejorar la atención de los niños.

En medio de la clase los experimentadores utilizaron estímulos visuales, donde les presentaron puntos luminosos que los estudiantes deberían seguir y auditivos con generación de notas musicales que el estudiante debería definir la altura y la duración, al final de entrenamiento se realizaron diferentes test para medir los aprendizajes y los niveles atencionales.

Los test que se realizaron superaron los resultados en contraste con los estudiantes a los cuales no se les realizó el entrenamiento cerebral. Aumentaron las puntuaciones en todas las variables cognitivas necesarias para el buen aprendizaje. Aumentaron los niveles atencionales en los niños, con disminución en las latencias en los tiempos de reacción del cerebro, es decir la disminución entre el estímulo y la respuesta.

### La meditación

La meditación es una práctica milenaria, utilizada entre muchas cosas, en los temas de aprendizaje, las prácticas psicológicas y la prevención en salud. Sócrates y Platón, empleaban prácticas pedagógicas basadas en la meditación para conseguir los conocimientos de los alumnos, que según ellos se encontraban en el interior. La referencia principal de la necesidad de la reflexión e interiorización de los conocimientos está inscrita como aforismo al ingreso del templo de Apolo en la ciudad de Delfos, "Conocerse a sí mismo", el autoconocimiento como primer requisito para acceder a la sabiduría filosófica.

La historia da cuenta de la importancia de la meditación para los objetivos religiosos con los cuales buscaban el crecimiento espiritual, la iluminación interior, la transformación personal o el contacto con los dioses. La historia de Moisés relacionada con el pueblo hebreo, Buda en la India y Osiris en Egipto, relatan cómo denominadores comunes, los pasajes de soledad, la contemplación, la reflexión interior de estos personajes, que concluyeron con iluminaciones, interiorización de conocimientos y despliegues de posturas solidarias y de amor fraternal, que les permitió obtener el reconocimiento, la trascendencia y la aceptación social.

Es de resaltar que los orientales consideran la meditación como el camino a la liberación o a la iluminación. (Osho, 1996). Los budistas utilizan métodos como el Vipassana y el Zen, mientras que el Raja Yoga, Krija Yoga, son los más utilizados en la India. La experiencia en occidente se remonta a los métodos contemplativos como el quietismo, la contemplación y la Imaginación Vera. La persona para realizar este tipo de actividades meditativas debe cumplir ciertos requisitos que en general tienen que ver con la espiritualidad de las personas. En la actualidad se practican en occidente técnicas derivadas de las originales que permiten los estados meditativos como el Mindfulness, la Meditación Trascendental<sup>14</sup>.

Se mencionó en párrafos anteriores, la meditación como instrumento educativo y terapéutico, entre los beneficios para la salud. Las investigadoras occidentales, aunque por mucho tiempo desconocieron estos beneficios, recientemente atestiguan la efectividad en el manejo de enfermedades psicopatológicas como depresión, ansiedad, trastorno de pánico, trastornos por déficit de atención y concentración. (Baer, 2003).

La psicología fue la primera en utilizar la meditación en sus terapias conductuales, utilizando los principios del budismo tibetano y otras propuestas de meditación.

El término meditación proviene del latín "meditare" que se refiere a la contemplación o reflexión. El concepto de meditación tiene múltiples definiciones, pero la mayoría está de acuerdo en que se refiere a un entrenamiento mental, un estado de conciencia silenciosa que se logra en forma voluntaria, un estado alterado de la conciencia donde en forma voluntaria se renuncia al pensamiento lógico y se facilita la autorreflexión, la meditación que son atribuidos al cerebro derecho. Walsh (et al. 2004) quien realizó una serie de observaciones sobre la disminución de consumo de oxígeno, con cambios en el coeficiente respiratorio, lo cual de por sí solo es un estado de reposo<sup>15</sup>.

En el ámbito psiquiátrico y psicológico se habla de la meditación como técnicas que implican la relajación muscular, un estado auto inducido, de auto enfoque o ancla<sup>16</sup>, para fijar la atención, lo cual permite lograr momentos de silencio y calma de la mente. Las anclas o disparadores más utilizados son la respiración,

<sup>14</sup> El maestro OSHO, referenció más de 700 practicas meditativas. En su libro "Meditación: La primera y Última Libertad, de la editorial Grijalbo publicado en 2009, explica 70 técnicas para lograr la meditación.

<sup>15</sup> Citado por Champagne en el artículo "Teoría y Fisiología de a Meditación" el cual se puede ver en el link: [https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Campagne2/publication/28095567\\_Teoria\\_y\\_fisiologia\\_de\\_la\\_meditacion/links/09e415069bbd38545b000000/Teoria-y-fisiologia-de-la-meditacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Campagne2/publication/28095567_Teoria_y_fisiologia_de_la_meditacion/links/09e415069bbd38545b000000/Teoria-y-fisiologia-de-la-meditacion.pdf)

<sup>16</sup> En la literatura se encuentran muchas técnicas para lograr estados meditativos. El médico Kabat Zinn experto en estos temas, en su libro Suzuki publicado en 2000, recomienda la liberación de los conocimientos previos, de cualquier expectativa adquirida y abrirse a percibir la realidad.

durante lo cual se fija la conciencia en la inhalación y exhalación del aire, otro de los disparadores es cantar o susurrar sonidos llamados mantras o vibraciones, uno de los más usados es el OM, este sonido está relacionado con las vibraciones 432 que tiene que ver con las vibraciones de 8 Hz que son los sonidos del universo. Se dice que, al cantar este mantra, hay una conexión con la naturaleza, con los seres vivos, al producir el sonido, se produce una ralentización de las funciones corporales como la respiración, la tensión arterial, las pulsaciones cardíacas y un silencio mental o mente en blanco.

Actualmente se están empleando técnicas de relajación como terapias complementarias, para el tratamiento de afecciones que van desde el estrés, la depresión, ansiedad, mejora de la vitalidad y técnicas que mejoran la cognición en las personas. Se calcula que tan solo en Estados Unidos hay más de nueve millones de profesionales practicando la meditación como forma terapéutica<sup>17</sup>.

A nivel clínico existe gran cantidad de literatura que referencia los resultados de la meditación sobre una gran variedad de trastornos, como los mencionados en los párrafos anteriores.

### La música

Otro de los experimentos referenciados, se desarrolló en la Universidad Nacional de México, UNAM por los doctores Flórez, Corsi & Barrios (2009) quienes desarrollan investigaciones en el tema de emociones musicales y sus fundamentos cerebrales. El experimento tenía como objetivo probar las emociones humanas provocadas por la música.

Para el experimento se contó con la participación de 108 jóvenes mayores de 22 años, sin conocimientos musicales previos, a los cuales se les solicitó escuchar durante 30 minutos música seleccionada previamente de Bach y de Mahler para producir música agradable y placentera y de Beethoven para la música desagradable y de displacer. El experimento consideraba momentos de silencio y una sonorización del espectro de la aurora boreal.

Simultáneamente con el escuchar de las obras musicales, los jóvenes escogían términos previamente seleccionados por los investigadores que les evocaban emociones. El experimento se apoyaba en imágenes de resonancia magnética funcional y de seguimiento de la actividad eléctrica (EEG). Se midió la correlación

entre los ritmos cerebrales y la generación de imágenes de sincronización cerebral.

Para el experimento los investigadores tuvieron en cuenta dos etapas, la primera fue la selección de la música, música que culturalmente estaba demostrado generaban emociones de placer y displacer y la segunda la selección de palabras que denotaran emociones: agradable, desagradable, tristeza, activación y atención.

La selección de las técnicas de RMF la utilizaron dada la formación de imágenes relacionadas con la irrigación de sangre, utilización de azúcar y consumo de oxígeno, que permiten una visualización de la actividad neuronal y la técnica del EEG, para medir la actividad eléctrica por excitación o inhibición de grupos de neuronas en marcos temporales diferentes y continuos registrados por los electrodos colocados en el cuero cabelludo.

Los resultados mostraron activación de diferentes áreas cerebrales, lo agradable se caracterizó por manifestación de actividad en la zona primaria auditiva izquierda, en simultaneidad con la región temporal posterior, parietal inferior y prefrontales. Los experimentadores suponen que el lóbulo cerebral izquierdo facilita los sentimientos agradables de las sensaciones melódicas propuestas, siendo enfáticamente diferentes para cada tipo de emoción y suponen que la relación entre diferentes sistemas neuronales, nivel de acoplamiento, genera la acción de agrado o desagrado.

Sin embargo, para las emociones desagradables, se incluyen las zonas frontopolares y paralímbicas. Durante las sanciones desagradables, se activaron el polo temporal izquierdo, la circunvolución frontal inferior y el área frontopolar, relacionado la respuesta auditiva a procesamientos lingüísticos y cognitivos.

Esto complementa y contradice los supuestos de McLean del cerebro derecho como el responsable de lo prosódico y el izquierdo de lo analítico, por lo tanto, las emociones musicales dependen también de circuitos subcorticales y límbicos del cerebro y de la corteza cerebral. Es decir, la música se diferencia de las emociones básicas en tanto necesita de estructuras superiores, relacionadas con la cognición y la semántica, en otras palabras, hay una relación fisiológica entre las áreas involucradas en el procesamiento de la música y las utilizadas para el procesamiento del lenguaje en las obras de Bach y de Mahler y las piezas desagradables

<sup>17</sup>Un grupo de investigadores encabezados por el Doctor M. Duerr en el 2003 realizaron un estudio en instituciones universitarias para saber cuáles de ellas integraron al currículo elementos espirituales como la meditación.

de Prodiges<sup>18</sup> se procesan en el hemisferio derecho supeditada por la falta de reglas. En palabras de Zbikowski citado por los experimentadores “Son necesarias las capacidades cognitivas superiores para la comprensión adecuada de la música”.

Otra conclusión presentada por los investigadores (Flores, Corsi & Díaz, 2009) la cual la transcribo “Los efectos afectivos sorprendentemente miméticos de la música requieren mecanismo de alta jerarquía funcionado al unísono con cosmovisiones culturales y resultan en experiencias emocionales particulares”. (p. 33). Esto significa que la música trasciende los estímulos naturales e involucran redes neuronales del neocórtex de funcionamiento semántico.

El experimentador es el doctor Daniel Levitin, productor musical y neurocientífico, quien basó sus hipótesis en la observación de varios músicos profesionales entre ellos Sting<sup>19</sup> un músico de rock de origen inglés.

Levitin parte de los supuestos del poder de la música para afectar las emociones de los escuchas y el mejoramiento del estado de ánimo de la persona, como producto de la liberación de dopamina<sup>20</sup>.

La música comparte regiones con el lenguaje y transmite emociones de una manera no específica, en la cual hay excitación tanto del neocórtex como del cerebro emocional donde se producen la motivación y la recompensa.

Levitin y el Psiquiatra Vinod Menon<sup>21</sup>, se enfrentaron a la dificultad de la integralidad cerebral, la cual funciona como un todo de manera instantánea y por lo tanto la visualización de las imágenes es imposible sin la ayuda de la tecnología hacerlo en tiempo real, por lo tanto se requieren complicados algoritmos matemáticos y equipos especializados para que las imágenes de Resonancia Magnética permitan interpretar y discriminar comportamientos neuronales en tiempos muy pequeños y reflejados en imágenes. Levitin y Menon. Utilizaron modelos de integración funcional, diseñados y experimentados por Karl Friston<sup>22</sup>, para interpretar las ondas cerebrales y las

interacciones neuronales, lo cual permitió al equipo de Levitin el trabajo interactivo de diferentes regiones cerebrales para el proceso cognitivo en especial para el procesamiento de la música.

Al escuchar la música, las imágenes iniciales de Sting y otras personas participantes en el experimento, mostraron múltiples zonas activadas en el cerebro, que no permitían la confirmación de las hipótesis, sin embargo y gracias a los algoritmos matemáticos mencionados anteriormente, se encontró un camino hipotéticamente recorrido por las ondas sonoras: membrana del oído, corteza auditiva, BA44 y BA47<sup>23</sup>, zonas encargadas de las cualidades del sonido a saber, timbre, la intensidad, la duración y la altura, pero posterior a estas regiones se activaron, el cerebelo, los ganglios basales, el núcleo accumbens, el cerebro límbico y el cerebro emocional. En palabras de Levitin (2008):

*“La historia de tu cerebro en la música es la historia de una exquisita orquestación de regiones cerebrales, que involucra tanto las partes más antiguas como las más nuevas del cerebro humano y regiones tan alejadas como el cerebelo en la parte posterior de la cabeza y los lóbulos frontales justo detrás de los ojos. Implica una coreografía de precisión de liberación y absorción neuroquímica entre los sistemas de predicción lógica y los sistemas de recompensa emocional.” (p. 56)*

En acápites anteriores se mencionaron las posturas de los músicos Jean Philippe Rameau y Jean Baptiste Lully, respecto al dilema de la creación musical desde lo lógico o desde lo emocional, lo cual visto desde la Cibernética Social es referido al cerebro derecho o al cerebro izquierdo. Levitin y su equipo de trabajo, tomando como referentes experimentos con ratas y las respuestas de estas, ante el placer y miedo al escuchar diferentes sonidos, proponen que el desarrollo de la música responde a mecanismos de sobrevivencia y lo sustentan en la capacidad del oído de enviar mensajes de alerta, con respuestas casi instantáneas de los diferentes individuos expuestos a tales sonidos. Sustentan que la música elaborada contiene sutilezas, cambios imperceptibles de ritmos y de tiempos lo cual

<sup>18</sup> Jean Prodiges (1927-2016), músico francés. Compuso obras para el cine, para sinfonías y cinco óperas.

<sup>19</sup> Sting es un músico británico, quien perteneció al grupo musical The Police y posteriormente se lanzó como solista. Obtuvo muchos premios y reconocimiento mundial es conocido por obras como: Sacred Love, Songs from the Labyrinth, If on a Winter's night. Levitin realizó varios con Sting utilizando imágenes de Resonancia Magnética.

<sup>20</sup> La dopamina es un neurotransmisor al cual se le determina por genera sentimientos de placer y gozo, está asociada a actividades como la alimentación, el sexo y el placer de una buena conversación o de escuchar música. Es liberada por estructuras como el núcleo accumbens, la amígdala y el neocórtex.

<sup>21</sup> Menon Psiquiatra y profesor de la universidad de Stanford de Ciencias de la Conducta, participó en el diseño de software computacional para el mejoramiento de imágenes cerebrales con técnicas de topografía cerebral que permiten imágenes de mayor resolución y contraste.

<sup>22</sup> Neurocientífico y primera autoridad mundial en imágenes cerebrales. Sus investigaciones han aportado al estudio de la esquizofrenia y la cognición a través del mapeo cerebral.

<sup>23</sup> Áreas definidas por Brodmann, en su propuesta de mapeo cerebral.

es interpretado por el sistema cognitivo como fuentes de placer y diversión. Es decir, hay participación de los tres cerebros en la interpretación de sonidos musicales. En palabras de Levitin (2008):

“Ya sean los primeros éxitos del cencerro en HonkyTonk Women<sup>24</sup>, o las primeras notas de Sherezade<sup>25</sup>, los sistemas computacionales en el cerebro sincronizan los osciladores neurales con el pulso de la música, y comienzan a predecir cuándo ocurrirá el siguiente latido fuerte. A medida que se desarrolla la música, el cerebro actualiza constantemente sus estimaciones de cuándo ocurrirán los nuevos tiempos, y se toma la satisfacción de hacer coincidir un latido mental con uno real en el mundo, y se deleita cuando un músico hábil viola esa expectativa de una manera interesante: una especie de broma musical en la que estamos todos. La música respira, acelera y desacelera al igual que el mundo real, y nuestro cerebelo encuentra placer en ajustarse a la sincronización sincronizada.” (p. 59)

Para el experimento, Levitin utilizó imágenes de resonancia magnética, con el objetivo de saber las reacciones del sujeto ante la música que imagina y la secuencia de imágenes que se forman en el cerebro. En este momento el técnico le mencionó a Sting el nombre de una canción conocida y le solicitó que pensara en esa canción, lo propio hizo con los demás sujetos del experimento. La reacción inmediata de Sting y de la mayoría de los participantes, fue el movimiento de los dedos de los pies o de alguna parte del cuerpo, acompañando el ritmo de las canciones presentadas. Cuando se observaron las imágenes, estas muestran la excitación del caudado<sup>26</sup>, una de las partes del cerebro encargada del movimiento del cuerpo, lo cual según el autor indica una relación evolutiva entre la música, el movimiento y el baile: la música es acompañada por el movimiento en la mayoría de las culturas, lo cual se realiza en forma inconsciente.

En un segundo momento del experimento, Levitin pone en audición a los participantes con música de Bach<sup>27</sup>, ante esta propuesta musical, Sting activa la zona cerebral donde se genera la visión, seguida por la activación de partes del cuerpo caloso y los dos hemisferios en comunicación directa. Cuando se realiza el mismo experimento con músicos amateur las

imágenes son diferentes, dice el investigador que los músicos maduros utilizan los dos hemisferios, lo cual se puede apreciar en las imágenes, no obstante, los músicos nuevos utilizan el hemisferio izquierdo para lo semántico, mientras que utilizan el hemisferio derecho para procesar lo melódico.

En la parte final del experimento, Levitin, le permitió escuchar a Sting, obras musicales de diferentes géneros, como Pedro y el Lobo<sup>28</sup>, Angie<sup>29</sup>, Moon Over Bourbon Street<sup>30</sup> y música ambiental. Al momento de Sting escuchar la música ambiental las imágenes mostraron zonas menos extensas de activación, lo cual lo explica Levitin, argumentando que las imágenes concuerdan con el gusto del cantante, a quien no le agrada la música ambiental<sup>31</sup>. En temas de gustos, Sting coincide con los filósofos Kant, Schopenhauer y Schiller, cuando hablan de lo bello por encima de todo, sin necesidad de recurrir a conceptos.

El experimento mostró también la liberación de sustancias químicas como oxitocina, la cual generó sensaciones de confianza y placer y endorfinas que complementaron el escuchar la música con el placer sensual.

El cerebro, como se dijo en acápites anteriores y de acuerdo con el paradigma cibernético, es un órgano homeostático y el ahorro energético hace parte de sus mecanismos de autorregulación, este mecanismo que tiene que ver con la sobrevivencia. Una forma del cerebro ahorrar energía es mediante la automatización los procesos repetitivos, otra es mediante el descarte de la información no relevante y la otra es realizado el mínimo esfuerzo cognitivo.

A nivel musical hay determinadas obras catalogadas como simples, básicas o fáciles de escuchar, que son procesadas por el cerebro con un mínimo gasto energético, lo cual es lo preferido por el cerebro al momento de escuchar música. Cuando se trata de música más elaborada, compleja o académica, la respuesta del cerebro ante este tipo de propuesta es el rechazo, el cerebro quiere lo conocido, mantenerse en la zona de confort, esto es conocido como el rechazo al cambio. De esta manera se explica neurológicamente porque se prefiere la música simple, porque la música

<sup>24</sup> Canción de la banda británica Rolling Stone, que inicia sus primeros compases con el “cencerro” instrumento de percusión. [https://www.youtube.com/watch?v=2Kve\\_N8rmmQ](https://www.youtube.com/watch?v=2Kve_N8rmmQ)

<sup>25</sup> Sherezade, obra orquestal de Rimski Kórsakov basada en la obra Las Mil y una Noches. <https://www.youtube.com/watch?v=SQNymNaTr-Y>

<sup>26</sup> El caudado son un par de núcleos que se encuentran uno en cada hemisferio cerebral y junto con el cerebelo participan en la modulación del movimiento.

<sup>27</sup> Juan Sebastián Bach, músico alemán quien vivió entre 1685, 1750.

<sup>28</sup> Obra sinfónica compuesta por Serguéi Prokófiev en 1936 1936.

<sup>29</sup> Angie, canción escrita por Mick Jagger del grupo The Rolling Stones en 1973.

<sup>30</sup> Canción compuesta por Sting en 1985.

<sup>31</sup> Concuerda con Ausubel y Vygotsky en el concepto de aprendizaje significativo, lo que le gusta es más propenso a escucharse.

elaborada provoca sueño y se genera apatía para la mayoría de las personas.

Si se quiere ampliar el gusto musical de un oyente, se debe en primer lugar capacitar al oyente, en segundo lugar, generar novedad y ofrecer nuevas sonoridades, pero ante todo tener paciencia y una estrategia que facilite el nuevo aprendizaje. Se sabe muy poco sobre la biología de las preferencias musicales, pero lo que sí se intuye es como cada persona tiene gustos musicales diversos.

## Conclusiones

Una conclusión importante del experimento de Levitin, es que el cerebro integra diversas partes al momento de escuchar la música, la cual tiene que ver con los sentimientos y las acciones, es decir el cerbero en su integralidad. La otra conclusión es que los procesos musicales favorecen el aprendizaje, la socialización y la cohesión social.

Como conclusión macro de esta disertación tenemos que reconocer la necesidad de involucrar las humanidades en los currículos universitarios, pero no como una tarea de agregación de cursos o asignaturas humanísticas, se debe hacer una planificación profunda que incluya la recuperación del discurso de los docentes y el conocimiento de estrategias neuropedagógicas que faciliten la comunicación en los hemisferios cerebrales o como lo diría Nietzsche la unión entre Apolo y Dionisio.

## Referencias

- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación*. Buenos Aires Argentina: Brujas.
- Cajiao, F. (2017). El reto de desaprender para aprender. Obtenido de *El Tiempo*. cox ,C., Marcel, M., y Sáez , R. (1997). Colección de estudios Cieplan. En C. Cox, *La Reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación* (págs. 5-32). Santiago de Chile: Colección de estudios Cieplan No 45. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0716-54552006000100042>
- Della Mirandola, P. (2015). *Oración de la dignidad del hombre*. Obtenido de *Revista de Santander (UIS)*.
- Díaz Barriga, A. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Obtenido de *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*.
- Flores Gutiérrez, E., Corsi Cabrera, M., & Díaz, J. (2009). The emotional response to music: Attribution of emotion words to. *Salud Mental*, 21-34.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaviria, C. (2013). *Educación y Democracia*. Obtenido de *Catedra Unicafam*.
- González, J. (2014). *Las ciencias humanas en la Universidad*. Obtenido de *Catedra Alfonso Reyes*.
- Gutiérrez, F. (1998). *La educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H., y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Problemas culturales. — Sobre la enseñanza clásica*. Madrid: Tauros
- Ruiz, A. (2013). *Crisis y reinención de la universidad a partir de las humanidades*. En L. Castrillón López, *La universidad por hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis*. (págs. 102-119). Medellín: Universidad Bolivariana. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.v28n3a03>
- Sarramona, J. (1984). *Teoría de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Stabback, P., Amadio, M., Operti, R., Ji, L., & Brylinski, É. (3 de 2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Obtenido de *Reflexiones en progreso No 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. (2011). *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*. Obtenido de *Revista Iberoamericana*. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie550524>
- Vigotsky, L. (1984). *La formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Zubiría, J. (2018). *Los retos de la educación siglo XXI*. Obtenido de *Maestría en Educación universidad Arturo Prat*. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2014.14.136>

# Innovaciones curriculares o institucionales en la formación socio-humanística

Gladis C. Martínez Silva  
Universidad Abierta y a Distancia

## Resumen

El mejoramiento continuo es premisa de acción en la UNAD y por defecto en el programa de psicología. De allí la relevancia de los procesos de actualización microcurricular, los cuales buscan responder de la mejor manera a las demandas sociales y a las políticas institucionales.

Para tal efecto, se pretende exponer el modelo marco que se tendrá en cuenta a partir de 2018 para la actualización microcurricular permanente de los diferentes cursos académicos del programa de psicología de la UNAD. En él se invita a mantener las fortalezas que han caracterizado al programa durante más de 22 años de trayectoria y a abandonar aquellas prácticas que han dejado de ser significativas. El sentido es lograr un programa de la mejor calidad, con toda la fortaleza disciplinar, que reconozca los requerimientos locales, nacionales e internacionales en el campo de acción del psicólogo y que responda a los fundamentos éticos y sociales y a la vanguardia en gestión tecnopedagógica.

**Palabras clave:** Actualización, microcurriculo, competencias, aprendizaje, significativo.

## Desarrollo

Primero, aunque la psicología es una ciencia joven y una profesión en permanente construcción, la formación del psicólogo no puede ser caprichosa en ningún sentido. Por ello, se requiere tener claridad sobre los referentes normativos que delimitan, desde lo general, la formación del profesional de la psicología. A nivel global el referente es la Declaración Internacional de Competencias Fundamentales de Psicología Profesional, adoptada en 2016 por la IAAP (International Association of Applied Psychology)

y la IUPsyS ((International Union of Psychological Science). En el nivel nacional lo es la Resolución 3461 del 30 de diciembre de 2003, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología en Colombia, entre otros marcos normativos.

Segundo, el psicólogo Unadista debe ser necesariamente distinto a otros psicólogos en Colombia. En la UNAD el verdadero logro de un estudiante no es obtener su título profesional, sino lo que este puede ofrecer a su comunidad y a la sociedad durante y después de su proceso de formación. Es preciso entonces prever las formas y los medios para dotar al estudiante de psicología de la impronta social solidaria y la esencia social comunitaria que siempre ha caracterizado al programa de psicología de la UNAD. Tercero, la educación es un derecho y no un privilegio. Así lo reconoce la UNAD al adoptar la filosofía de la educación para todos. En virtud de ello la actualización microcurricular tendrá que ser generosa, creativa y sobre todo evidenciar que asume adecuadamente el reto que implica tal filosofía. En tal sentido, el curso académico como dinamizador del aprendizaje tendrá que ser garantía de inclusión para el estudiante diverso que llega a la UNAD.

Cuarto, las TIC son el mejor aliado de la EaD. Formar psicólogos en EaD tiene que ser un proceso más eficaz y eficiente ahora que las TIC están al alcance de todos. Ello desde luego no es un hecho automático; por el contrario, requiere alcanzar un balance óptimo entre gestión docente e infraestructura tecnológica. Es entonces prioridad el conocimiento, internalización e implementación de los lineamientos dados por VIMEP, VIACI y demás instancias institucionales.

Con todo lo anterior, estimado director de curso, a partir de ahora hace parte del equipo que liderará el

proceso de actualización microcurricular del programa de psicología de la UNAD. Por tanto, contamos con su apertura, disposición y buen trabajo para lograrlo. Nuestros estudiantes, nuestro programa, la UNAD y el país lo agradecen.

### Objetivos

- Implementar procesos formativos que sean contundentes en el logro de las competencias que dichos entornos exigen.
- Fortalecer la retención y la permanencia de los estudiantes que ingresan a la institución. Por supuesto, el diseño microcurricular no puede estar al margen de dicha apuesta.
- Promover la movilidad docente y estudiantil con instituciones aliadas es preciso demostrar las competencias a la vanguardia de las necesidades globales actuales y acorde con las exigencias de la disciplina psicológica.

### Metodología general

- Diseño instruccional.
- Enseñanza de la psicología mediante las TIC.
- Aprendizaje por competencias.
- Enseñanza y aprendizaje de la Psicología en línea.
- Marco normativo sobre la ética del psicólogo.

### Proceso del equipo base

- Revisión teórica de los temas y modelos para mejorar el diseño de cursos en el programa de psicología de la UNAD.
- Definición de los modelos o temas teóricos que fundamenten un rediseño basado en competencias de aprendizaje.
- Rediseño del curso Epistemología de la psicología (403002) como experiencia piloto.
- Estructuración de un working paper que comparte los lineamientos para el rediseño microcurricular basado en competencias de aprendizaje mediante las TIC.

### Equipo base

NOMBRE	ROL
Jhon Fredy Bustos Ruiz	Director de curso Epistemología de la Psicología
Clara Tatiana Verney Latorre	Tutora de curso Epistemología de la Psicología
Andrea del Pilar Arenas	Directora curso Modelos de Intervención en Psicología
Mabel Goretty Chala Trujillo	Líder Nacional Psicología

### Modelo por competencias de aprendizaje

Para la actualización microcurricular del programa de Psicología en 2018, se deben tener en cuenta los siguientes conceptos:

- **Modelo ADDIE:** (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Asumido como el modelo genérico que enmarca cualquier proceso de diseño de procesos formativos desde la perspectiva instruccional.

- **Modelo ASSURE:** (Analyze, State, Select, Utilize, Require learner participation, Evaluate and revise). Es el modelo de diseño instruccional que resulta de la transferencia del modelo ADDIE llevado a procesos de aprendizaje en mediación virtual. Es el modelo marco específico que se acoge para el rediseño de cursos del programa de psicología de la UNAD.

A continuación, se reseña lo que corresponde a cada una de las etapas del modelo ASSURE:



ETAPA	DESCRIPCIÓN
I. Analize	Analizar al usuario: características del estudiante, conocimiento con el que el que llega al curso, habilidades, experiencias que puedan aportar al desarrollo de competencias en el curso y, algo de sus estilos de aprendizaje.
II. State	Fijar objetivos: Definir competencias a alcanzar por los estudiantes con sus respectivas, afirmaciones y evidencias que las validen
III. Select	Elección y selección de la estrategia, los contenidos, las fuentes y los recursos (Multimedia). Soporte educativo y tecnológico.
IV. Utilize	Integración de los elementos en el curso propiamente dicho para ponerlo en marcha en un periodo académico.
V. Require learner participation	Fomentar la participación del aprendiz, mediante un acompañamiento tutorial efectivo.
VI. Evaluate and revise	Evaluar y revisar el desarrollo del curso, el desempeño tutorial, el desempeño del aprendiz, los resultados de aprendizaje, los aciertos en el diseño y el desarrollo del curso, las posibilidades de mejora.

### Competencias

Son habilidades interiorizadas por el aprendiz, que puede evidenciar en conductas sostenidas con las que afronta de manera efectiva situaciones relacionadas con lo que ha aprendido.

Las competencias son aprendidas y desarrolladas por el aprendiz a través de procesos de formación, reforzamiento social y experiencias.

Se refieren al nivel más alto que puede alcanzar el estudiante respecto de conocimientos y habilidades trabajadas en un curso.

### Afirmaciones

Son enunciados que describen los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por los estudiantes al transitar por el curso para el desarrollo de algunas competencias. Verbos sugeridos para definirlos: Conoce, comprende, analiza, interpreta.

### Evidencias

Lo que debe o puede mostrar el estudiante al docente sobre el conocimiento adquirido o la habilidad desarrollada. Verbos sugeridos para definirlos: Utiliza, define, describe, comunica.

### Hallazgos y resultados

#### Desarrollo de cada una de las fases del modelo assure en el curso epistemología de la psicología - 403002

**Analize:** Analizar al usuario: características del estudiante, conocimiento con el que el que llega al curso, habilidades, experiencias que puedan aportar al desarrollo de competencias en el curso y, algo de sus estilos de aprendizaje.

El equipo base en sí mismo, se estimó válido para generar las reflexiones suficientes que dieran lugar al análisis inicial requerido en el proceso de rediseño del curso de Epistemología de la Psicología. Este equipo está conformado por la líder nacional del programa de psicología de la UNAD; el director del curso durante todo el tiempo que ha estado en oferta desde 2014-2; una docente que ha hecho parte de la red del curso en los últimos dos años y una docente que si bien no hace parte de la red del curso actual lo conoce y lo acompaña en lo que compete a la estrategia b-learning en la sede de la UNAD donde se encuentra ubicada.

Las preguntas que fueron objeto de la discusión fueron las siguientes:

1. ¿Qué características tiene el grupo de estudiantes que inscriben el curso de Epistemología de la Psicología?

2. ¿Qué se puede decir de sus conocimientos, habilidades, experiencias y estilos de aprendizaje?
3. ¿Qué demandas o retos cruciales para el diseño del proceso de aprendizaje del curso pueden identificarse de las dos cuestiones anteriores?

Derivado del grupo de discusión realizado se hicieron las observaciones y reflexiones que se presentan a continuación, respecto de las características de los estudiantes que llegan al curso de Epistemología de la Psicología:

**Diversidad en edad:** Dominancia del grupo entre 20-30 años. Ello, sin embargo, no guarda necesariamente una relación directa con la actitud o la manera de asumir el proceso de aprendizaje o con el devenir del proceso de adaptación de cada uno. Aun así, en los estudiantes de edad más avanzada se puede encontrar con más frecuencia estudiantes autorregulados, responsables y comprometidos.

**Expectativa de presencialidad:** Aún en conocimiento de la identidad de la UNAD como institución de educación a distancia y virtual se mantiene en una alta proporción de estudiantes nuevos una expectativa de presencialidad para los procesos de aprendizaje. Ello con frecuencia genera un choque fuerte ya en el desarrollo propiamente del periodo académico.

**Concepción previa sobre la metodología:** La población pudiera separarse en dos grandes categorías. Primero la de los estudiantes cuya elección de la UNAD como su universidad se fundamenta en la metodología de la educación a distancia y la mediación virtual, lo que trae consigo la característica de los estudiantes a quienes no se les facilita acudir a procesos presenciales. Segundo, la de los estudiantes con una comprensión insuficiente o errónea de lo que significa hoy día la educación a distancia y la mediación virtual. Se requeriría entonces de dispositivos pedagógicos diferenciados dirigidos a cada segmento poblacional del curso, aquí señalados, los cuales puedan ser evaluados dentro del rango que les es propio.

Sería pertinente un dispositivo, anterior al inicio del periodo académico propiamente dicho, que permitiera consultar las condiciones reales frente al proceso de inducción y por lo tanto establecer alguna especie de “contrato de inducción” con el cual asegurar que cada estudiante pueda acceder a un tipo de inducción pertinente a sus circunstancias.

**Duda vocacional:** Es posible encontrar estudiantes con duda vocacional. En el segmento de los estudiantes

más jóvenes se encuentran algunos que se matriculan sin el mínimo interés por la carrera. Otros pueden tener el interés legítimo en la psicología, pero con una idea poco clara o incluso equivocada de lo que significa ser psicólogo. Incluso es posible encontrar argumentos de elección de la carrera en términos de ser fácil, ser bonita o no tener matemáticas.

**Inadecuada comprensión de la modalidad:** Se puede mencionar también una inadecuada comprensión del concepto de flexibilidad, la cual incluso se confunde con falta de rigurosidad, baja calidad y poca exigencia en los procesos de aprendizaje. A ello se suma un elemento que podría denominarse la “filosofía de la inmediatez” o la lógica del menor esfuerzo.

**Indicador bajo de autorregulación y organización del tiempo.** Si bien, la autorregulación y la organización del tiempo son competencias incluidas dentro del perfil del estudiante unadista, no se evidencian en la mayoría de los estudiantes ni tampoco se mantienen dispositivos o estrategias claras que la institución implemente para el ayudar al estudiante al desarrollo o fortalecimiento de estas.

**Diversidad:** Diversidad en estratos, procedencia, antecedentes educativos, disponibilidad de recursos, necesidades y carencias. Diversos niveles de competencia en lo tecnológico, académico e incluso en lo ético. Son notorias las carencias en la competencia lecto escritural. Limitado desarrollo del pensamiento crítico.

En virtud de lo anterior se propusieron las conclusiones que se muestran a continuación:

1. La conclusión en cuanto al perfil del estudiante que ingresa a la UNAD (que es también el caso del estudiante de psicología) es justamente la inexistencia de un perfil propiamente dicho. Ello implica que el grupo al que apunta el curso de Epistemología de la Psicología es diverso. Esta conclusión plantea el reto esencial de la construcción de un diseño de estrategias verdaderamente coherentes con la real demanda de la educación para todos expresada en la diversidad del grupo de estudiantes en el que se debe pensar.
2. Derivado de las vivencias y observaciones de los docentes participantes en el grupo de discusión, respecto de su trabajo en el curso actual y versiones anteriores, se plantea la existencia de una “barrera tecnológica” que no se supedita al uso genérico de dispositivos o al uso familiar y social de software. Se refiere más a la distancia y las limitaciones de los procesos para eliminarla, entre el estudiante

“diverso” que ingresa y el estudiante hábil en el aprovechamiento y uso eficaz y eficiente de las herramientas tecnopedagógicas que se utilizan en la UNAD en los procesos de aprendizaje.

3. Los estudiantes que ingresan a la UNAD no configuran un perfil propiamente dicho, no obstante aprender en la UNAD sí demanda un perfil bastante exigente. En primer lugar, se demandan competencias para el aprendizaje autónomo y colaborativo. En segundo término, se requieren competencias tecnológicas con énfasis en uso de software específicos para comunicación, procesamiento de texto, gestión del conocimiento, consulta de bases de datos y producción multimedia. En tercer lugar, se requieren competencias comunicativas fuertes, en especial en comunicación escrita. Y, desde luego, organización del tiempo. Infortunadamente, en la mayoría de los usuarios, la distancia es muy grande entre el perfil específico del estudiante y el perfil del estudiante unadista competente, autónomo y autorregulado.

4. En consecuencia, los estudiantes necesitan acceder a acciones y procesos eficaces y eficientes que les garanticen aprender a aprender en la metodología y recursos de la UNAD, es decir desarrollar las competencias del estudiante Unadista.

5. Un altísimo porcentaje de las consultas que presentan los estudiantes en el aula virtual, y así mismo cuando acuden a asesoramiento presencial, tienen que ver con aspectos “geográficos” del aula virtual y con el uso de los espacios y las herramientas. Las consultas pedagógicas y disciplinares tempranas son excepcionales. La discusión académica suele quedarse en segundo plano y/o en la parte final del periodo académico. Una cuestión relevante es entonces ¿qué tanto es necesario que ese proceso de aprender a aprender sea anterior al abordaje de un curso teórico disciplinar de tanta importancia como el de Epistemología de la Psicología?

**State:** Fijar objetivos: Competencias a alcanzar, afirmaciones y evidencias que las validen.

COMPETENCIAS	AFIRMACIONES	EVIDENCIAS
<p><b>COMPETENCIA UNO</b></p> <p>El estudiante gestiona procesos de aprendizaje utilizando diferentes fuentes documentales, dispositivos y mediaciones tecnológicas - (Esta misma competencia para los cursos 403002 Epistemología de la Psicología, 403001 Historia de la Psicología, 403003 Procesos Cognoscitivos, 403012 Psicología Evolutiva, 403004 Personalidad).</p>	<p>1. Comprende el sentido y la función de los recursos y las herramientas dispuestas en cada uno de los entornos del aula virtual.</p> <p>2. Comprende la importancia de generar procesos de comunicación asertivos y oportunos con sus compañeros para el óptimo desarrollo de las actividades.</p> <p>3. Identifica las fuentes documentales dispuestas en el curso y en otros medios, formatos y recursos tecnológicos, como una forma de gestionar su conocimiento de forma autónoma y autorregulada.</p>	<p>1. Navega por cada uno de los entornos, haciendo uso efectivo de los recursos, herramientas y fuentes de cada uno de ellos y da cumplimiento al desarrollo de las actividades acorde con la agenda del curso.</p> <p>2. Interactúa de forma oportuna, respetuosa y propositiva de manera sincrónica y asincrónica con estudiantes y docentes, mediante diferentes dispositivos y mediaciones, alrededor de las temáticas y actividades específicas del curso.</p> <p>3. Utiliza las fuentes documentales tanto del curso como de la biblioteca de la UNAD como una tarea permanente para el logro de las competencias propuestas.</p> <p>4. Realiza consultas de profundización y genera referencias relativas a fuentes como Redalyc, Scopus, Google Académico y/o Scielo, para soportar los productos de aprendizaje.</p>



COMPETENCIAS	AFIRMACIONES	EVIDENCIAS
<p><b>COMPETENCIA DOS:</b></p> <p>El estudiante compara y contrasta los fundamentos epistemológicos y teóricos de las escuelas clásicas y contemporáneas de la psicología.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce el origen y proceso de consolidación de las escuelas psicológicas.</li> <li>2. Comprende los aportes de cada escuela psicológica a la discusión sobre el objeto de estudio de la psicología.</li> <li>3. Analiza las fortalezas y críticas relativas a cada escuela psicológica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discute acerca del objeto de estudio de la psicología integrando elementos teóricos de diferentes escuelas psicológicas.</li> <li>2. Describe hechos, circunstancias y/o factores que impulsaron el desarrollo de las escuelas psicológicas.</li> <li>3. Privilegia y defiende, con argumentos teóricos, la pertinencia disciplinar de una de las escuelas psicológicas al explicar situaciones específicas del comportamiento individual o colectivo.</li> </ol>
<p><b>COMPETENCIA TRES:</b></p> <p>El estudiante analiza y explica fenómenos del mundo intersubjetivo, según las concepciones epistemológicas de las escuelas clásicas y contemporáneas de la psicología.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce los postulados de cada una de las escuelas clásicas y contemporáneas de la psicología.</li> <li>2. Comprende los factores que influyen en el comportamiento de las personas diferenciando los que se privilegian desde cada escuela psicológica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describe en sus propias palabras las premisas de cada una de las escuelas psicológicas.</li> <li>2. Explica conductas de personas de su contexto inmediato señalando múltiples factores que influyen en esas conductas.</li> <li>3. Cita casos de la vida real que analiza o explica desde alguna(s) de la(s) escuela(s).</li> </ol>
<p><b>COMPETENCIA CUATRO:</b></p> <p>El estudiante comprende la responsabilidad ética de la formación y el ejercicio del psicólogo y autoevalúa su elección por la carrera.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce la Ley 1090 de 2006 y el Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo como la norma colombiana básica para el ejercicio de la psicología.</li> <li>2. Conoce los alcances (ámbitos de actuación) que incorpora la Ley 1090 de 2006 y el Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo.</li> <li>3. Compara las responsabilidades del psicólogo con sus motivaciones y expectativas al estudiar psicología.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Señala acciones explícitamente exigidas en la Ley 1090 de 2006 y el Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo.</li> <li>2. Lista actuaciones explícitamente prohibidas en la Ley 1090 de 2006 y el Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo.</li> <li>3. Comunica los resultados de un ejercicio de introspección sobre sus motivaciones y expectativas frente a la psicología.</li> <li>4. Expresa su compromiso (o no) con la formación y el ejercicio de la psicología corroborando (o no) su elección de carrera.</li> </ol>

**Select:** Elección y selección de la estrategia, los contenidos, las fuentes y los recursos (Multimedia). Soporte educativo y tecnológico.

En este paso se da lugar a: Syllabus, Guías, Rúbricas. Próximamente entregaremos a los directores de curso el ejemplo de este material, correspondiente al curso 403002 Epistemología de la Psicología.

**Utilize:** Integración de los elementos en el curso propiamente dicho para ponerlo en marcha en un periodo académico.

Actualización, certificación y/o acreditación en campus virtual; siguiendo lineamientos VIACI, VIMEP, ECSAH.

**Require learner participation:** Fomentar la participación del aprendiz, mediante un acompañamiento tutorial efectivo.

Desarrollo del curso durante cada período académico, atendiendo las siguientes premisas:

### Acompañamiento tutorial

**1. Permanente:** Respuesta a solicitudes de estudiante: Máximo 24 horas. Acompañamiento en foros: Mínimo 2 veces por cada grupo en cada actividad colaborativa (o individual).

**2. Pertinente:** Relativo al proceso del aprendiz, al tema estudiado, creando escenarios de acompañamiento que tengan sentido y significado.

**3. Oportuno:** Realizado en el momento adecuado para responder lo requerido por el estudiante.

**4. Cálido:** Respetuoso, afectuoso, que posibilite la conexión relacional entre estudiante(s) y docente.

**5. Diferencial:** Que sea acorde con el proceso de aprendizaje del grupo y/o el estudiante. Que no se limite a copiar y pegar el mismo mensaje para todos los grupos y/o estudiantes.

### Concepción del rol docente

El rol docente en la UNAD se asume como orientador para ayudar a que el estudiante potencialice sus competencias de autonomía y autorregulación. De la misma manera promueve la motivación en la estudiante relacionada con el deseo y la dedicación para el desarrollo de habilidades y la voluntad para integrar nuevos conocimientos a su estructura cognitiva, es decir, fomentando un aprendizaje significativo.

En esta comprensión, acorde con el PAPS versión 3.0 (2011) y con las orientaciones dadas por VIACI en 2018, las funciones relacionadas con el rol docente se enuncian a continuación:

TUTOR	
<b>Acompañar la formación del estudiante</b>	Interactúa formativamente con el estudiante haciendo seguimiento permanente del aprendizaje individual y en grupos colaborativos.
<b>Realimentar</b>	Proporciona permanentemente al estudiante las posibilidades de conocer los avances y dificultades que presenta en su proceso de aprendizaje.
<b>Evaluar los aprendizajes</b>	Evalúa formativa y sumativamente los logros del aprendizaje y el desarrollo de las competencias logradas por el estudiante en dicho curso.
<b>Co-evaluar el (los) cursos a su cargo</b>	Participa regularmente en la red de tutores de curso y en la coevaluación de estos.



TUTOR	
<b>Participar en la red de curso</b>	<p>Aporta significativa y efectivamente a la planeación, diseño, seguimiento, actualización y evaluación del curso.</p> <p>Fomenta la participación del aprendiz, mediante un acompañamiento tutorial efectivo, atendiendo los lineamientos respectivos.</p> <p>Implementa estrategias para la acción comunicativa y la interacción tutor-estudiante, estudiante-estudiante, tutor-tutor, tutor-director de curso.</p> <p>Contribuye de manera efectiva a la elaboración, aplicación y calificación de pruebas iniciales, intermedias y/o finales (evaluación sumativa), que permiten valorar el nivel de conocimientos y competencias alcanzados por el estudiante.</p> <p>Aporta efectivamente al diseño de objetos virtuales de aprendizaje o de información, acordes con el modelo pedagógico institucional e-Learning.</p> <p>Favorece el desarrollo del curso, comunicando oportuna y asertivamente oportunidad de mejora de materiales, contenidos o estrategias dentro del curso.</p> <p>Evalúa el director del curso al que pertenece.</p>
DIRECTORIO DISEÑADOR DE CURSO	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidera la red de curso en la planeación, diseño, seguimiento, actualización y evaluación del curso a su cargo.</li> <li>• Cumple a cabalidad con los lineamientos, tiempos y condiciones institucionales establecidos para la acreditación/certificación y puesta en escena del curso académico a su cargo.</li> <li>• Garantiza el desarrollo del curso a su cargo en cada periodo ofertado, desde la inducción a estudiantes al curso hasta la calificación y reporte de evaluaciones finales, supletorios y habilitaciones</li> <li>• Participa activamente en la red académica (NP).</li> <li>• Coordina y evalúa la red de tutores de cursos a su cargo.</li> </ul>

Evaluate and revise: Evaluación y análisis de resultados: Monitorear el desarrollo del curso, el acompañamiento tutorial, el desempeño de los aprendices, los resultados cuantitativos del curso, los

aciertos en el diseño y el desarrollo del curso y las posibilidades de mejora.

A continuación, el detalle de los criterios de evaluación para tener en cuenta:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DIMENSIONES POR CRITERIO
A. Desempeño del tutor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permanencia en el acompañamiento.</li> <li>2. Pertinencia del acompañamiento.</li> <li>3. Oportunidad en el acompañamiento.</li> <li>4. Calidez en el acompañamiento</li> <li>5. Acompañamiento diferencial por grupo y/o estudiante.</li> </ol>
B. Pertinencia de la(s) estrategia(s) didáctica(s)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pertinente o no, justificación</li> </ol>



CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DIMENSIONES POR CRITERIO
C. Calidad de las guías y las rúbricas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calidad de las guías y las rúbricas evidenciada en que sean comprensibles para el estudiante, le faciliten el desarrollo de la actividad, le guíen en el paso a paso y en el producto a generar y las competencias a desarrollar.</li> <li>2. Errores identificados.</li> <li>3. Aspectos generadores de confusión.</li> <li>4. Recomendaciones de mejora.</li> </ol>
D. Competencias desarrolladas por los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nivel de competencia promedio alcanzado (baja, media, alta)</li> </ol>
E. Resultados del aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calificación promedio del curso</li> <li>2. No. estudiantes que aprobaron</li> <li>3. No. estudiantes que reprobaron</li> <li>4. Análisis de resultados.</li> </ol>

## Conclusiones

En virtud de lo anterior se propusieron las conclusiones que se muestran a continuación:

- La conclusión en cuanto al perfil del estudiante que ingresa a la UNAD (que es también el caso del estudiante de psicología) es justamente la inexistencia de un perfil propiamente dicho. Ello implica que el grupo al que apunta el curso de Epistemología de la Psicología es diverso. Esta conclusión plantea el reto esencial de la construcción de un diseño de estrategias verdaderamente coherentes con la real demanda de la educación para todos expresada en la diversidad del grupo de estudiantes en el que se debe pensar.
- Derivado de las vivencias y observaciones de los docentes participantes en el grupo de discusión, respecto de su trabajo en el curso actual y versiones anteriores, se plantea la existencia de una “barrera tecnológica” que no se supedita al uso genérico de dispositivos o al uso familiar y social de software. Se refiere más a la distancia y las limitaciones de los procesos para eliminarla, entre el estudiante “diverso” que ingresa y el estudiante hábil en el aprovechamiento y uso eficaz y eficiente de las herramientas tecnopedagógicas que se utilizan en la UNAD en los procesos de aprendizaje.
- Los estudiantes que ingresan a la UNAD no configuran un perfil propiamente dicho, no obstante aprender en la UNAD sí demanda un perfil bastante exigente. En primer lugar, se demandan competencias para el aprendizaje autónomo y colaborativo. En segundo término, se requieren competencias tecnológicas con énfasis en uso de software específicos para comunicación, procesamiento de texto, gestión del conocimiento, consulta de bases de datos y producción multimedia. En tercer lugar, se requieren competencias comunicativas fuertes, en especial en comunicación escrita. Y, desde luego, organización del tiempo. Infortunadamente, en la mayoría de los usuarios, la distancia es muy grande entre el perfil específico del estudiante y el perfil del estudiante unadista competente, autónomo y autorregulado.
- En consecuencia, los estudiantes necesitan acceder a acciones y procesos eficaces y eficientes que les garanticen aprender a aprender en la metodología y recursos de la UNAD, es decir desarrollar las competencias del estudiante Unadista.
- Un altísimo porcentaje de las consultas que presentan los estudiantes en el aula virtual, y así mismo cuando acuden a asesoramiento presencial, tienen que ver con aspectos “geográficos” del aula virtual y con el uso de los espacios y las herramientas. Las consultas pedagógicas y disciplinares tempranas son excepcionales. La discusión académica suele quedarse en segundo plano y/o en la parte final del periodo académico. Una cuestión relevante es entonces ¿qué tanto es necesario que ese proceso de aprender a aprender sea anterior al abordaje de un curso teórico disciplinar de tanta importancia como el de Epistemología de la Psicología?
- Luego de estos resultados se pone en marcha la actualización microcurricular bajo este modelo por competencias.

## Referencias

- APA Board of Educational Affairs Task Force on Strengthening the Teaching and Learning of Undergraduate Psychological Science. (2008). *Teaching, Learning, & Assessing in a Developmentally Coherent Curriculum*. DOI: <https://doi.org/10.1037/e582882010-001>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 3, 2008, pp. 1-16 Universidad de Granada, España. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8006>
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 181-204 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.221191>
- García, R.; Ángel, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-24 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. DOI: <https://doi.org/10.18273/revbol.v40n2-2018002>
- Huerta, A., J.; Pérez, I; y Castellanos, A. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. S.f.) Recuperado de: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>





# La virtualización como herramienta didáctica en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud FUCS

Álvaro Eduardo Granados Calixto y  
Martín Humberto Poveda Morales  
Fundación Universitaria de Ciencias de la  
Salud - FUCS

## Resumen

A partir de la reflexión desarrollada a lo largo de la especialización respecto a las categorías de saber pedagógico, docencia y didáctica. El presente artículo desarrolla la relación entre ella y la virtualidad para la educación superior, a través de la elaboración de objetos virtuales para el aprendizaje, permiten mayor eficiencia, eficacia y calidad del nivel de la enseñanza, para pregrado como complemento de la presencialidad y completamente virtuales desde diplomados, cursos diseñados a necesidad y con proyección a posgrados. Se busca hacer evidentes los beneficios tanto para la institución, el docente y el estudiante desde la optimización del tiempo, las nuevas formas de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje, esto gracias a los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) contextualizado en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS).

**Palabras clave:** didáctica, virtualidad, autonomía de aprendizaje, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## Desarrollo

El presente artículo hace parte de nuestro proceso formativo e investigativo en la línea de investigación en "Docencia y Ciencias de la Salud" del Programa de Especialización en Docencia Universitaria, el cual desarrollamos en la Fundación Universitaria de las Ciencias de la Salud - FUCS. Derivado de lo anterior, el trabajo de línea de investigación se enmarca en el abordaje de categorías conceptuales como Saber pedagógico, Docencia y Didáctica, de tal manera que ellas, se correlacionan y plantean aportes y reflexiones que enmarcan tanto, los aportes a la línea como el

fortalecimiento de los intereses investigativos de los estudiantes.

En el presente artículo definimos el saber pedagógico, la docencia y la didáctica como conceptos principales para el abordaje de la pedagogía, en ese orden de ideas son fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje, principalmente centraremos nuestra atención en la didáctica y su correlación con la virtualización y la interacción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como apoyo académico y educativo en la Fundación Universitaria de las Ciencias de la Salud.

### Saber pedagógico y docencia

En aras de reflexionar respecto al ejercicio de la docencia, desde una mirada ampliada, es necesario mencionar que el docente acude a la enseñanza para aportar a la construcción de saberes en sus estudiantes, en quienes se sitúan particularidades que la educación asume a través de la intermediación del entorno educativo, como espacio dialéctico, donde inevitablemente convergen símbolos y significados que configuran el aprendizaje desde lo curricular y lo experiencial. Sin embargo, estas acciones reflexivas que surgen desde el docente a partir de su práctica es decir de su quehacer docente y que se enmarca en un ejercicio reflexivo, el cual, debe partir de la criticidad objetiva que configura el llamado saber pedagógico. Dado lo anterior, esta realidad que enmarca al docente como generador de conocimientos, de su propio saber pedagógico, se erige en la medida en que reflexiona desde su práctica, y por ende la reconstruye y resignifica de manera sistemática, para ser replicada en diversos escenarios educativos, en palabras de Messina, "El saber pedagógico (...) significa también el reconocimiento de que la producción de conocimiento respecto de lo que constituye una

enseñanza adecuada (...) no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo” (Messina, 2008, p. 84), en otras palabras, la configuración del docente y su ejercicio reflexivo es inherente a los escenarios en donde ejerce la función de la enseñanza, sin embargo, el llamado es a que producto de la reflexión “el enfoque constructivista, [permita] desde su polisemia, múltiples abordajes para reconstruir los procesos de conocimiento y adecuar a ellos las formas de enseñanza” (Tamayo, 2007, p.73).

### La didáctica en el marco de la virtualidad

La didáctica entendida como el “método pedagógico a fin de alcanzar el objetivo de que los alumnos a quien se les enseña obtengan un aprendizaje de manera adecuada (...) [y que] se puede aplicar en la enseñanza” (Rojas, 2009).

Por lo cual, la didáctica es llamada a dar respuesta y brindar herramientas para el abordaje de la enseñanza a quienes ejercen la docencia, por ello, la utilización de TIC es la ventana para la apertura a la realización en términos didácticos y de opciones que apoyan el ejercicio docente. Por ejemplo, en el ámbito Universitario, estas herramientas les han permitido a los diferentes programas brindar apoyo académico y aumentar la participación de los estudiantes en el entorno académico virtual. Es el caso de la Fundación Universitaria de las Ciencias de la Salud (FUCS), Institución Universitaria de donde emanan las reflexiones de los autores del presente artículo.

Dicho lo anterior, es pertinente resaltar como, el continuo avance de la tecnología ha traído consigo un importante avance respecto a las plataformas educativas, virtuales y de apoyo a la prespecialidad, han dado rienda suelta a una constante evolución, por ejemplo, los recursos tecnológicos basados en los equipos de cómputo, las redes y la Internet. Y en lo que respecta al apoyo que dichas herramientas pueden ofrecer a la enseñanza, es primordial fortalecer en la comunidad educativa, especialmente en torno a los docentes, la importancia de conocer, acceder y hacer uso eficiente de los recursos con miras a favorecer los procesos de formación, es decir, reconocer inicialmente los objetivos pedagógicos. En consecuencia, se desprende el uso de estos, es decir cómo ellos pueden favorecer el aprendizaje en los estudiantes y en aras de la coherencia, cuáles son los procedimientos y recursos más pertinentes y puntuales de acuerdo con los propósitos y características de la información y a quién va dirigido, de allí los grados de dificultad o comprensión, de lo sencillo a lo complejo, esto suele ser determinado por el nivel de avance del proceso educativo.

Así las cosas, “el mundo virtual [en los procesos educativos] (...) puede generar nuevos espacios para la interacción de ideas, conocimientos y propuestas educativas sin restricciones físicas ni temporales. En suma, esta es una visión del sistema (...) [desde la didáctica] poco a poco será posible generalizar y democratizar para que su uso llegue a todos los sujetos (...) conformando la nueva sociedad (...) de la información” (Escribano, 2004, p.188).

En ese orden de ideas, y teniendo en cuenta que la didáctica hace parte fundamental del proceso de enseñanza, en este momento es preciso resaltar que: “La enseñanza y la didáctica; la enseñanza es la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s), juntamente con uno de los dos sentidos de la relación maestro - micro entorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los micro entornos para potenciar la relación micro entorno(s)-alumno(s) de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera” (Vasco, 1990, p.4).

Por tal razón, la didáctica constituye una herramienta fundamental para el aprendizaje en la medida en que “esta actividad aprehendiente del alumno podemos y debemos llamarla “aprendizaje”, a pesar de las connotaciones negativas que vienen del sentido antiguo de aprendizaje como mera reproducción de técnicas gremiales transmitidas por el maestro artesano al aprendiz” (Vasco, 1990, p.4).

En la actualidad, las instituciones universitarias han tenido que asumir la onda reformista que la actualidad conlleva, de la mano de la apertura democrática. Esto ha sido posible a través del acceso a las tecnologías y al rol que en general conduce a que, particularmente los docentes se vinculen de una manera activa a los procesos virtuales, en la medida en que se priorice el aprovechamiento de estos medios, que ya se encuentran a nuestro alcance y que promueven nuevas didácticas y maneras de abordar la enseñanza y por ende la educación.

El reto actual de la Educación Superior supone prácticas que promueven apertura ante las nuevas formas de producir conocimiento, ya que desarrollan el aprendizaje desde la apertura social y cognitiva, donde la virtualidad ofrece formas activas, estimulantes y constructivas que favorecen necesariamente el aprendizaje. Es importante recalcar que la FUCS ha incursionado en los procesos de apoyo tecnológico a la educación, en varias instancias, por ejemplo, con la utilización de la plataforma Moodle, Canvas, Blackboard, como herramientas de apoyo a la presencialidad y en la

modalidad virtual para el desarrollo de las asignaturas en los diferentes programas que ofrece la Universidad, estas acciones se concentran en la denominada Unidad de Virtualización para el Aprendizaje (UVA). La cual tiene como misión: Fomentar y fortalecer permanentemente el desarrollo y la implementación de sistemas integrales de información, comunicación y cooperación de alto nivel, utilizando tecnologías de punta líder a nivel mundial, para que los científicos, investigadores, docentes, estudiantes, personal administrativo, directivos y la comunidad universitaria en general, cuenten con información y dispongan de conocimientos confiables y válidos, integrales, exactos y completos, con un alto nivel de disponibilidad y accesibilidad, oportunos y consistentes.

Además, cuenta con criterios y políticas institucionales en materia de adquisición y actualización de recursos informáticos y de comunicación; “la FUCS, considera que la información, el conocimiento y el capital intelectual forman parte de los activos más importantes de la institución, pilares fundamentales para el cumplimiento de la misión y logro de los fines y objetivos establecidos como institución de educación superior. La red informática y los sistemas de información son actualizados de forma permanente, con el propósito de facilitar la gestión académica y administrativa en la Fundación”.

En ese orden de ideas, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Fundación reconoce que:

“en el contexto educativo en cualquier área o proceso de capacitación, uno de los aspectos más relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, es la selección metodológica, la escogencia de técnicas y recursos didácticos que permitan ir más allá de la transmisión de conceptos a una verdadera construcción del conocimiento; permeabilizada por una eficiente relación maestro – estudiante y un proceso de evaluación acorde a la temática del programa (Rojas, Losada, & Gil, 2014, p.18).

Teniendo en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje, que promueve la FUCS y el ambiente didáctico en que se debe desarrollar, hablamos de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y los diferentes procesos cognitivos para mediar este proceso. En este sentido:

“las fuentes que pueden desencadenar los procesos cognitivos de “asimilación” y “acomodación” y generar las condiciones favorables para el aprendizaje pueden categorizarse en tres clases: a) Materiales didácticos: Consisten en bases de datos e información, que puede presentarse por medios digitales o análogos. b)

Contexto ambiental: El entorno que rodea al aprendiz puede ser virtual o no virtual y también proporciona información. c) Comunicación directa: Este proceso se da de manera oral o escrita, en ambos casos puede realizarse a través de medios digitales o análogos”. Esto quiere decir que los entornos de aprendizaje modifican estructuras mentales mediante un diálogo interno con el entorno documental, ambiental y social, cuando se realiza a través de medios digitales las nuevas tecnologías proveen una interfaz entre las estructuras mentales y las bases de información (multimedia que son libros electrónicos, hipertexto, bibliotecas virtuales, etc.). Del mismo modo, observación del entorno mediático (realidad virtual, simuladores, etc.), e interacción con otras personas (correo electrónico, foros de discusión, video enlaces, etc.” (Rojas et al., 2014, p.10).

Lo anterior se materializa en los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) siendo estos materiales audiovisuales estructurados de una manera significativa, los cuales tienen un propósito educativo y corresponden a un recurso de índole digital que puede ser distribuido y consultado en el aula virtual. En estos entornos académicos y virtuales, podemos definir sus estructuras respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como parte fundamental de este proceso de estructuración mental puesto dato que facilitan la difusión y procesamiento en tiempo real de la información, facilitando la construcción de una sociedad apoyada en los avances tecnológicos, y promoviendo el desarrollo de una economía basada en el conocimiento (Romani, 2009). Esto quiere decir que favorece al aprendizaje colaborativo, al aprovechamiento de recursos, innovación, inmediatez en búsqueda de información. Lo cual logra mediar el proceso de enseñanza aprendizaje de forma coherente en el proceso cognitivo.

Finalmente es importante mencionar que la Institución ha realizado una inversión significativa, en el recurso humano, intelectual y tecnológico, buscando favorecer el conocimiento, así se promueve el uso y la apropiación de las herramientas didácticas en el entorno virtual, para la optimización del proceso educativo en el marco de la globalización y la internacionalización de la educación superior. Lo anterior, en correspondencia con la misión de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, que plantea la responsabilidad de la formación integral del estudiante, “en los campos de la ciencia, la investigación, la tecnología y las humanidades; con fundamentos de excelencia académica, sentido ético, social y científico” (Consejo Superior - FUCS, 2013, p.1).

## Referencias

- Escribano, A. (2004). Aprender a Enseñar Fundamentos de Didáctica General (Vol. 20). Univ. de Castilla La Mancha.
- Messina, G. (2008). Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. Recuperado de [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo\\_saber\\_pedagogico.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf) el, 27.
- Rojas, R. (2009). Difundiendo la historia. La didáctica de Juan Amos Comenio en la enseñanza- aprendizaje. DOI: <https://doi.org/10.35376/10324/7418>
- Rojas, M., Losada, D., & Gil, C. (2014). Tesis: Buenas prácticas en ambientes virtuales de aprendizaje de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Bogotá D.C. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v11n2a3>
- Romani, J. C. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. Zer: Revista de estudios de comunicación, 14(27). DOI: <https://doi.org/10.21933/j.edsc.2015.06.099>
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de estudios educativos, 3(1), pp-pp. Recuperado de: <http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000025-169e21891d/perspectivas%20de%20la%20pedagog%C3%ADa%20en%20Colombia.pdf>
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Pedagogía, discurso y poder, 6(11), 107-122. Recuperado de: <https://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>



# El foro académico como espacio para la construcción de conocimiento: la estructura metodológica

Diana Marcela Díaz Sarmiento,  
Stephanya Galvis Niño,  
Angie Natalia Martínez Mesa,  
Nora Amparo Mateus Salinas  
Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud - FUCS

## Resumen

Este artículo da a conocer la importancia del foro presencial como una estrategia didáctica crítica en el contexto de la educación superior. Además de realizar una descripción de los aspectos procedimentales e instrumentales para su conformación, explica la manera de construir procesos de comunicación social privilegiados por un ambiente participativo, democrático y dialogal como alternativa para superar metodologías sustentadas en enfoques memorísticos, descriptivos y puramente conceptuales.

La metodología aplicada en este caso es de corte cualitativo al intentar comprender mejor y de manera sistemática principios y conceptos extraídos de la práctica social. Los hallazgos expresan en una descripción juiciosa la estructura metodológica del foro, herramienta proveniente de las metodologías activas para que propicien la formación del pensamiento crítico a través de grupos de trabajo y aprendizaje por preguntas de investigación.

**Palabras Clave:** Construcción de conocimiento, estructura metodológica, foro académico presencial, pensamiento crítico y reflexivo

## Desarrollo

Este artículo presenta una reflexión sobre los procesos de interacción y comunicación posibles a través del foro académico presencial y de cómo esta estrategia metódica privilegia espacios de participación y acción comunicativa que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo fortalecer la

capacidad argumentativa y de análisis en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es importante también destacar los aspectos fundamentales sobre la planeación, ejecución y realización del III encuentro académico realizado en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS que, para el segundo semestre del 2018 se concentró en la pregunta por el sentido de la formación socio-humanística de la educación superior del país. Esta detallada descripción permitió responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los referentes conceptuales, metodológicos e instrumentales para realizar un foro académico a nivel nacional en la FUCS?

Para desarrollar lo anterior, la estructura de este artículo consta de cinco apartados: en el primero, una introducción que presenta una breve conceptualización y definición sobre pensamiento crítico desde la perspectiva de varios autores y la importancia del foro académico presencial en la construcción de esos procesos cognitivos y actitudinales que favorecen el empeño pedagógico en la investigación para la transformación social.

En un segundo apartado se describe la construcción del foro académico abordando los diferentes aspectos aplicados durante la realización del encuentro. En el tercer apartado se explican los métodos y materiales evidenciados fase por fase, así como las actividades realizadas para la ejecución del foro; así mismo se plantean los resultados obtenidos frente a la participación de las universidades, la presentación de los ponentes y las estadísticas que surgen por las evaluaciones realizadas que dan cuenta de la perspectiva sobre la calidad del encuentro.

En el cuarto apartado se presenta la discusión con una reflexión sobre el espacio académico relacionando los resultados y dificultades presentadas y por último el quinto apartado aborda las conclusiones, las ventajas y desventajas del foro.

### **El pensamiento crítico desarrollado a través del foro académico presencial**

El término pensamiento crítico proviene de *“critical thinking”*, concebido como el concepto de lenguaje que establece los criterios de transposición didáctica utilizados en el ámbito educativo; dicho lo anterior la palabra crítico se origina del griego *“Kritique”* que significa el “arte de juicio”, la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento con el fin de mejorarlo (Dewey, 1989, P.2).

Por otro lado, la interpretación de pensamiento crítico se establece desde el punto de vista de varios autores que plantean lo siguiente:

Según Jiménez Aleixandre (2010) manifiesta *“el pensamiento crítico está relacionado con la capacidad de desarrollar una opinión, adquiriendo la facultad de reflexionar sobre la sociedad”*.

“Es la capacidad de cuestionar la validez de los argumentos detectando las tendencias y errores del pensamiento evaluando la credibilidad de las fuentes de información” (Vieira, Tenreiro y Martins, 2010).

Por el contrario, Solbes y Torres (2012) plantean que *“el pensamiento crítico es la capacidad que tiene el individuo de estructurar de manera propia la forma de pensar, permitiendo la distinción de lo verdadero y lo falso, adoptando una posición analítica frente a las situaciones sociales”*.

Así mismo, algunos autores destacan los aspectos fundamentales para comprender el pensamiento crítico como lo manifiestan Paul y Elder (2003) explicando que *“Cuando se piensa hay un propósito con un punto de vista basado en suposiciones que conlleva a implicaciones y consecuencias”*. En relación con lo mencionado anteriormente el pensamiento genera propósitos, plantea preguntas, usa información, formula suposiciones, genera implicaciones e incorpora un punto de vista.

Por su parte Rojas (2009) establece cinco dimensiones:

**Dimensión lógica:** Capacidad para examinar los términos con claridad de conceptos y coherencia en los procesos de razonamiento que se lleva a cabo en la lógica (Rojas, 2009).

**Dimensión sustantiva:** Permite examinar la información en términos de conceptos, métodos o modos de conocer la realidad, representando el conocimiento que tiene objetivo válido (Rojas, 2009).

**Dimensión dialógica:** Aptitud para examinar el propio pensamiento con relación al de otros, con la intención de formar criterios y encontrar puntos de vista que coincidan (Rojas, 2009).

**Dimensión contextual:** Análisis del contenido social y biográfico en donde se lleva a cabo la actividad (Rojas, 2009).

**Dimensión Pragmática:** Es un espacio para examinar los fines e intereses que busca el pensamiento y de las consecuencias que produce (Rojas, 2009).

Por otro lado, Tamayo (2013) representante de la pedagogía crítica plantea su definición en estos términos: *“entendiendo el pensamiento crítico, en un sentido amplio como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto como amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico con lo práctico y se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana. Cómo desarrollar comunidades de indagación que develan las condiciones de inequidad y organicen proyectos transformadores”*.

Ahora bien, Dewey (1989) planteó la importancia de resaltar las prácticas pedagógicas que permiten desarrollar estrategias facilitadoras mediante la utilización de acciones participativas que ayudan en la dialogicidad de la educación superior; es así como el foro presencial aparece como un espacio de reflexión y de intercambio de conocimiento como estrategia metodológica y como herramienta de construcción personal.

Adicionalmente, la contribución de la metodología activa en el desarrollo del pensamiento crítico, determina aspectos propios que se manifiestan a través de los valores, como el respeto a la opinión de los demás, permitiendo que se construyan relaciones interpersonales sanas y que esa actitud adoptada por el estudiante inicie a partir de la interacción de los diferentes actores educativos que allí se encuentran,

orientados a la comprensión de las necesidades que giran en torno al aprendizaje y a la utilización de herramientas pedagógicas en las que se evidencia el desarrollo de la capacidad para generar cambios relacionados con el razonamiento, que obedece a una realidad integrada en todos los aspectos del individuo reforzando las funciones cognitivas en fundamentación con lo actitudinal (Bergeron et.al.1983).

Así mismo, Nickerson (1998) plantea que el pensamiento crítico codifica la información con una representación, de modo que esa habilidad la requieren los individuos para el desarrollo de criterios, analizar y revisar su propio pensamiento de acuerdo a los estándares establecidos para mejorar su procesamiento, siendo evidente que se formaliza como herramienta de socialización en lo cultural (Hawes,2003).

Para finalizar, el foro presencial como espacio de reflexión académica, propicia la adquisición de conocimiento, teniendo en cuenta los objetivos didácticos que marcan las prácticas educativas en la comprensión de los procesos psicológicos, mediados por el aprendizaje (Martínez y Otero 2007). Dicho esto, al representarse como intervención de los contenidos y en función de la mediación del rol del docente, el foro facilita el diálogo promoviendo un clima significativo para el estudiante y el maestro.

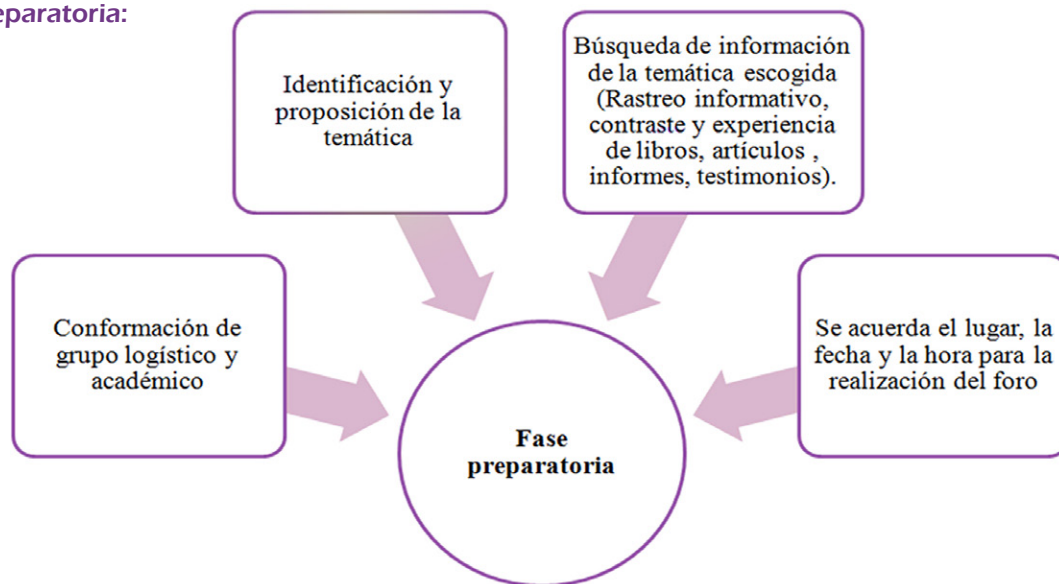
## Métodos y materiales

En esta segunda etapa se realiza la descripción detallada de la elaboración del III encuentro académico, en cada una de las fases que se realizaron durante el proceso de ejecución, evidenciándose los instrumentos utilizados para la organización del foro y el trabajo en conjunto efectuado con cada área de la FUCS.

Para empezar, esta investigación es de tipo cualitativo de carácter descriptivo y documental, debido a que a partir de la explicación de los procedimientos realizados en la organización del III encuentro académico de la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS: Foro: "LA PREGUNTA POR EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL PAÍS", se logra describir el proceso base para la producción de un nuevo conocimiento.

Es una investigación documental teniendo en cuenta que se revisaron y sistematizaron los documentos relacionados con el objeto de estudio, los manuscritos de encuentros anteriores y los protocolos establecidos por la Fundación Universitaria para la preparación, gestión y desarrollo de un foro académico presencial. En ese sentido, esta investigación fue desarrollada en cuatro fases: la primera consistió en el proceso preparatorio, la segunda desarrolló el trabajo de campo, la tercera estuvo enmarcada la ejecución y la última tuvo en cuenta el proceso evaluativo.

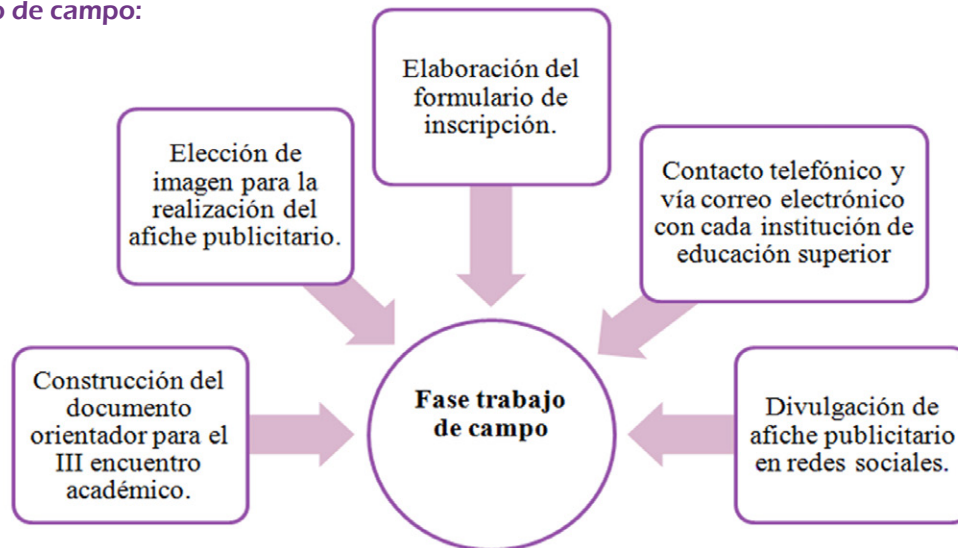
### Fase preparatoria:



**Figura 1.** Acciones realizadas en la fase

**Fuente:** Autores

**Fase trabajo de campo:**



**Figura 2.** Elección de imagen y construcción de documento

**Fuente:** Autores

Previo a la ejecución de las fases en mención, es de importancia resaltar la realización del Syllabus, ya que es el documento que establece los criterios para la presentación y aprobación del desarrollo de proyectos avalados por Educación Continuada, por lo cual en el diseño del formato se señalan siete elementos definidos, que se deben explicar para la creación del III encuentro académico; siguiendo el orden instaurado que se relaciona con los documentos institucionales que se señalan a continuación:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Plan Estratégico de Desarrollo (PED).
- Estatutos institucionales (Reglamento de Educación Continuada).

Acatando la estructura del documento para la aprobación del III encuentro académico, se indican

las funciones a realizar en cuanto a publicidad, fecha, hora y lugar de realización del foro además de objetivos planteados, metodología, actividades a desarrollar y competencias a adquirir; respecto al syllabus, cabe mencionar que fue realizado por la profesora Nora Amparo Mateus Salinas, tutora del macroproyecto de investigación. Por otro lado, se plantea la discusión y el debate sobre la formación socio-humanística en el proceso de educación de las comunidades en contexto nacional y global, la actual crisis social, económica, política y ecológica por la que atraviesan las sociedades contemporáneas; por eso es necesario formar personas capaces de comprender y transformar la realidad como necesidad vital en la que se hace la invitación para asumir la responsabilidad de la labor de educar (Mateus, 2018).

Revisión de Syllabus	Revisión y corrección tabla de presupuesto	Revisión de afiche publicitario
Verificación de datos para la realización de certificados	Expedición de certificados	Impresión de certificados

**Tabla 1.** Acciones realizadas por Educación Continuada

**Fuente:** Educación Continuada



### Fase de ejecución



Figura 3. Sistematización de datos

Fuente: Autores

### Fase evaluativa

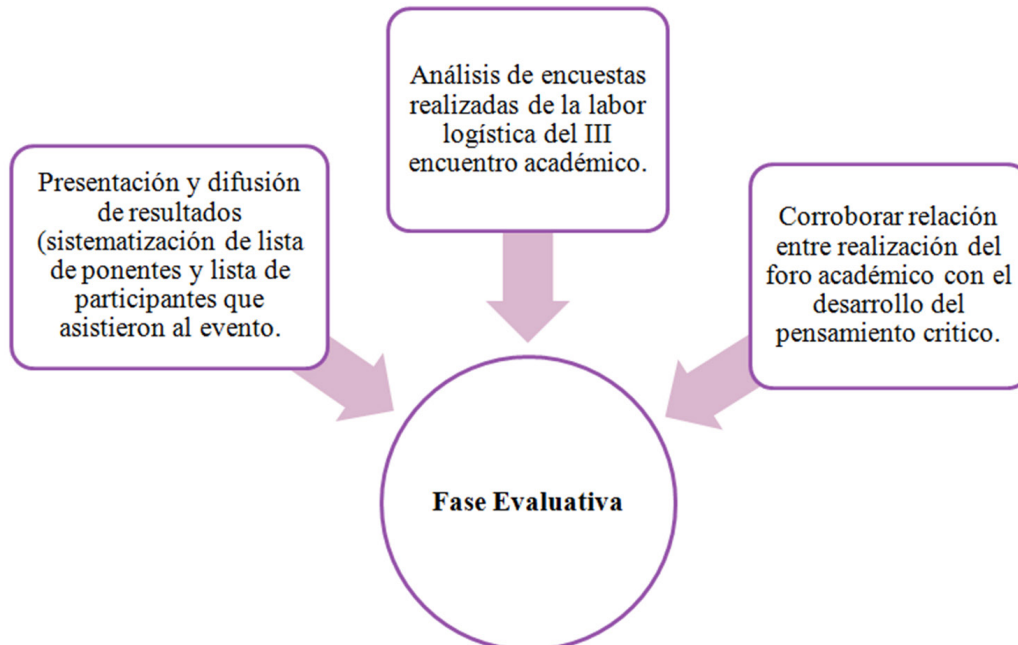


Figura 4. Análisis de resultados

Fuente: Autores

### Fase preparatoria

Esta primera fase se enfoca en la conformación y realización de grupos. Para esto, el programa de Docencia Universitaria de la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD ha liderado durante los dos últimos años diferentes encuentros académicos dirigidos a toda la comunidad educativa a nivel de educación superior; el primer encuentro que se realizó fue en el año 2016 el cual se centró en la reflexión de las experiencias, el desarrollo conceptual, metodológico e instrumental del macroproyecto denominado **“1er Encuentro Distrital de Investigación en programas de Especialización en Docencia Universitaria, un espacio de reflexión académica para caracterizar y visibilizar los procesos de investigación en programas de Especialización en Docencia Universitaria en Bogotá D.C.”** (Salcedo y Morales, 2016).

Para el segundo encuentro que se realizó en el 2017, se genera una discusión y un debate sobre la evaluación institucional en educación superior buscando una reflexión de los métodos, instrumentos y procesos de evaluación en el marco del macroproyecto denominado **II ENCUENTRO DISTRITAL DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA : COLOQUIO: “LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS, DEBATES Y PERSPECTIVAS”** (Salas, Cárdenas, Parra, y Mateus, 2017) dando continuidad a los encuentros académicos.

En el año 2018 se llevó a cabo un rastreo de información planteando las diferentes estrategias metodológicas de discusión y debate para cambiar la dinámica de reflexión, decidiendo finalmente por la realización de un foro académico que se define como “una actividad oral organizada en la que se presentan distintas opiniones, bien fundamentadas, sobre un tema. Las intervenciones tienen un carácter argumentativo, pues cada participante debe respaldar sus afirmaciones y sus propuestas” (Universidad de las Américas, 2015).

Por consiguiente y después de establecer el tipo de encuentro académico a realizar, se divide el grupo académico y el de logística distribuyendo las respectivas funciones a ejecutar en el transcurso del macroproyecto; de esta manera se decide desarrollar el trabajo de investigación 4 de la cohorte X denominado **III ENCUENTRO DISTRITAL DE INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS**

**DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y 2do ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA** planeado para el día 03 de octubre de 2018 en el Hospital Universitario infantil San José ubicado en la Cra 54 No 67a-80 en el auditorio Jorge Gómez Cusnir, que se dio con el fin de generar un espacio de reflexión para evaluar, debatir y plantear las problemáticas presentadas en el sistema educativo actual que se generan entorno a la formación humanística de la educación superior del país.

Por otro lado, y como estrategia metodológica se implementa el foro académico denominado **“La pregunta por el sentido de la formación Socio-Humanística en la Educación superior del país”**.

Con base a lo anterior, se elabora el documento orientador del foro en el cual se desglosa una presentación general del III encuentro académico, donde se plasman los objetivos específicos y se definen las mesas temáticas con sus respectivas preguntas orientadoras, los criterios generales para la recepción, valoración de participaciones y envío de ponencias, los parámetros de presentación de los artículos y los criterios para el envío de los posters.

Por otro lado, se realiza una revisión detallada de diferentes artículos sobre formación humanística en educación superior, relacionando las problemáticas identificadas para hacer la consolidación y sistematización de las lecturas, motivo por el que se identifican las categorías problemáticas que son: fragmentación del saber, globalización, deshumanización y desintegración del ser humano y es así como se llega a establecer la pregunta de investigación **“¿CUÁL ES EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICA OFRECIDA POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ÁMBITO NACIONAL Y GLOBAL?”**

Y frente a lo encontrado en la revisión teórica, se establecen tres mesas de discusión para el desarrollo del foro, las cuales son:

- **Mesa temática 1:**

Hacia la construcción de un referente conceptual sobre el componente socio-humanístico en la Educación Superior.

- **Mesa temática 2:**

Tensiones y problemáticas en la conformación del componente socio-humanístico en el ámbito universitario nacional y global.

### • Mesa temática 3:

Innovaciones curriculares o institucionales en la formación socio- humanística.

Se plantea este espacio de reflexión para generar puntos de vista, que orienten al mejoramiento de las mallas curriculares en las que se establezcan metodologías de apropiación que expresen la inclusión del núcleo social humanístico.

### Fase trabajo de campo

Para continuar con la realización del III encuentro académico se establecen varias actividades que servirán para organizar el foro; es así como se considera pertinente describir cada uno de los procedimientos utilizados para la obtención de la información:

Al documento orientador se le realizan varias modificaciones encaminadas al tema principal sobre el sentido de la formación humanística en educación superior, proponiendo las preguntas orientadoras que fueron debatidas en cada una de las mesas. (véase anexo 1)

Se dio a conocer una base de datos con diferentes diseños para la elección de la imagen del afiche publicitario. (véase anexo 2)

Se diseña el formulario de inscripción, con preguntas de información básica para que participantes y ponentes formalicen su asistencia al encuentro.

Se programan los días para establecer contacto telefónico con cada una de las universidades, haciendo la invitación formal al III encuentro académico y verificando los respectivos datos para hacer el envío del documento orientador y del emailing del formulario de inscripción.

Para dar más publicidad al encuentro académico el afiche se publica en redes sociales (Facebook) en grupos de maestros y de estudiantes, evidenciándose gran acogida e interés por participar.

### Fase de ejecución

En esta fase se ejecutará la sistematización de la información que se recabo en cada área trabajada,

los avances y las dificultades que se iban presentando en el transcurso de este proceso.

Construir una base de datos en Excel con los asistentes participantes del III encuentro académico haciendo la respectiva confirmación vía telefónica y correo electrónico; de 116 personas inscritas en el formulario se obtuvo respuesta afirmativa de 70 personas. (véase anexo 4)

Solicitar los datos de los representantes estudiantiles de cada facultad de la FUCS a cargo de Francy Esnith León con el fin de establecer contacto telefónico con cada estudiante, obteniendo una respuesta negativa por parte de ellos ya que no fue posible la comunicación. (véase anexo 5)

Solicitar los datos de los egresados y estudiantes de la EDU a la coordinadora de la especialización Erika Alexandra Aldana Reyes.

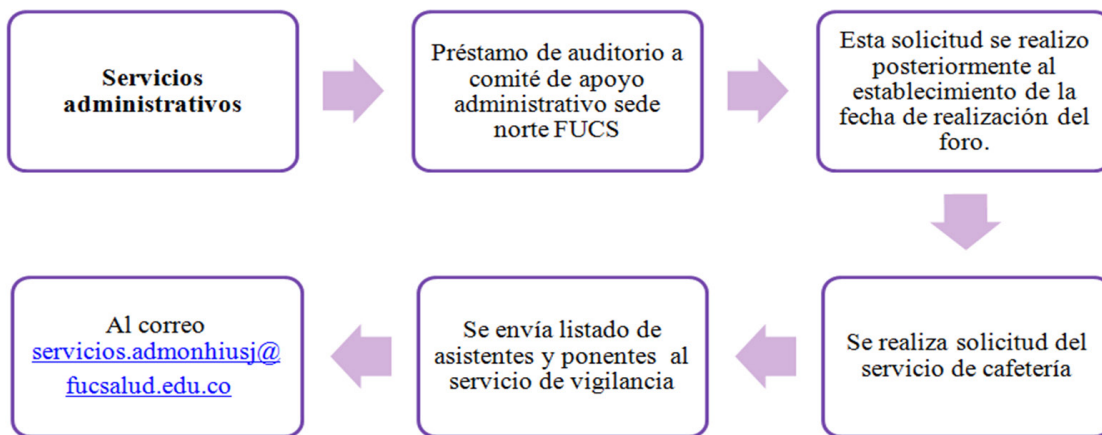
Revisar los datos de los ponentes del segundo encuentro para hacer la cordial invitación a nuestro encuentro donde dos de ellos participan como ponentes.

Se realiza la revisión y selección de las universidades a nivel nacional de las cuales 100 cuentan con facultades de ciencias sociales, ciencias humanas y educación, por lo cual la invitación efectiva es a 60 instituciones de educación superior.

Se solicita a Francy Esnith León el número de contacto de Viviana Ivonne Álvarez Diez, Decana de la Facultad de Ciencias Sociales Administrativas y Económicas y así incentivar a las docentes de la Facultad de psicología y de otras facultades su participación.

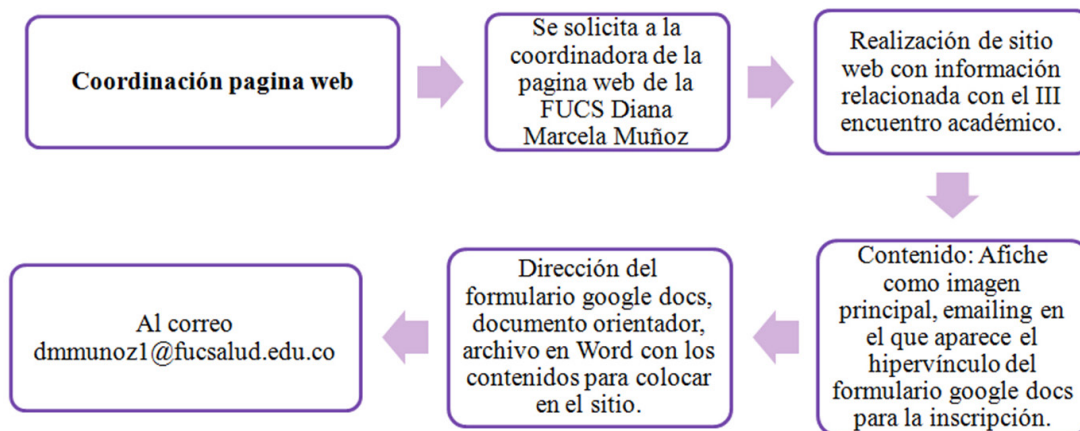
Se invita a las facultades de Medicina, Instrumentación Quirúrgica, Citohistología y Enfermería para hablar con cada una de las secretarías académicas, entregándoles el afiche publicitario.

A modo de dar continuidad a las actividades realizadas para la organización del III encuentro académico, se gestionan las labores con diferentes áreas de la FUCS que serán mencionadas a continuación:



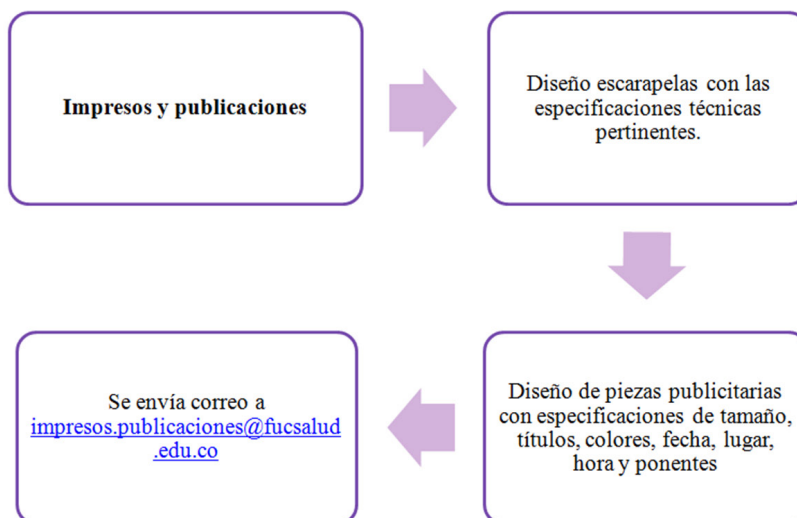
**Figura 5.** Préstamo de auditorio y solicitud de servicio de cafetería

**Fuente:** Fuente Apoyo Administrativo FUCS



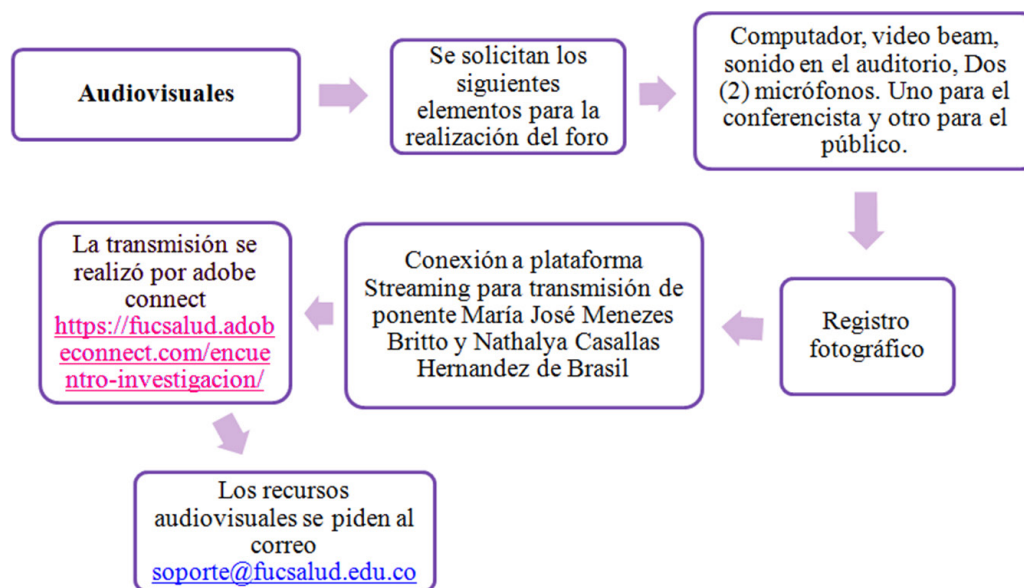
**Figura 6.** Construcción y difusión de información en página web

**Fuente:** Coordinación web FUCS



**Figura 7.** Tareas realizadas por impresos y publicaciones

**Fuente:** Impresos y Publicaciones FUCS



**Figura 8.** Ejecución de sonido, transmisión vía Streaming y préstamo de herramientas tecnológicas.

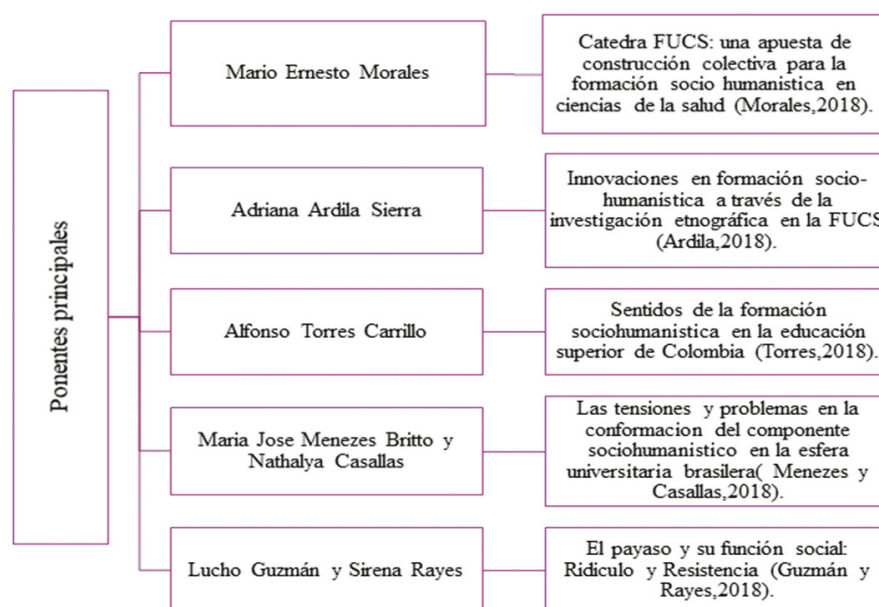
**Fuente:** Audiovisuales FUCS

### Fase Evaluativa

Finalmente, en esta fase se presentan los datos obtenidos en cuanto a la asistencia y la valoración del encuentro académico.

La recepción de ponencias tenía límite hasta el 25 de septiembre, fecha que no se cumplió, de manera que el plazo para el envío se estableció hasta el 30 de septiembre y las ponencias recibidas fueron sometidas a revisión para la realización de la respectiva aprobación para así poder presentarlas en el foro académico.

Dicha tarea de leer detalladamente cada una de las ponencias enviadas al correo [encuentrodocenciauniversitaria@fucsalud.edu.co](mailto:encuentrodocenciauniversitaria@fucsalud.edu.co) y fue realizada por el grupo académico liderado por Jennifer Sanabria y Alejandro Palacios quienes estuvieron a cargo de responder a los ponentes con la carta de aceptación y realizar la revisión del documento con los lineamientos exigidos para la publicación de la ponencia en las memorias.



**Figura 9.** Ponentes principales. **Fuente:** Los autores

MESA 1	NOMBRE PONENTE	NOMBRE PONENCIA
Hacia la construcción de un referente conceptual sobre el componente socio humanístico en la Educación Superior	Olga Lucía Pulido	Pedagogía Crítica de la Educación Superior: Una Aproximación desde la Didáctica
	Richard Jiménez P	Comunidades Sordas colombianas, Lengua e señas y el ámbito laboral
	Ernesto Fajardo P	Hacia la Comprensión de la formación integral Universitaria desde el contexto de las humanidades

**Tabla 2.** Ponentes Mesa 1

**Fuente:** Los Autores

MESA 2	NOMBRE PONENTE	NOMBRE PONENCIA
Tensiones y problemáticas en la conformación del componente socio humanístico en el ámbito universitario nacional y global	Luisa Fernanda Bobadilla, José Isidoro Vásquez	Elaboración del Plan de Mejoramiento para la formación social y humanística y electiva en los programas de pregrado de la FUCS
	David Pinzón y Stephania Pinzón	La formación con enfoque sociohumanista en contravía de la formación para la mediocridad
	Natalia Chavez C	La construcción de un proyecto alternativo de educación

**Tabla 3.** Ponentes Mesa 2

**Fuente:** Los Autores

MESA 3	NOMBRE PONENTE	NOMBRE PONENCIA
Innovaciones curriculares o institucionales en la formación sociohumanista	Gina Marcela Reyes, María del Pilar Buitrago, Juan Manuel Torres	El sentido de la formación humana en el contexto universitario.
	Wilson Soto	Neuroeducación, cibernética y Tics. Concepto para la renovación de la reflexión.
	Gladys Martinez	Innovaciones Curriculares o institucionales en la formación Sociohumanista

**Tabla 4.** Ponentes Mesa 3

**Fuente:** Los Autores

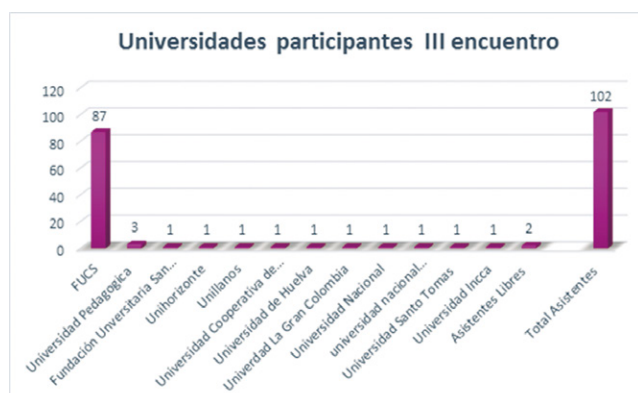


Figura 10. Universidades participantes

Fuente: Los autores

Se evidencia que para el III encuentro académico hubo más participación por parte de la comunidad educativa de la FUCS debido a que los estudiantes que asistieron fueron incentivados por sus docentes de práctica o de cátedra, demostrando que la formación humanística en educación superior y en el ámbito de la salud es de gran importancia ya que así se puede promover el fortalecimiento de valores y la calidad humana que se establece en el ejercicio profesional.

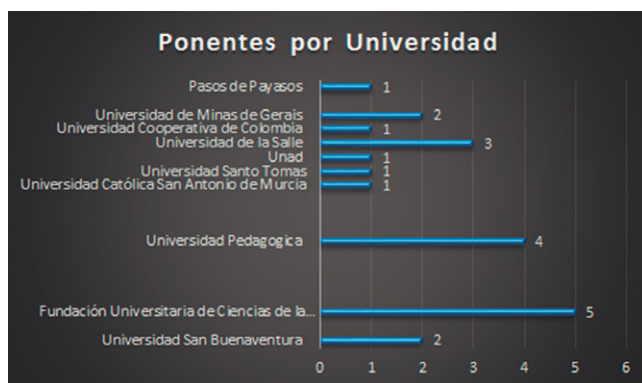


Figura 11. Ponentes por Universidad

Fuente: Los autores

Se evidencia que la mayor participación se concentra en la FUCS; las ponencias presentadas estuvieron en representación de la facultad de Instrumentación Quirúrgica, Citohistología, el director de la EDU y la médica investigadora del proyecto MIAS, seguidamente por la Universidad Pedagógica, la Universidad de la Salle y Universidad San Buenaventura.



Figura 12. Mesas temáticas

Fuente: Los autores

Se logra evidenciar que en la mesa 3 en cual la temática era innovación curricular o institucional en la formación socio-humanística tuvo más participantes que en las mesas 1 y 2, probablemente debido a que las personas tienen mayor interés acerca de los nuevos descubrimientos que se están dando en la actualidad.

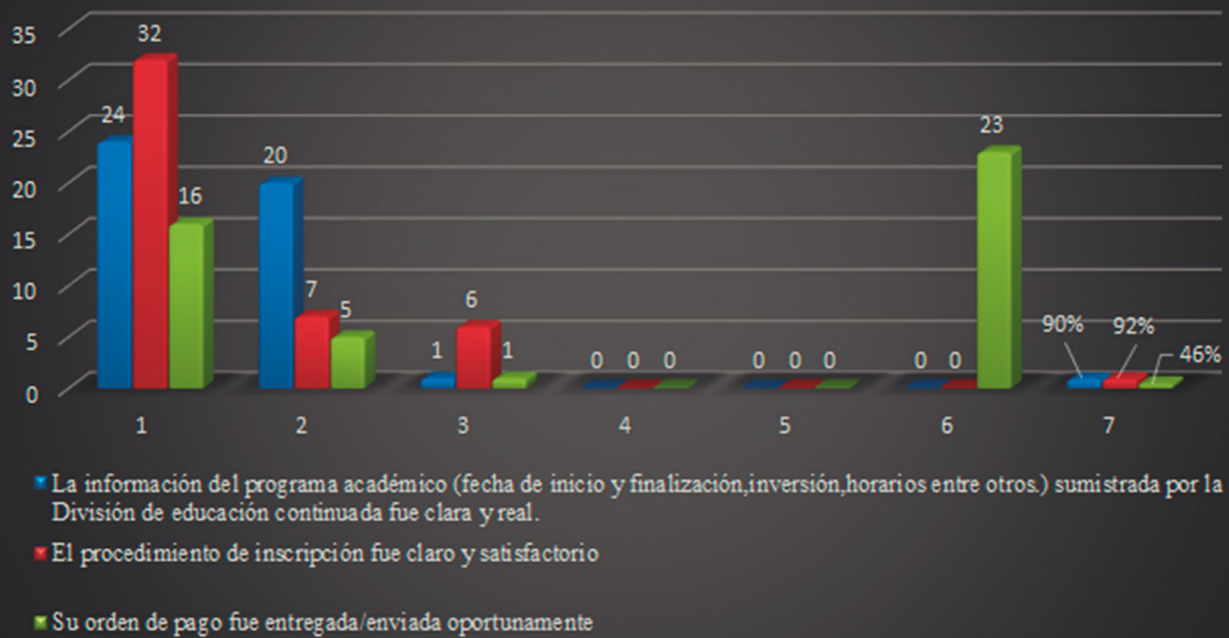


Figura 13. Participación internacional

Fuente: Los autores

Se destaca que, a pesar de la poca participación de algunas instituciones de educación superior, estuvieron presentes 3 universidades de gran importancia a nivel internacional donde dos se presentaron como ponentes: María José Meneses Britto y Nathalya Casallas Hernández y dos como asistentes la Doctora Nidia Gloria Mora Quiñones docente e investigadora de la Universidad de Huelva- España y Elbis Carrasquero, docente la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda de Caracas.

## Presentación e Inscripción del programa



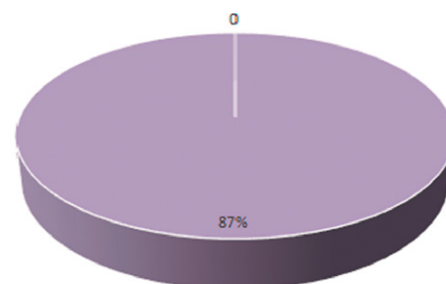
**Figura 14.** Presentación e inscripción encuesta Educación Continuada

**Fuente:** Educación Continuada 2018

Por medio de la encuesta realizada a los asistentes del III encuentro académico se puede evidenciar que los participantes se sintieron satisfechos con la presentación y organización del evento, manifestando que la información fue completamente clara.

Se evidencia que la forma de distribución de la información fue acertada y les pareció correctamente adecuado la organización del encuentro.

### Indice de satisfacción general



**Tabla 16.** Calificación general encuesta Educación Continuada

**Fuente:** Educación Continuada 2018

### OBJETIVOS ACADEMICOS

10. El programa realizado cumplió con sus necesidades y expectativas de aplicabilidad, actualización y perfeccionamiento de conocimientos

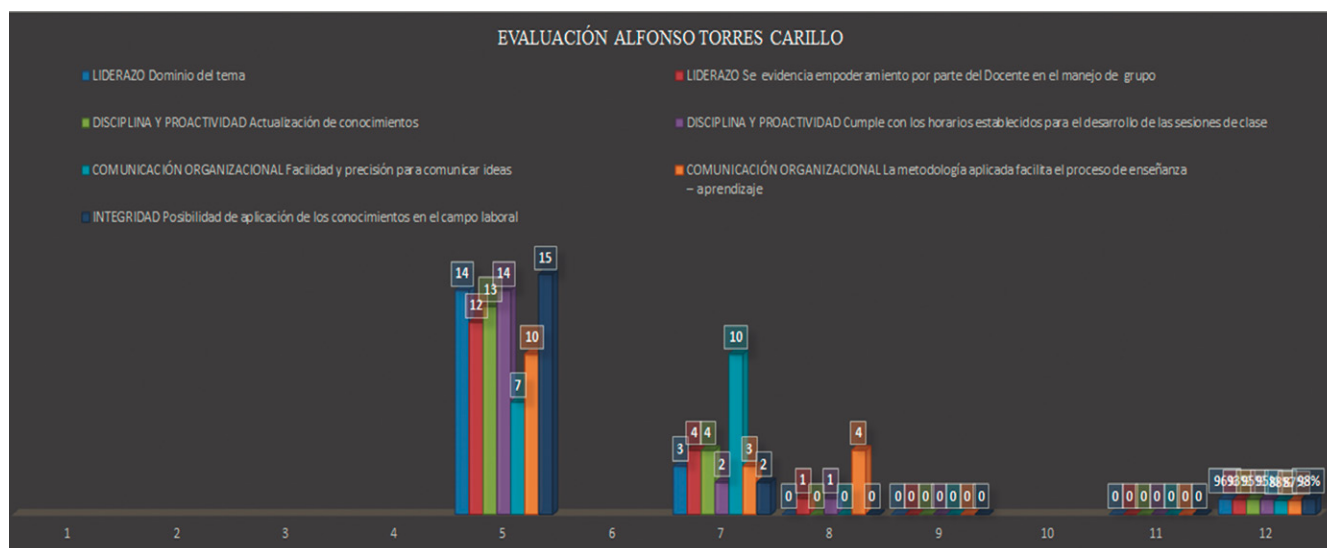


**Tabla 15.** Estadística objetivos académicos encuesta Educación Continuada.

**Fuente:** Educación Continuada 2018

El 87 % de los asistentes se sintieron conformes frente a la organización del encuentro, la logística y la atención.





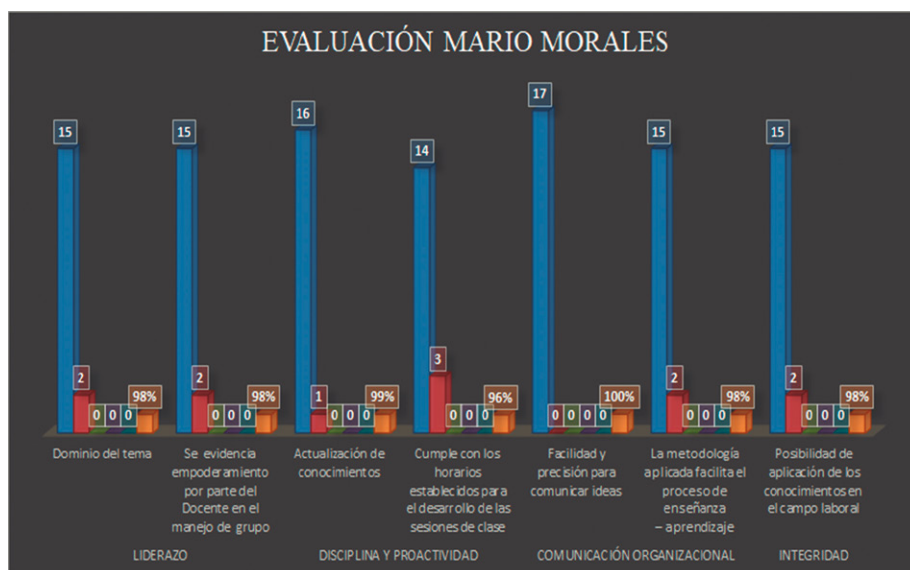
**Figura 17.** Evaluación Alfonso Torres Carillo

**Fuente:** Educación Continua 2018



**Figura 18.** Calificación general

**Fuente:** Educación Continua 2018



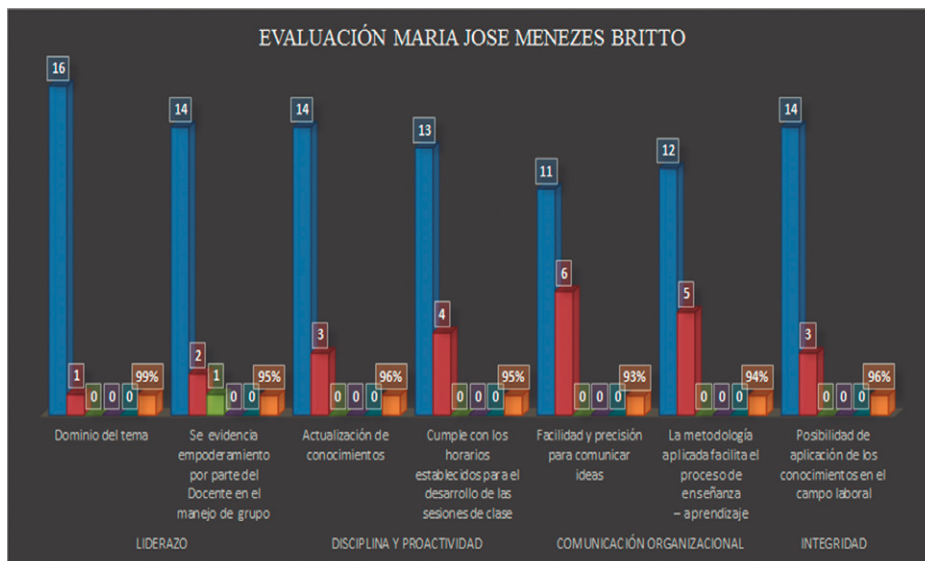
**Figura 19.** Evaluación Mario Morales

**Fuente:** Educación Continua 2018



**Figura 20.** Calificación general

**Fuente:** Educación Continuada 2018



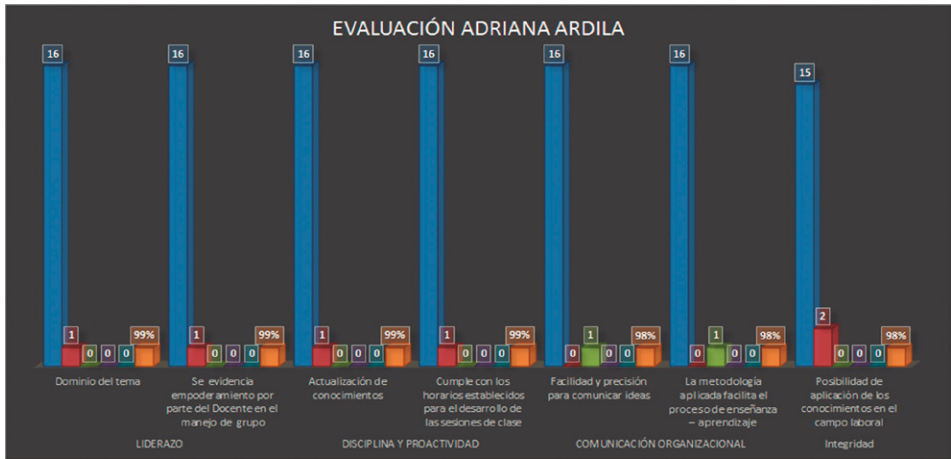
**Figura 21.** Evaluación docente Educación Continuada

**Fuente:** Educación Continuada 2018



**Figura 22.** Calificación general

**Fuente:** Educación Continuada 2018



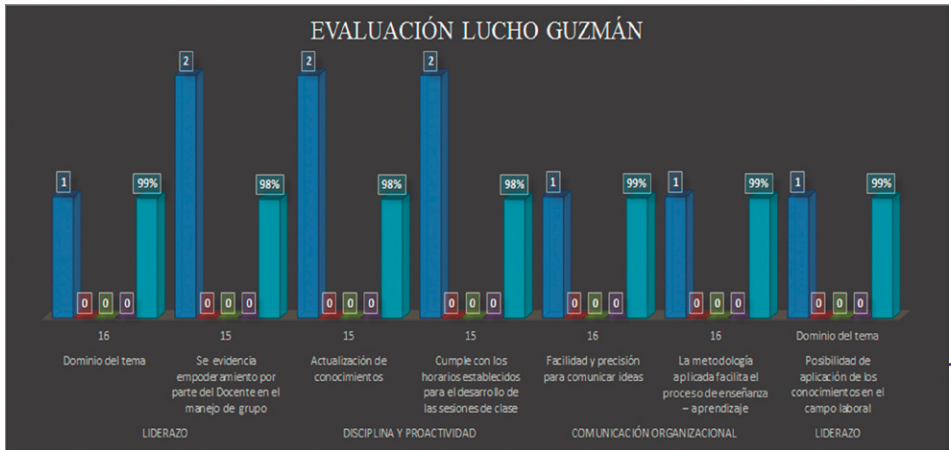
**Figura 23.** Evaluación docente Educación Continuada.

**Fuente:** Educación Continuada 2018



**Figura 24.** Calificación general

**Fuente:** Educación Continuada 2018



**Figura 25.** Evaluación Lucho Guzmán.

**Fuente:** Educación Continuada 2018

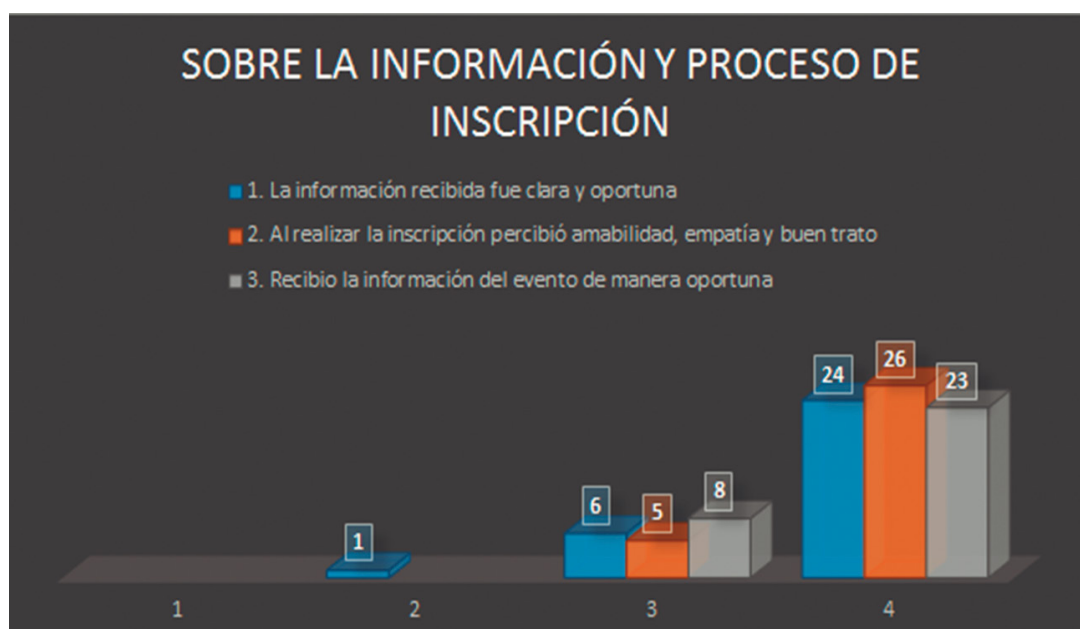


**Figura 26.** Calificación general

**Fuente:** Educación Continuada 2018

Frente a la evaluación realizada a los ponentes que se presentaron se evidencia satisfacción relacionada a la forma en que se dio la transmisión de saberes ya que da cuenta de la calidad de sus procesos pedagógicos los cuales son importantes para el proceso de aprendizaje,

propiciando la participación y una posición reflexiva en la formación humanística de la educación superior del país.



**Figura 27.** Encuesta proceso de inscripción

**Fuente:** Los autores

Se evidencia que las personas participantes del III encuentro académico recibieron información

oportuna y al momento de la inscripción notaron empatía y amabilidad.



**Figura 28.** Estadística exposición ponentes

**Fuente:** Los autores

Sobresale que los ponentes tuvieron interacción con el público lo que permitió la aclaración de dudas e inquietudes frente a la temática propuesta

demostrando la calidad y disposición para realizar sus intervenciones propiciando la participación.



**Figura 29.** Estadística tipo de evento

**Fuente:** Los autores

Se analiza que para los participantes fue enriquecedor este espacio de reflexión dado que les permitió adquirir nuevo conocimiento para así mejorar sus prácticas

pedagógicas y contribuir a la formación humanística en sus estudiantes.



Figura 30. Logística

Fuente: Los autores

Sin embargo, para algunos participantes no fue ideal el horario del evento mientras que otras consideraron que era adecuado, pero se resalta que se sintieron conformes con la infraestructura ofrecida

para la realización del encuentro y que esto les permitió intercambiar saberes con personas de otras instituciones.



Figura 31. Difusión de información

Fuente: Los autores

En este caso, el medio de comunicación que permite mayor visibilidad frente al encuentro se presentó en las redes sociales, lo que significa que estas herramientas comunicativas usadas a diario pueden dar resultados positivos y adicionalmente como segunda medida de difusión es el correo electrónico.

## Discusión

Con base en los resultados obtenidos frente a la consolidación de información, primeramente sobresale la labor logística realizada en el III encuentro académico ya que fue muy importante para la organización y ejecución del foro porque el trabajo en equipo permitió que las actividades desarrolladas en el transcurso del encuentro se dieran de manera exitosa; por otro lado cabe destacar que la participación de la FUCS mejoró significativamente frente a años anteriores y por el contrario, la asistencia de otras instituciones de educación superior disminuyó y es probable que la falta de compromiso para este tipo de encuentros se deba a que en la actualidad no se establezcan los suficientes lineamientos pedagógicos para promover la formación humanística en las aulas de clase teniendo en cuenta que la educación superior debe propender por potencializar las habilidades y competencias del estudiante para que desarrolle su capacidad argumentativa y analítica en la resolución de problemas del entorno social, planteando sus puntos de vista desde la dialogicidad y la formación integral del ser.

Del mismo modo, en este espacio de reflexión se presentan intercambios de conocimiento que abarcan el sistema de creencias, actitudes y valores del contexto educativo, tal es así que el foro como estrategia activa busca mediar en el desarrollo intelectual del estudiante. Con respecto a este planteamiento desde la perspectiva de algunos autores se menciona que el rol social de la universidad ha cambiado teniendo en cuenta que las humanidades se encuentran en crisis debido a que la noción de cultura ha desaparecido, según lo expuesto por Martha Nussbaum (2011), donde la lamentable situación de la educación se encuentra en dirección a producir: "generaciones de máquinas eficaces y no de ciudadanos completos capaces de pensar por sí mismos a causa del declive cultural es necesario reapropiar la comprensión y la necesidad de formar seres humanos con capacidades empáticas, críticas e imaginativas necesarias para cumplir el rol de ciudadanos".

En consideración la formación humanística se plantea que ésta debe ser exigencia de la sociedad, para que se perciba el compromiso de la educación frente a

la creación del ser a partir de una visión integral que prepare al individuo para la vida (Gómez, 1993). Para concluir, las posibles limitaciones que se pueden presentar frente al sentido de la formación humanística es que posiblemente en un par de años este tema se quede en el olvido y para que realmente se evidencie el interés en la formación de hombres y mujeres críticos, se debe resignificar el concepto de humanismo, para incluir en los contenidos académicos temas que propicien la construcción y recuperación de valores entorno a la realidad actual en la que se vive.

## Conclusiones

Es pertinente resaltar, que el foro académico funciona como estrategia de aprendizaje que favorece a los estudiantes en la formación de conocimientos, actitudes y valores, haciendo énfasis en la formación humanística que genera la adquisición de posturas críticas frente a la educación actual. En ese sentido, el evento permitió un espacio de reflexión para intercambiar saberes sobre las diferentes experiencias que perciben los docentes frente a qué tipo de hombre o mujer se está formando en la educación superior.

Así mismo, el III encuentro permitió visibilizar las problemáticas existentes y los retos que tienen las universidades del país, los retos que tienen las universidades del país, en la formación de profesionales que están para servir a la sociedad.

Es importante mencionar, que el trabajo en equipo es indispensable para la realización de cualquier tipo de actividad porque al presentar una comunicación asertiva y escucha activa se establecen adecuadas relaciones interpersonales lo que permite el éxito en el desarrollo de un proyecto. Del mismo modo estos espacios de reflexión le permiten al docente mejorar sus prácticas pedagógicas y potencializar las habilidades de sus estudiantes con el fin de que en el aula de clase se establezca como método la dialogicidad.

Para concluir, una recomendación pertinente estaría en pro de mejorar la participación de estudiantes y docentes, en este caso que la División De Educación Continuada sea la encargada de difundir la información a las otras instituciones de educación superior ya que así se obtiene reconocimiento necesario y se asegura la asistencia; adicionalmente que para el próximo encuentro se establezca un presupuesto para la realización de las visitas a otras instituciones de educación superior para garantizar la movilidad de los estudiantes que hagan parte del grupo logístico. Como consecuencia en este tipo de encuentros académicos se debe manejar adecuadamente la tolerancia a la

frustración por la inasistencia de las personas inscritas debido a que la planeación del cronograma no se cumple a cabalidad y esto produce que los ponentes participantes no cuenten con el suficiente público al que se puedan dirigir.

La realización del foro evidenció la necesidad de construir ciertos referentes conceptuales tales como la noción de pensamiento crítico en función pedagógica para la investigación de la realidad a favor de la reflexión y el análisis que ayudan a fomentar la autonomía del individuo (Tamayo, 2013).

En la investigación se evidencia que el foro ayuda a generar en los estudiantes y docentes habilidades de razonamiento y argumentación crítica frente a la realidad del contexto educativo actual y propicia el desarrollo del pensamiento crítico como estrategia activa que promueve la construcción colectiva de conocimiento, enriqueciendo las experiencias de los participantes del foro generando una reflexión argumentada, un análisis detallado y una discusión en torno a la formación humanística.

## Referencias

- Bergeron, J., Leger, N., Jacques, J. y Bélanger, L. (1983). Los aspectos humanos de la organización. San José, Costa Rica: ICAP-Gaëtan Morin.
- Bobadilla, L. F., y Vásquez, J. I. (2017). Elaboración Del Plan De Mejoramiento Para La Formación Social Humanística y Electiva en los Programas de Pregrado de la FUCS. Bogotá.
  - Buitrago, M., Reyes, G. y Torres, J. (2016). La formación humanística en la Universidad De La Salle. *Revista de la Universidad De La Salle*, Vol(No.), 96-114. DOI: <https://doi.org/10.19052/978-958-8844-80-0>
  - Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
  - Fedorov, A., y Lira, R. I. (2007). Percepción y apreciación de estudiantes universitarios sobre la incidencia de las estrategias didácticas foro presencial y foro virtual en el desarrollo del pensamiento crítico. Cartago, Costa Rica: Informe final de investigación. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10093>
  - Gómez, A. (1993). *Anticonferencia hacia la modernización universitaria y el neoliberalismo intelectual*. México: Universidad Iberoamericana.
  - Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Chile: Universidad de Talca.
  - Jiménez, M. (2010). 10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas. Barcelona: Graó.
  - Lira Valdivia, R. I. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Actividades investigativas en educación*, Vol(No.), 3-15. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10093>
  - Martínez, R., y Otero, I. (2007). De la reflexión a la corregulación en el aprendizaje. *Revista pedagogía Universitaria*, Vol(No.), 88-96. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2662>
  - Mateus, N. (2018). PROCEDIMIENTO PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN CONTINUADA-Syllabus. Bogotá D.C: Educación Continuada Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v11n2a3>
  - Mateus, N. (2018). Documento orientador III Encuentro Distrital de Investigación en programas de Especialización en Docencia Universitaria. Editorial. Bogotá D.C.
  - Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
  - Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIesiècle?* París: Climats.
  - Paul, R., y Elder, L. (2006). *Guía del Pensador*. Publicación de Eduteka. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/PensamientoCritico1.php> - 31k
  - Rojas, C., (2009). *¿qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos historico-filosoficos*. Puerto rico : s.e.
  - Salas, P., Cárdenas, J., Parra, M. y Mateus, N. (2017). II Encuentro Distrital De Especialización En Docencia Universitaria Coloquio "La Investigación en Procesos de Evaluación Institucional en Educación Superior: Tendencias, Debates y Perspectivas". Bogotá D.C: Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v11n2a3>
  - Salcedo, A. y Morales, M. (2016). Sistematización del proceso del diseño y desarrollo del I Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS. Bogotá D.C: FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v35n1a08>
  - Solbes, J. y Torres, N. (2012). Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones socio-científicas: un estudio en el ámbito universitario. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 247-269. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.26.1928>
  - Universidad de las Américas. (2015). *PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA*. Santiago de Chile. Obtenido de <https://www>.



udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadlmg/File/fichas/Ficha-17-foro.pdf

## Anexos

### Anexo 1 Syllabus

#### LISTA DE VERIFICACIÓN DISEÑO Y DESARROLLO DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CONTINUADA

Con el fin de dar cumplimiento al diseño y desarrollo de programas de Educación Continuada usted debe tener en cuenta las siguientes etapas:

1. La Dirección de Educación Continuada asignará el responsable de la revisión, verificación y validación del proyecto presentado por usted.
2. Al final de este documento usted encontrará relacionado 3 formatos (revisión, verificación y validación) cada formato maneja los puntos a evaluar, por favor verifique que su programa cumpla con los requerimientos antes de ser enviado el documento.

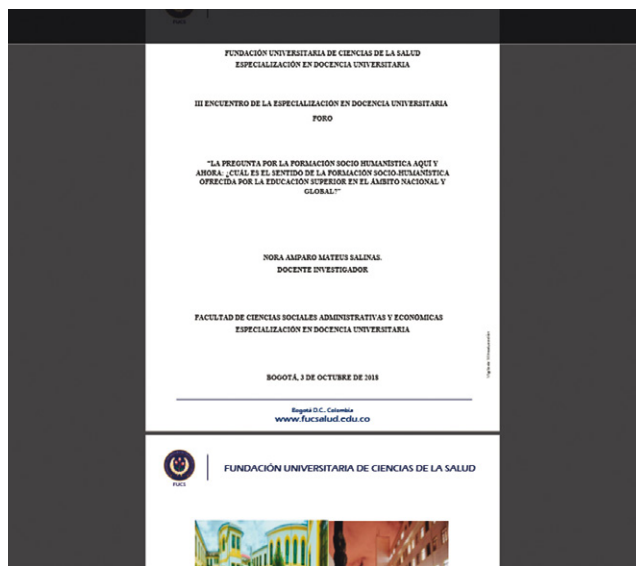
#### Diseño Inicial:

- Usted debe identificar los elementos de entrada para el diseño y desarrollo del programa.
- A continuación, encontrará 7 elementos definidos por la Oficina de Educación Continuada, su responsabilidad será explicar para cada ítem de qué manera interfiere en la creación de su programa.

Los documentos institucionales se encuentran disponibles en la página web de la universidad: <http://www.fucsalud.edu.co/> La FUCS / Documentos Institucionales.

ELEMENTOS DE ENTRADA	CONCEPTO
Proyecto Educativo Institucional - PEI	El Proyecto de Educación de la Universidad debe estar alineado con el PEI, el cual debe ser revisado y validado por la Oficina de Educación Continuada antes de ser presentado. El PEI debe estar actualizado y en proceso de implementación. El PEI debe ser revisado y validado por la Oficina de Educación Continuada antes de ser presentado.
Plan Estratégico de Docencia - PED	El Plan Estratégico de Docencia debe estar alineado con el PEI y con el Plan Estratégico de la Universidad. El PED debe ser revisado y validado por la Oficina de Educación Continuada antes de ser presentado.
Modelo institucional (Diagrama de Mando)	El Modelo Institucional debe estar alineado con el PEI y con el Plan Estratégico de la Universidad. El Modelo Institucional debe ser revisado y validado por la Oficina de Educación Continuada antes de ser presentado.
Resolución del Consejo Superior	La Resolución del Consejo Superior debe estar alineada con el PEI y con el Plan Estratégico de la Universidad. La Resolución del Consejo Superior debe ser revisada y validada por la Oficina de Educación Continuada antes de ser presentada.
Plan de Necesidades	El Plan de Necesidades debe estar alineado con el PEI y con el Plan Estratégico de la Universidad. El Plan de Necesidades debe ser revisado y validado por la Oficina de Educación Continuada antes de ser presentado.
Subcomité de Diseño y Desarrollo de Programas de Educación Continuada	El Subcomité de Diseño y Desarrollo de Programas de Educación Continuada debe estar conformado por representantes de la Oficina de Educación Continuada, de la Decana Facultad de Ciencias Sociales, Administrativas y Económicas, y de la Decana Facultad de Ciencias de la Salud. El Subcomité debe ser revisado y validado por la Oficina de Educación Continuada antes de ser presentado.

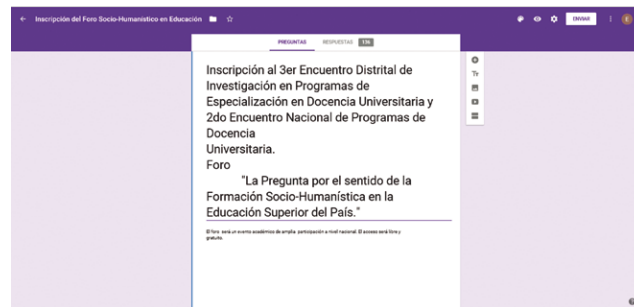
### Anexo 2: Documento Orientador



### Anexo 3: Elección de imagen afiche publicitario



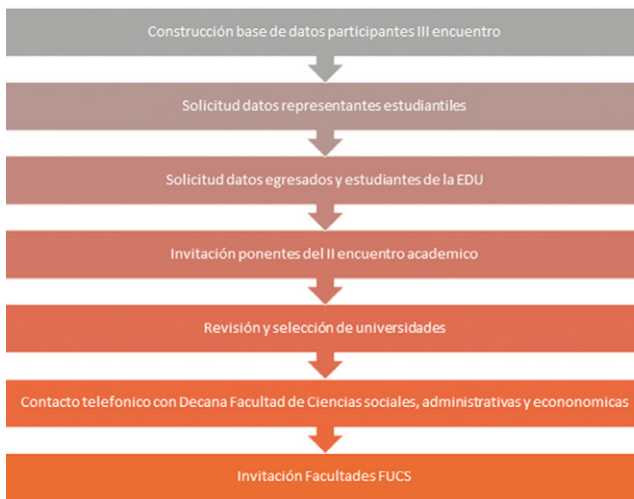
### Anexo 4: Formulario de inscripción



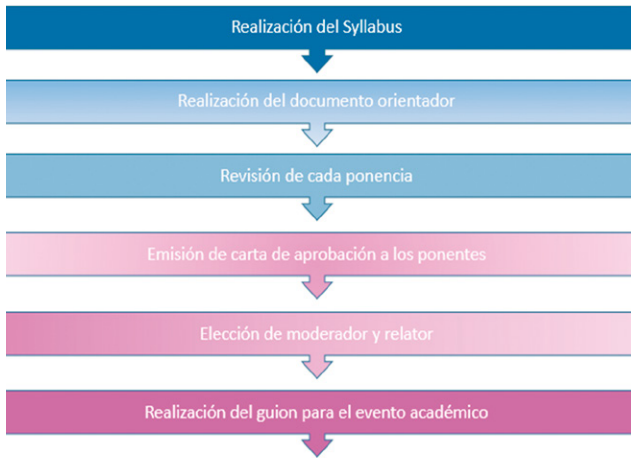
### Anexo 5: Base de datos confirmación asistentes

### Anexo 6: Listado de representantes estudiantiles

### Anexo 7: Acciones realizadas grupo logístico



## Anexo 8: Acciones realizadas grupo logístico



## Anexo 9: Afiche publicitario

**3er Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y 2do Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria**

**Foro**  
 “La Pregunta por el sentido de la Formación Socio - Humanística en la Educación Superior del País”

**3 de octubre de 2018**

**Inscripción sin costo**

**Lugar:**  
 Auditorio Jorge Gómez Cusniir  
 Hospital Infantil Universitario de San José  
 Carrera 54 # 67 A – 80  
 Hora: 7:30 a.m.

**Invitados Especiales:**  
 Dr. Emilio Quevedo Vélez  
 Médico Universidad del Rosario, PhD en Estudios Sociales de las Ciencias  
 Dr. Alfonso Torres Carrillo  
 Mg. en Historia de U.N y Doctor en Estudios Latinoamericanos de la UNAM

**Fecha de Recepción de Ponencias:**  
 25 de septiembre de 2018

E-mail: [encuentrodocenciauniversitaria@fucsulad.edu.co](mailto:encuentrodocenciauniversitaria@fucsulad.edu.co)

**Inscríbese aquí**

Organizado por el programa de Especialización en Docencia Universitaria  
 Tel. 3538100 Ext. 3671 - Cel. 3043831024  
[www.fucsulad.edu.co](http://www.fucsulad.edu.co)  
 Bogotá D.C.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD FUCS  
 41 AÑOS 1976 - 2017

## Anexo 10: Carta de aprobación ponencia

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD  
 FUCS

Bogotá, 02 de octubre de 2018

Estimada  
 Nathalia Chávez Carvajal

Cordial Saludo

La Especialización en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud FUCS, tiene el gusto de informarle que la ponencia titulada “La construcción de un proyecto alternativo de educación, una apuesta del movimiento estudiantil colombiano”, de su autoría, después de cumplir con los requisitos establecidos en la convocatoria, ha sido aprobada para participar en el 3er Encuentro Distrital de Investigación en programas de Especialización en Docencia Universitaria: Foro “La Pregunta por el sentido de la Formación Socio-Humanística en la Educación Superior en el contexto nacional y global”, a realizarse el 3 de octubre de 2018 de 8:00 a.m. A 6:00 p.m. en el auditorio del hospital Infantil Universitario de San José Cra 54 No 67A-80.

Asimismo, les informamos que la presentación de la ponencia se realizara en horas de la tarde cuando conformemos las mesas temáticas. De 02:00 pm a 04:00 pm. Su mesa asignada es el número 2 “Tensiones y problemáticas en la conformación del componente socio-humanístico en el ámbito universitario nacional y global”.

Es un honor para la universidad poder contar con su participación, así como dar conocer y publicar, en las memorias del evento, su punto de vista académico sobre el asunto en discusión.

Agradecemos su amable atención y quedamos atentos a cualquier inquietud

Cordialmente,

Jennifer Elizabeth Sanabria Ardila  
 Miguel Alejandro Palacios Ruiz  
 Equipo académico  
 3er encuentro académico de la Especialización en Docencia Universitaria  
 Fundación Universitaria De Ciencias de la Salud

## Anexo 11: Formato de evaluaciones realizadas por Educación Continuada

**EDUCACIÓN CONTINUADA**  
**INFORME TABULACIÓN ENCUESTA DE SATISFACCIÓN.**

NOMBRE PROGRAMA	3er Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria							
FECHA DE REALIZACIÓN	DESDE	03 de octubre de 2018	HASTA	03 de octubre de 2018				
NUMERO DE PARTICIPANTES	45							
		5	4	3	2	1	NA	
<b>PRESENTACIÓN E INSCRIPCIÓN AL PROGRAMA</b>	1. La información del programa académico (fecha de inicio y finalización, inversión, horarios, entre otros.) suministrada por la División de Educación Continuada fue clara y real.	24	20	1	0	0	0	90%
	2. El procedimiento de inscripción fue claro y satisfactorio	32	7	6	0	0	0	92%
	3. Su orden de pago fue entregado/enviado oportunamente	16	5	1	0	0	23	46%
<b>LOGÍSTICA DEL PROGRAMA</b>	4. El medio a través del cual usted obtuvo información del programa fue el adecuado	23	18	2	0	0	2	86%
	5. El lugar y sede de realización corresponde a las necesidades del programa y su metodología	36	9	0	0	0	0	96%
	6. La atención que recibí por parte del asesor de Educación Continuada fue la adecuada	29	13	1	0	0	2	89%
	7. Los aspectos logísticos del programa: material entregado, escarapelas, listas de asistencia, fueron satisfactorios	25	16	2	0	0	2	87%
	8. El servicio de catering (alimentación, refrigerios am/pm, estación de café) ofrecidos en el	32	10	2	1	0	0	92%

# El sentido de la formación social humanística en la educación superior

Nora Amparo Mateus Salinas, Jennifer Elizabeth Sanabria Ardila, Miguel Alejandro Palacios Ruiz  
Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud - FUCS

## Resumen

Este artículo pretende determinar el sentido de la formación socio-humanística en el ámbito de la educación superior en el contexto nacional. Para ello se recurrió a la técnica del análisis cualitativo, de carácter documental y descriptivo, es decir, que se tomaron documentos relacionados con la formación socio humanística y a partir de ellos se exploraron elementos conceptuales y factores relacionados con sus tensiones y problemáticas.

Se depuró el material en una matriz de Excel y se trabajó la técnica de análisis de contenido de la información a partir de la revisión de 25 artículos y el análisis e interpretación del contenido de 16 ponencias expuestas en el tercer encuentro de investigación tipo foro realizado en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. En el análisis de contenido, se encontraron subcategorías centradas en las tensiones, la fragmentación del saber, la desintegración del ser humano, la deshumanización, la globalización y el post humanismo. Finalmente, esta investigación permitió observar de forma directa e integral la formación social humanista en sus aspectos más relevantes y necesarios para contextualizarla a la situación educativa actual.

**Palabras claves:** formación socio-humanística, conceptos, tensiones, educación superior.

## Desarrollo

El debate por el sentido de la formación socio-humanística, está atravesado por elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que en muchas ocasiones se presta para ambigüedades. Para iniciar la discusión sobre este tema se dan los siguientes pasos:

primero, el abordaje sobre los referentes conceptuales y las características que los componen; segundo, el análisis en torno a las tensiones y problemáticas que configuran este campo; tercero, las propuestas educativas que puedan dar respuesta al interrogante ¿cuál es el sentido de la formación socio-humanística ofrecida por la Educación Superior en el ámbito nacional? A continuación, se analizaron los relatos de las diferentes ponencias que se presentaron en el III Encuentro Nacional De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Foro. "La pregunta por el sentido de la formación Socio - humanística en la Educación Superior del país" realizado el miércoles 3 de octubre de 2018 en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, organizado por el equipo académico y estudiantes de primer semestre de la especialización en docencia universitaria, Los documentos permitieron determinar las variables presentes que se abordaron desde un inicio y que dieron la base para el desarrollo del tema. El concepto, las características, las tensiones y el rol de la Educación Superior en la formación socio-humanística se construyeron a partir de las ponencias que se presentaron allí.

El concepto de formación socio humanística involucra diferentes posturas, para determinar Cuáles son sus significados Se llevo a cabo Un análisis a 25 artículos en los que se evidencia, la formación humanista, como el estudio de las lenguas y letras clásicas, el cultivo del mundo interior de la humanidad unido al cuerpo de conocimientos sobre la vida de la mismo en la naturaleza y la sociedad, o el saber universal y la erudición culta permeada por un ideal humanista. Ramos Serpa, 2006 p. 27). Sin embargo, en esta definición no se tiene en cuenta los valores que resaltan el ser humano, al igual que definirse como persona y como un ser inmerso en la sociedad.

Es por eso por lo que resaltamos lo que dice Núñez Villavicencio, (2012), "La Formación Humanística como aquella que va orientada desde la interculturalidad a formar un hombre con pensamientos y acciones universales orientadas al rescate y respeto de la dignidad humana, de la libertad, de la convivencia democrática, la tolerancia". (p.22)

El término de interculturalidad, involucra al ser humano en todas sus dimensiones un ser pensante, capaz de comunicarse en diferentes sociedades para generar ideas, desarrollar acciones y diversas formas de interacción social.

El ser humano debe promover y lograr un desarrollo armónico, por eso para la actividad docente es importante la relación con el alumnado y la forma en que se genera el vínculo, en el proceso de construcción de esa relación se puede estimular al alumnado permitiendo su desarrollo individual como ser humano partícipe del mundo en el que vive, reflexivo y proactivo a su sociedad.

De igual forma, la formación social - humanística cuenta con características puntuales y con un abordaje holístico. La formación humanística debe integrar el desarrollo de un pensamiento crítico, una formación integral, la integración social, el autoconocimiento, evidencia un proceso de transformación de quien aprende y permitir poner en acto las posibilidades presentes, Supone una ruptura de lo inmediato y natural, y finalmente, como base fundamental debe incorporar el lenguaje y costumbres del contexto en el que se participa.

Estamos de acuerdo con Uribe Blanco al decir que "debe promoverse en la formación social humanística una cultura general donde se dé el cultivo del gusto, del sentido crítico, de la capacidad de juicio, del conocimiento de la historia, etc."(2015) Aspectos de gran relevancia porque las y los estudiantes cuando se sienten a gusto con el entorno que les rodean estimula su pensamiento y pueden desarrollar sus capacidades. Un/a estudiante feliz es capaz de interpretar el mundo de otra forma, desarrollar estrategias para mejorar el entorno en que se encuentra es por esto importante generar un espacio donde su humanidad no se vea afectada.

En el análisis a las lecturas realizadas encontramos tendencias sobre características de la formación socio humanística, podemos definir que la mayoría de las contribuciones teóricas se interesan por el desarrollo personal en este se refleja que la formación de manera integral, la moral, las capacidades espirituales, el autoconocimiento, los procesos de formación entre

otros. Para Silva, "no se busca formar un profesional, sino incidir en la conformación de su carácter y personalidad. No se trata de un ornato para el individuo, sino de la posibilidad de que se forme en y a través de un repertorio de ideas y convicciones que le sirvan para dirigir efectivamente su existencia"(2012. 749), esta interpretación de la característica en lo humano pretende trabajar por formar mejores personas, realizadas en todas sus áreas personales y no solo a nivel disciplinar.

Así mismo, se halló una convergencia en el sentido de formar un ser humano crítico, dispuesto al cambio para generar desarrollo y crecimiento de la sociedad, con capacidad de juicio frente a las problemáticas actuales y de reflexionar asumiendo posturas desde lo político, cultural y social. Estas dos tendencias son de gran importancia para determinar la reflexión que se origina desde los autores, por ejemplo para Torres Carrillo (2017), debe existir una formación de sujetos críticos los cuales deben poder realizar una lectura problematizadora de la realidad, ello implica sensibilidad hacia el contexto, reconocer factores, estructuras y elementos culturales; también se deben poder desarrollar capacidades intelectuales, valóricas, emocionales y sociales críticas para poder transformar realidades.

Este abordaje en las lecturas realizadas pone de manifiesto la preocupación por describir a un ser humano involucrado en su entorno sin dejar a un lado lo esencial de la vida. Sin embargo, durante la revisión de artículos emergen tensiones y problemáticas que no podemos ignorar y por el contrario son fuente de discusión para el desarrollo del trabajo.

Se realizó una búsqueda de las diferentes tensiones expuestas acerca de la formación social humanista, surgieron dos tendencias destacables: la primera en relación a la globalización y la segunda relacionada con la fragmentación del saber. Debido que vivimos en una época donde existe inequidad al hablar de humanización los altos niveles de pobreza que limitan el acceso a una educación de calidad y de igual forma el aumento del uso de la tecnología que poco a poco limita la formación en lo humano, en los vínculos y en el diálogo que caracteriza la relación docente - estudiante y estudiante - docente.

Un ejemplo de esto lo podemos ver en el texto de Tunnermann, (1998), al referirse que estamos en un "mundo globalizado donde pareciera prevalecer una tendencia a la homogeneización. La lucha de la sociedad y sus instituciones como la universidad por luchar en contra del imperialismo y dictaduras".

De igual manera existe una segunda tendencia en las problemáticas encontradas, resaltando la ausencia de una educación integral que potencie y fortalezca las capacidades humanas de las y los estudiantes, la fragmentación del saber limita la integración de diferentes disciplinas con una formación dispersa que deriva en la despreocupación por su humanidad, por el desarrollo de sus capacidades y por el compromiso con el objeto de estudio, además, crea una obligación de recibir clases sin interés que dan pie a espacios de poca reflexión. Según Uribe Blanco, M. (2015 Pág. 8) “los estudiantes no son capaces de asociar los hechos y conocimientos adquiridos en una materia con los pertenecientes a otro campo cultural”. El alumnado motivado por sus clases su profesorado demuestra el compromiso y predisposición para abrir debates y reflexiones en búsqueda de satisfacer sus necesidades educativas y personales.

Un aporte fundamental que ofrece la Revista Colombiana de Educación sobre las tecnologías de la información refleja una problemática que aumenta con el avance de la tecnología en este artículo se evidencia que la constitución de la World Wide Web en 1993 y la concatenación de sistemas de información y comunicación, montados sobre esa estructura, hasta derivar en la web 2.0 y la novedosa “Internet de las cosas” son una problemática presente en la actualidad y según Rodríguez, (2017) “La mejor prueba del carácter dramático de esta transformación es el crecimiento de la educación virtual, promovida por los Estados como un modo de acercar dos mundos en apariencia distantes: el de la vieja aula, con sus docentes situados en posición panóptica, y el de las redes que conectan realidades más allá de las paredes. (p.108).

Podríamos pensar que no existe algo más inhumano que recibir una clase desde lo virtual donde el profesorado se relaciona por medio de textos y carente de diálogo, el conocer al alumnado por sus formas de expresión y simplemente se evalúa por la creación de documentos que no dejan ver la persona detrás de las pantallas. Sin embargo, no todo es negativo dado que la virtualización en algunas circunstancias se convierte en una herramienta favorable para las personas que no cuentan con el acceso a la educación presencial por motivos ajenos a lo educativo, e igualmente permite la conexión con saberes en otros lados del mundo y facilita la interculturalidad.

Por otro lado, las “humanidades digitales” de las que habla Cuartas (2017), están en la posibilidad de jugar un papel importante, siempre y cuando se cumpla sin restricciones lo que se ha llamado “democratización del conocimiento”, que consiste, de una parte, en el

reconocimiento y difusión de saberes culturales e interculturales, y de otra, en la orientación pedagógica adecuada en relación con el uso y el acceso a los recursos digitales.

Así mismo, los principales aportes de las “humanidades digitales” son, hoy día: los grandes bancos de información, las redes de difusión de la investigación, los sistemas de seguridad de datos, entre otros, que han representado una gran contribución para las comunidades académicas y científicas del mundo.

La educación superior es entonces, un actor importante en esta búsqueda de la formación social humanística. En la lectura de los artículos se enfatiza que las universidades deben trabajar por encaminar al alumnado hacia una formación integral desde lo personal, para luego trasladarlo a la sociedad. Como lo señala Torres Budgud, Álvarez, N, & Obando, M. (2010), la misión y la visión de las instituciones de educación superior no se debe orientar a la preparación de estudiantes solo para ser más competentes en sus diferentes esferas de actuación laboral y profesional, sino ante todo para su competitividad como verdaderos seres humanos.

La educación puede intervenir activamente con el fin de recomponer el sentido de pertenencia y estimular el desarrollo de capacidades apropiadas para la elaboración de identidades complejas cuyo cometido no se reduce a la vida laboral sino a una multiplicidad de esferas de desempeño. El proceso formativo en la universidad debe orientarse a la preparación del estudiante para poner en práctica la instrucción recibida, tanto para el beneficio personal como el social, y esta condición se concreta lógicamente en su actuar profesional, pero con sentido transformador (Torres Budgud, Álvarez Aguilier & Obando Rodríguez, 2010 p. 21-36)

Para la universidad actual, cada vez más centrada en la atención del alumnado como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse hoy en día. Para las instituciones de educación superior, como lo mencionamos anteriormente, es un reto no solo diseñar un currículo potenciador de competencias profesionales, que implique cambios tanto en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje como en los roles que asumen estudiantes y profesorado, sino también concebir la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas en su interrelación en el proceso de formación profesional. (Tuning, 2003).

De ese modo las instituciones de educación superior (IES) deben incorporar criterios y estrategias para la formación de pensamiento y subjetividades críticas y emancipadoras, deben fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémica; sensibles hacia las problemáticas del contexto.

La búsqueda realizada sobre los componentes de la formación socio humanista nos permite tener conceptos definidos desde diferentes referentes teóricos que se asemejan a nuestra actualidad, no obstante, para poder determinar si la teoría encontrada en la revisión de documental se relaciona con los fenómenos que atraviesan las humanidades actualmente, necesitamos realizar una comparación entre la teoría expuesta en estos textos y los hallazgos encontrados en el encuentro tipo foro realizado el pasado 03 de octubre 2018.

Se realizó un análisis de las ponencias llevadas a cabo en el foro, la búsqueda se planteó para encontrar similitudes en el concepto de formación socio humanista, así como, las características, tensiones o problemáticas y la educación superior que se abordó desde las innovaciones curriculares; de igual forma emergió una categoría nueva que fue el post humanismo y lo biopolítico. Con este análisis se pretende descubrir finalmente cuál es el sentido de la formación socio humanista en el país.

El análisis de las ponencias permitió desglosar los conceptos en las categorías y dio lugar a un análisis frente a la posición de los autores presentes en el foro. La tendencia sobre concepto de formación socio humanista que se evidenció en las ponencias del foro permitió descubrir la ausencia de una definición de formación socio humanista excepto algunas que tienden a conceptualizarla como un tema intrínseco de la sociedad, en el que se enfatiza en el desarrollo de la persona en las diferentes dimensiones que lo rodea por ejemplo en las creencias los valores y sus convicciones, Según Buitrago, Reyes, & Torres, (2018) "El Hno. Edgard Hengemüle, considera que Juan Bautista de la Salle sin emplear la expresión formación integral, se preocupa por dar una educación centrada en el desarrollo armónico, global de las personas en sus diversas dimensiones que lo constituyen" (p.17).

Es de resaltar que en los textos inicialmente abordados y las ponencias del foro entienden la formación social humanista como el conjunto de componentes globales que dan integralidad a la persona para interpretar la realidad expresarse y relacionarse sin inconvenientes en el mundo, De igual forma se hallaron características similares características similares acerca de un

desarrollo de pensamiento crítico, según Buitrago, Reyes, & Torres, (2018). El desarrollo de habilidades y competencias deben girar en torno a la visibilización de unas prácticas formativas que privilegien la construcción de un individuo con pensamiento crítico, reflexivo, con capacidad para analizar el contexto y articular interdisciplinariamente con otros" (p.01).

Esta tendencia a identificar agentes capaces de generar cambio desde su pensamiento invita a elaborar planes diseñados a desarrollar las capacidades de las y los estudiantes y propone a la futura generación de docentes problematizar las estructuras impuestas por la globalización, así como también a generar nuevos conocimientos con una postura crítica y activa.

El foro permitió evidenciar la inquietud de las y los ponentes hacia un fenómeno coincidente en los referentes conceptuales: la globalización, como cuestión significativamente problemática en lo referente a las condiciones laborales que presenta el cuerpo docente en la actualidad, así lo expresa Ardila, (2016) cuando dice que "El reto mayor, para la humanización en salud es transformar las actuales condiciones laborales de explotación en el campo sanitario." (p.2).

De igual manera se observaron cuestionamientos utilitaristas, que ponen de relieve la mayor importancia al tema académico sin tener en cuenta el bienestar estudiantil. En palabras de Chaves. (2018) "En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año". Esto ocasiona que se pierda el significado de lo humano en la educación y que este pase a convertirse en un objeto sin sentido.

Es importante resaltar que las universidades no son responsables en su totalidad de la presencia de estas problemáticas, también es participe el Estado cuando se la sociedad no tiene una educación digna y adecuada para sus habitantes, prevaleciéndola educación de carácter privada para quienes cuentan con poder adquisitivo y la pública en una situación de creciente vulnerabilidad. En ese sentido concordamos con Pinzón (2018), al decir que "nunca hay suficiente para los que no tienen nada, y siempre hay suficiente para los que tienen todo. Ese es el mundo en el que vivimos" (p.5). Pero también "la corrupción, la desigualdad y la injusticia social son naturalizadas" (p. 8-9). Nos encontramos en un sistema capitalista y es evidente que no existe equidad en los privilegios de tener una educación de calidad y óptima para las y los estudiantes de los diferentes sectores del país aun cuando se supone que la educación es un derecho

fundamental universal, El mismo contexto capitalista y globalizado ha conllevado a la mercantilización de la educación restándole su importancia social. Sin embargo como indica Meneses (2018 Pág. 4), “la formación-social humanística debe ser privilegiada durante todo el proceso educativo, y todos los actores como: entes gubernamentales, las Instituciones de Educación Superior y de forma más concreta, los docentes, estudiantes y el personal administrativo, son responsables y garantes de transparencia desde distintas esferas pero con la finalidad de alcanzar los más altos estándares de calidad en la formación profesional y personal de los estudiantes, entendidos como seres humanos transformadores de la sociedad”

La universidad prepara al estudiantado para la vida, por lo cual no se puede desligar el contexto social donde se da el proceso formativo. En relación a todo lo que se ha expuesto en este artículo la propuesta se encamina a que ese proceso formativo en la educación superior de cuenta e incluya de manera fundante la formación social humanística como un pilar de las propuestas curriculares. Las principales tendencias encontradas convergen en el hecho que, para la construcción de la sociedad, el compromiso de las IES sea la de formar personas integrales no solo en lo disciplinar, sino que sepan en qué contexto se encuentran, cuál es la situación y como ellos a partir de una mirada crítica y proponente puedan aportar al desarrollo colectivo desde su individualidad como seres individuales y colectivos.

Como lo plantea Pulido, (2018 Pág. 14 - 15) “la universidad desde una didáctica crítica debe plantearse preguntas básicas como el qué enseñar, para que se enseña, como se está enseñando, cuál es el producto social y cultural de esas enseñanzas en los aprendizajes de los alumnos universitarios y en qué medida se potencian como sujetos transformadores desde las problemáticas sociales en cada uno de sus contextos”. De acuerdo a lo anterior podemos notar que es de vital importancia el sentido que las universidades deben darle a la construcción curricular, en donde no solo se priorice el desarrollo disciplinar, sino que se preparen personas críticas con sentido de justicia social y cultural.

Ladino, Polania, y Morales, (2017), indican que la formación humanística debe estar asociada a la historia. Debe rescatar lo humanístico, es decir el legado de las artes liberales o humanidades y nutrirse del humanismo, y también debe tener un carácter moral y político; En ese aspecto debe reconocer la realidad que lo rodea para una mayor comprensión. La formación humanística desarrolla en el alumnado un

pensamiento crítico y reflexivo que le permite asumir una postura política, social y cultural. Así mismo, busca la formación integral de las personas promoviendo el desarrollo de las dimensiones básicas: lo cognitivo, lo afectivo, lo ético, lo estético y lo social; plantea la necesidad de promover la formación en valores, sentimientos, que aprecien la sensibilidad y empatía, lo que le permitiría un buen ejercicio profesional en pro del bienestar y cuidado del otros/as.

De ello se puede decir que se le asigna la acepción de social humanístico, porque primero busca el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones para posteriormente configurar dicho desarrollo a nivel social con las demás personas con las que interactuará, construyendo sociedad. Este desarrollo como lo hemos visto y como se evidenció en las discusiones del evento, no debería estar mediado por el mercado ni el neoliberalismo, ya que no es lo que busca la formación social humanística, busca el desarrollo interno del ser y para que con esas potencialidades se construya junto con otros una sociedad colaborativa. Finalmente, desde esta postura la formación humanística se desarrolla un mejor profesional, un transformador de su contexto en beneficio de los demás.

En concordancia con esto, en el foro se resaltó la importancia de formar personas contextualizadas en la realidad de su país y que a partir de sus habilidades humanas como desarrollar en ellos un interés por construir una sociedad mejor para todos a partir de sus aportes a la misma.

El carácter humanista de la educación superior, en función del cual debe estar orientada la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad. Vásquez, G. (2012)

## Método y materiales

Este trabajo es de tipo mixto, de carácter documental y descriptivo. A partir de la revisión de 25 artículos consultados en diversas bases de datos con la categoría de búsqueda formación humanística en la Educación Superior y el análisis e interpretación del contenido de 16 ponencias expuestas en III Encuentro Nacional De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Foro. “La pregunta por el sentido de la formación Socio - humanística en la educación superior del país”, organizado en la FUCS el 3 de octubre de 2018.

El objetivo general es Identificar el sentido de la formación socio-humanística para la educación superior del país.

Los objetivos específicos son:

1. Establecer los conceptos, las tensiones e innovaciones curriculares en torno a la formación socio-humanística a partir de los documentos y ponencias presentadas en el tercer encuentro foro. "La pregunta por el sentido de la formación Socio - humanística en la educación superior del país"
2. Elaborar un artículo de reflexión con los aportes de los ponentes asistentes al tercer encuentro foro. "La pregunta por el sentido de la formación Socio - humanística en la educación superior del país"

La pregunta que se aplicó para abordar la problemática es ¿Cuál es el sentido de la formación social humanística en la Educación Superior del País? para ello se realizó un cotejo de conceptos, buscando despejar y descubrir aspectos relevantes en torno al objeto de estudio. La información se organizó y sistematizó a través de una matriz de Excel, donde se asignaron las lecturas a los estudiantes de la investigación y se designaron colores a las categorías emergentes, luego se resaltó con los colores elegidos los aspectos más relevantes y finalmente se agruparon según correspondía.

El trabajo se desarrolló en dos fases. En la primera fase denominada rastreo documental, se dedicó a la búsqueda de documentos en bases de datos como: SciELO, Redalyc, Dialnet, Universidad Pedagógica Nacional y Revista Colombiana de Educación.

Los criterios de búsqueda fueron:

- Textos en los que se abordará conceptualmente el tema objeto de estudio
- Publicaciones realizadas por autores/as nacionales e internacionales del campo de la educación.
- Artículos de investigación publicados en revistas de 2015-2018.

Los documentos encontrados fueron distribuidos al interior del grupo investigador y leídos en su totalidad, posteriormente se realizó una matriz en Excel esta se trabajó bajo la plataforma drive para consignar en ella lo referente a las categorías designadas, esta matriz tiene pestañas individuales para cada participante y una pestaña general para consolidar la información, Las categorías se eligieron para determinar el concepto de formación humanística, así como, las características, tensiones y educación superior, finalmente cada

participante asignó a la matriz las categorías de los textos según las lecturas realizadas.

Posterior a la revisión emergen unas categorías de las tensiones. Dichas categorías se generalizan y se designan de la siguiente manera: la fragmentación del saber, la globalización, la desintegración del ser humano y la deshumanización. Finalmente emerge durante las lecturas realizadas una subcategoría del post humanismo. A cada categoría se le asignó un color para lograr así una mayor claridad en el proceso de organización de las citas.

La segunda fase se relaciona con la interpretación de las ponencias realizadas en el foro en el cual participan 10 universidades:

- Universidad San Buenaventura
- Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud
- Universidad Pedagógica
- Universidad Católica San Antonio de Murcia
- Universidad Santo Tomás
- Universidad Nacional a Distancia - UNAD
- Universidad de la Salle
- Universidad Cooperativa de Colombia
- Universidad de Minas de Gerais
- Universidad Distrital

El análisis de las ponencias fue realizado con la matriz de Excel planteada en la primera fase, de la misma forma que la revisión documental. En las categorías revisadas de las ponencias, emerge una subcategoría que se centra en las innovaciones curriculares en la que se da especial reflexión porque emerge como un tema fuerte de discusión durante el foro, luego de analizar la matriz general se tabulan tendencias sobre los temas relacionados entre la literatura encontrada y las ponencias del foro para finalmente hacer una comparación y determinar las convergencias. Se realizó un trabajo descriptivo y de reflexión, se analizó lo cuantitativo y lo cualitativo, en algunos casos hubo necesidad de hacer transcripción de las intervenciones, esto ayudó a analizar contextos estructurales y situacionales. Así se logró resaltar los aspectos relevantes de cada manuscrito.

Por último, se redactó el artículo de reflexión

### Discusión y resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, categorizado de la siguiente manera: conceptualización de la formación socio humanística; características, que se explican puntos importantes que debe tener la formación en esta área;



tensiones o problemáticas, que se evidencian dentro del sistema educativo y la sociedad para poder realizar mayor formación en el área socio humanística y finalmente, las innovaciones curriculares, cuál es el rol de la Educación Superior en el área socio humanística y en qué forma se espera contribuyan en la misma.

### Conceptualización y características:

Para comenzar, podemos definir el concepto de formación socio humanista que para Buitrago Reyes (2018) se considera como “una formación basada en un discernimiento ético, y en un sólido conjunto de valores, hace posible el desarrollo humano en donde los agentes formativos afirman y construyen su condición de generadores de sentido, es decir de sujetos libres y autónomos (EFL, P, 17). Se trata de una forma de intuición o de iluminación interior que se puede pedir en la oración, pero que supone a priori mucha simpatía para con los alumnos” (Lauraire, 2006. P. 120).

Así mismo, para Uribe Blanco, (2015) la formación humanística, y sobre todo teniendo en cuenta la filosofía, estimula en el estudiante la capacidad y la actitud de reflexión hacia los elementos informativos que, constantemente reciben e impulsa el esfuerzo para alcanzar un pensamiento propio.

Después de realizar un análisis a los diferentes documentos y hacer un filtro en la matriz de Excel emergen tendencias en cuanto al concepto de formación social humanística dentro de las cuales se encuentran con mayor frecuencia:

### Formación integral

Características como: hombre con pensamientos y acciones universales orientadas al rescate y respeto de la dignidad humana, de la libertad, de la convivencia democrática, la tolerancia.

Valores éticos, estéticos y democráticos, calidad y en las competencias.

### Actitud de reflexión

Desarrollo armónico, global de las personas en sus diversas dimensiones, creencias, doctrinas, ritos y convicciones, desarrollo de la persona.

Así pues, esta tendencia determina el concepto de la formación social humanística, en el cual se encuentra que los autores tienen un punto común de pensamiento al respecto. Por otro lado se evidencia una preocupación significativa por definir el concepto

de lo social humanista, sin embargo, se levanta una discusión frente al hecho de que no todos los maestros tienen interés por conceptualizar. De igual forma se reveló que existe mayor preocupación por las problemáticas o tensiones dejando a un lado la definición del concepto.

Es preocupante que los autores no realizan una definición específica del concepto de formación humanística en su totalidad, vimos por ejemplo que el Doctor Alfonso Torres en su ponencia “Formarnos para ser más humanos” refiere que la palabra humano tiene un significado más amplio y etimológico que con frecuencia se olvida y no se observa necesario distinguir de él.

“la palabra humano es una raíz latina HUMUS, sabemos que es HUMUS no? la tierra el barro, Pero entonces encontraba que en hebreo la palabra ADAN no solamente es lo que ya sabemos el primer ser humano, sino que la palabra misma significa humano del barro. Así que esta analogía con el barro de entrada nos pone de presentes no solo la relación con la tierra ósea somos hijos de la tierra que como parte de esta pérdida del sentido del rumbo de la humanidad es que perdimos ese polo a tierra.” Torres. A, (2018).

Consideramos que esta clase de significados deberían existir en las posturas de los diferentes investigadores dado que es una forma de entender la raíz de una determinada palabra. Si bien es cierto que muchos de los autores determinan la formación social humanística con ejemplos de conceptos, sentimos que quedan cortos en la profundización que esta merece.

El concepto de las palabras infiere en la interpretación y utilizarlas en los diferentes ámbitos es demasiado importante, es así como el profesor Torres también define

“socio humanístico sería redundante en medida que lo social viene también de una categoría de una palabra en latín que es SOCIUS que quiere decir como de Compañero socio amigo llave parcerero la idea de SOCIUS está dada para esa relación cercana con los otros después ya en lo moderno se convierte en sociedad o asociación pero siempre está idea de la comunidad de origen y a esos vínculos que nos llaman a la relación con los seres humanos”. Torres. A, (2018). El profesor Torres realiza una descripción de los conceptos de lo socio humanístico para ayudar a determinar el origen de las palabras en las que se relaciona, esto es indispensable para entender de dónde surgen estos tópicos y que es lo que se quiere abordar dentro de lo social humanístico. De igual forma dentro del desarrollo del foro, de manera

sorprendente, notamos que en la actualidad los autores que hablan acerca de lo social humanístico no centran sus esfuerzos en la definición y conceptualización del tema, sino que se aborda ya de manera directa buscando resultados y proponiendo innovaciones, dando menos peso al tema del concepto, basándose en los postulados expuestos por los autores que en su momento se centraron en la definición.

Por otra parte, en cuanto al tema de la caracterización, es más evidente que los autores y las autoras se interesan por definir unas características comunes en las cuales debe basarse la formación social humanística. En primera medida, una de las mayores tendencias emerge en todos los discursos, es que las principales características de la formación socio humanística es el desarrollo y la integración de lo racional, lo emocional y los sentimientos, así como, el fortalecimiento de la ética y los valores, a través del progreso de las competencias del saber y del ser. Esto con el fin de que se valore la sensibilidad del alumnado frente al otro, y le permita ser un buen profesional en pro del bienestar y cuidado, así como también en la construcción de su entorno y su sociedad. De igual manera, un ejemplo de esta tendencia es el trabajo que hace Lucho Cardozo Guzmán en su labor como payaso, según Guzmán L. (2018), "trabaja con lo que hay en la comunidad para no llegar a romper el contexto. Lo que hacen es exaltar la importancia que tiene la familia en la vida del ser humano y en la sociedad, con una herramienta de expresión, de sentimientos, en valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad y el uso adecuado del tiempo libre".

Con relación a lo anterior también se evidenció que otra característica fuerte era que la formación socio humanística debía incentivar es el pensamiento crítico. Como lo expresa Torres Carrillo (2017) "... formación de sujetos críticos los cuales deben poder realizar una lectura problematizadora de la realidad, ello implica sensibilidad hacia el contexto, reconocer factores, estructuras y elementos culturales; también se deben poder desarrollar capacidades intelectuales, valóricas, emocionales y sociales críticas para poder transformar realidades. Además, se debe tener formación de valores colaborativos y sentido de comunidad.

Así mismo, Ladino, M, Polania, G, y Morales, M. (2017) frente al pensamiento crítico como característica fundamental exponen que la formación socio humanística "Desarrolla en el estudiante un pensamiento crítico y reflexivo que le permite asumir una postura política, social y cultural"

Pero antes de desarrollar el pensamiento crítico se manifestó que esta formación debe centrarse en

desarrollar o potenciar las capacidades humanas y el autoconocimiento en pro de un crecimiento interior. Como lo menciona Vargas, J. C. (2010) "se presenta una transformación en orden de alcanzar la madurez de sus capacidades corporales y espirituales que contribuye a la construcción del mundo", y de igual forma el objetivo es Educar hacia el interior en profundidad y perfección, en fortalecer el proceso de crecimiento personal de las personas y de la sociedad, Aldana Piñeros, A. (2009)

El último punto de convergencia que se encontró frente a las características es que la formación socio humanística evidentemente tiene un carácter político debido a que se busca que el alumnado después de tener pleno conocimiento de sí mismo y desarrolle sus capacidades humanas, haga uso de ello en pro de la construcción de su mundo y participe en la transformación de su sociedad, luchando por un bien común. es por esto por lo que es claro que dentro de su formación debe conocer la realidad en la que se encuentra a nivel político, económico y cultural para que así mismo contextualice esta realidad y como profesional logre transformarla haciendo el bien para sí misma/o y para otras/os.

### Tensiones o problemáticas

Por otra parte, se realizó la búsqueda de principales problemáticas en torno a la formación socio humanista en la cuales convergen los autores de acuerdo a la literatura revisada. Las ponencias expuestas en el foro, las conclusiones de este y los artículos leídos fueron determinantes para tener las siguientes subcategorías emergentes:

- Fragmentación del saber: entendido como la falta de formación integral.
- Desintegración del ser humano: Entendido como la metodología empleada para tener a las personas fragmentadas del saber.
- Deshumanización: entendido como las condiciones homogéneas y despersonalizadas, con abandono de la reflexión y pérdida del sentido de lo humano.
- Globalización: entendido como el saber impuesto por los entes gubernamentales un proceso político, económico y cultural.
- Post humano: entendido como una aparente nueva etapa histórica dentro de la modernidad, donde se pierde el sentido reflexivo del ser humano y se desvinculan las relaciones por la creciente ola tecnológica.

Después de realizar la categorización de las tendencias frente a la problemática planteada se determina que la globalización y la fragmentación del saber

son las principales preocupaciones de los autores y de los ponentes, dado que la revisión permite evidenciar las diferentes problemáticas expuestas frente a estas categorías se identifican factores primordiales y trascendentales para la construcción, desarrollo e implementación aceptable de núcleo socio-humanístico, la importancia de llevar a cabo un proceso de reflexión acerca de esta formación desde los diferentes programas propuestos en las Universidades, el cual debe responder a los cambios y transformaciones del medio.

Algo similar plantea el doctor Mario durante su ponencia cuando enfatiza la importancia de los currículos sobre la formación social humanística, Para Mario. M.(2018) “Unas de esas dificultades o tensiones como ustedes las quieran mencionar, tiene que ver con el reduccionismo de la formación social humanística, ósea la formación social humanística se reduce a su mínima expresión en los currículos y eso digamos que implica en la mínima expresión en los espacios académicos intencionados para tal fin, o sea, para lograr formar de manera socio humanística a los futuros egresados en educación superior”.

Por lo tanto, se denotan tensiones en el proceso humanístico mediante la investigación y vocación, en búsqueda de formación del estudiantado como sujetos políticos, pensantes y críticos ante la sociedad, los cuales se encuentren completamente inmersos en el proceso educativo. Para esta mirada se priorizan los cambios a los que se ve enfrentada la sociedad actual en diferentes contextos culturales, políticos y económicos, reflexionando acerca de cómo enfrentar la nueva era del proceso educativo, de manera que logre impactar en las diferentes disciplinas.

Por otro lado, se logró evidenciar que los autores concuerdan en el tema del post humanismo, en el cual la nueva era digital inevitablemente a permeado las aulas y las metodologías de enseñanza, pero que no se le ha dado un uso del todo adecuado, ya que si bien es cierto facilita la expansión y alcance del conocimiento, pero desliga a los seres humanos en sus relaciones más simples y no genera espacios de autorreflexión en el estudiante y en el rol que cumple dentro de la sociedad y sus relaciones con los demás.

De acuerdo con lo que plantea Rodríguez (2017), “El ascenso de las tecnologías de información como medio privilegiado de las relaciones sociales y la consolidación de un sentido común de corte neoliberal, por el que los individuos son concebidos como espacios autónomos de inversión económica; sobre todo, en el ámbito educativo” (pág. 101). En este sentido y como lo habíamos mencionado se discute

la preocupación por el aumento de la tecnología que imposibilita las relaciones humanas, además de la mirada actual que se le da a la educación como un intercambio comercial y económico y no como un verdadero desarrollo del ser humano para la sociedad. Sin embargo como lo indica Soto (2018), debe existir una educación emocional y de las TICs para que los individuos tengan un desarrollo integral sean capaces de construir entornos de paz en el mundo real y el mundo digital.

Entonces para una reforma de currículo se deben tener en claro aspectos como lo son: enseñanza desde lo elemental para el mantenimiento de la humanización y del concepto de ser humano. No obstante, es importante hacer buen uso de herramientas que puedan beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la tecnología, pero no desligado completamente del desarrollo de las habilidades humanas. De igual manera, el docente debe verificar qué estrategias y medios se pueden utilizar para generar integración y un buen acoplo del alumnado en el proceso enseñanza aprendizaje, atendiendo al desarrollo de todas sus esferas, y teniendo claro el contexto en el cual se produce ese desarrollo de conocimiento y habilidades. Así como lo indica Martínez (2018), el rol del docente como un orientador para ayudar a que el estudiante potencialice sus competencias de autonomía y autorregulación. De igual forma promueve la motivación en el estudiante, desarrolla sus habilidades y genera nuevos conocimientos fomentando un aprendizaje significativo.

### Innovaciones Curriculares

Frente al papel de la Educación Superior se encuentran diversos puntos de encuentro, pero uno muy importante, es que dentro de la misma ley colombiana se encuentra especificada la importancia de la formación social humanística, de la formación más que profesional y académica, la formación del individuo como ser humano social. La Ley 30 de 1992, a través de la cual se marcan los lineamientos para la organización de la educación superior en Colombia, define como principio, tanto para las universidades públicas como privadas, que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, CAPÍTULO I Principios, Artículo 1°).

Partiendo de este hecho, de que es un lineamiento en

la educación en el país, es claro que en la educación superior es imperante que se encuentre dentro de los currículos la formación social humanística como parte primordial de los planes de estudio. Así lo describe Luisa y Jose en su ponencia, (Bobadilla y Vázquez 2018) "los estudiantes no conocen la importancia de la Formación Social Humanística durante el transcurso del pregrado, por lo que ven estas asignaturas como "relleno". En ese sentido y como lo indican Ladino, M, Polania, G, y Morales, M. (2017). "La educación Superior debe garantizar espacios académicos que promuevan la creación de conciencia histórica y cultural, teniendo en cuenta el contexto, la historia, las características de una nación multiversa, las manifestaciones culturales y folclóricas, y las diferentes formas de expresión artística. Así mismo los contenidos curriculares deben promover el desarrollo de la personalidad, incluir la formación en valores, facilitar el desarrollo de la autonomía, con el objetivo de promover el desarrollo de sus capacidades y habilidades"

Es así como la educación superior adquiere un compromiso donde no solamente se forman profesionales de alta calidad científica y académica, sino que también tiene la responsabilidad de formar humanos con sentido social y humanista que velen por el desarrollo de la sociedad. Gómez (2010) hace la claridad en este aspecto al decir que "la Universidad es, primordialmente, formadora de personas y generadora de conocimiento, más que productora de bienes o proveedora de servicios. Desde tal virtud, el mundo de hoy nos exige no solamente formar buenos profesionales, si por ello hemos de entender que sean competentes y éticamente responsables. Implica además que sean sensibles a los problemas sociales, respetuosos de la dignidad humana, defensores de la justicia y de la equidad, y participes de los procesos políticos y democráticos" (p. 6)

Ahora bien, otro punto de concordancia que se halló fue que diversos autores tanto de las revisiones bibliográficas como participantes del foro, estuvieron de acuerdo que no solo basta con formar a los estudiantes como seres humanos comprometidos con sus valores, sus emociones y lo que pueden dar de sí mismos para los demás, sino que deben ser formados con un sentido crítico, una motivación intrínseca que los lleve a poder ser parte activa de la sociedad buscando diversas soluciones y confrontando las situaciones cotidianas de su entorno. Como se mencionó anteriormente el ser humano también tiene una dimensión política, económica y social que está mediada por el entorno donde se desenvuelve, es por esto por lo que ese desarrollo de su sentido crítico le hará contextualizarse y llegar a ser un actor activo en su comunidad.

Frente al sentido crítico que debe impartir la Educación Superior en sus estudiantes, se encontró que en la Universidad de la Salle este tema es un punto de vital importancia en la formación. "... en ese sentido comprende la educación como un proceso tendiente a facilitar que las personas logren ser responsables de sus propios actos, cultiven su sentido crítico, orienten sus acciones hacia los niveles profundos de la persona, fomenten la actitud de búsqueda, construyan por sí mismos la identidad y el sentido de la vida" (Enfoque Formativo Lasallista. EFL. P.14).

Así mismo, Torres Carrillo. (2017) expone que la universidad "debe incorporar criterios y estrategias para la formación de pensamiento y subjetividades críticas y emancipadoras. Debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto"

En ese sentido es claro entonces el compromiso que tienen las instituciones de educación superior en la formación social humanística de sus estudiantes como base de formación integral. Pulido (2018) aporta que: "desde la universidad partiendo de la didáctica crítica se plantean preguntas básicas como el qué enseñar, para que se enseña, como se está enseñando, cuál es el producto social y cultural de esas enseñanzas en los aprendizajes de nuestros alumnos universitarios y en qué medida se potencian como sujetos transformadores desde las problemáticas sociales en cada uno de sus contextos partiendo de grupos inspirados en la reflexión y la recuperación de espacios humanos para las comunidades en todos los sentidos" (P. 14-15)

Es por esto por lo que, dentro de la construcción del currículo, además de pensar los contenidos técnicos y científicos, debe involucrarse y estar presente en cada variable de construcción el sentido social humanístico para alcanzar de manera holística la formación, logrando así profesionales de calidad académica pero también de gran calidad humana que aporten de manera activa a la construcción de una sociedad mejor.

Asimismo, el currículo como se mencionó anteriormente debe ser dinámico y abierto a cambios surgidos de las necesidades de los individuos y las comunidades. Debe desaparecer de él la importancia netamente por lo cuantitativo y debe centrarse hacia la formación de hombres y mujeres integrales, críticos y observadores que se muevan desde todas sus esferas con seguridad y sin preocupación en un mundo complejo creado por la revolución científica y tecnológica, y permeado por evidentes conflictos sociales.

Así mismo como lo expresa Poveda (2018), “el reto actual de la Educación Superior supone prácticas que promueven apertura ante las nuevas formas de producir conocimiento, ya que desarrollan el aprendizaje desde la apertura social y cognitiva, donde la virtualidad ofrece formas activas, estimulantes y constructivas que favorecen necesariamente el aprendizaje”

Por último, es importante hacer hincapié que, dentro de la construcción curricular, y cómo se logró evidenciar en las discusiones dadas en el foro, la participación de los diferentes actores que hacen parte del sistema educativo, docentes, directivos, familias y estudiantes, es vital. Así como en el caso de lo expuesto en el foro por la doctora Adriana Ardila sobre la innovación curricular a través de la investigación etnográfica en la FUCS donde describe como la participación del consejo superior, las familias de los estudiantes y Colciencias permitieron desarrollar un proyecto nuevo e interesante. Relata Ardila (2018), “Le propusimos a Colciencias permitirnos vincular a un joven indígena con nivel de formación tecnólogo, es decir, no profesional y, contra toda predicción, la entidad aceptó la innovación” (p.3). Adicionalmente la propuesta curricular se enriqueció aportando creatividad e integralidad, debido que no solo debía contar con Colciencias sino que también contó con el respaldo de las directivas de la institución y los familiares de los estudiantes que posteriormente viajarían. Esta experiencia permite tener otro punto de vista frente a los diseños curriculares establecidos y como construyendo de manera conjunta con la participación de todos los actores se logra innovar curricularmente generando también formación en lo social humanístico.

## Conclusiones

Esta investigación permitió abarcar de forma directa e integral la formación social humanista en todos sus aspectos, desde la descripción de los conceptos básicos de sociedad, humanidad, características que se evidencian en la literatura y que muchas veces los pedagogos utilizan para enumerar y clasificar este tipo de formación, las problemáticas actuales que sin duda alguna son eje fundamental a trabajar desde una mirada crítica donde trabajemos por mejorar este tipo de dificultades, la nueva forma de ver la formación con ayuda de la tecnología en un mundo post modernista que se encarga de formar personas para una sociedad capitalista y competitiva que deja a un lado la visión de lo humano y lo social sin interés por las problemáticas de la sociedad actual.

Sin duda alguna la investigación permitió ver que los pedagogos si se preocupan por la pérdida de lo humano en la universidad, sin embargo, creemos que no es suficiente dado que los problemas continúan y no hay mayores soluciones a este déficit de conciencia. Lamentablemente la investigación no permite hacer una buena comparación con otros países dada la falta de información y preocupación, al ser un tema que no es transversal para los diferentes gobiernos del mundo. La educación pasa a ser para muchos países incluyendo Colombia un problema que no se toca a profundidad, por ejemplo, Hernández y Hernández (2018) en su ponencia argumentan que bajo los indicadores de calidad se definen premios a las instituciones en función de la lógica de mercado bajo el discurso de competencias porque lo único necesario es cumplir con los objetivos incluyentes del sistema educativo. Entonces lo que determina a un país en la calidad de la educación se da por el resultado de una puntuación y no por el resultado en la formación de sus egresados, la calidad que tienen esas personas que salen a un mundo globalizado y lleno de privilegios para los que cumplen con la puntuación, pero que lamentablemente no son valorados por las características de ser humano.

Este tipo de investigación ayuda para futuras investigaciones a generar espacios de reflexión y diálogo entre pares y personas expertas en los temas, con ayuda del foro pudimos realizar así una construcción de diferentes saberes externos y no solos institucionales que forje una transformación. A medida que se dan los diálogos nacen nuevas ideas e inquietudes que podrían convertirse en un nuevo proyecto de investigación.

Es claro que dentro de la educación en todos los niveles la relación del currículo, el escenario en el que se construye, y el tipo de población para la cual va dirigido, el desarrollo del área socio-humanística debe estar inmersa y ser parte primordial de todos los aspectos educativos.

Como pudimos determinar en la revisión de todos los documentos, los currículos son tenidos en cuenta en muy pocas ocasiones.

Así pues, este artículo pretende determinar cómo podemos formar personas con un componente social y humano, la principal idea es generar una ruptura en el imaginario social que se tiene de la formación social humanística como materias de segundo plano o de poca importancia. Por ende como docente se debe realizar un diagnóstico acerca de las habilidades y capacidades de cada estudiante para identificar cuáles son las posibles rutas a seguir y qué características

se pueden potenciar, esto puede generar que el estudiante se sienta tenido en cuenta y que a pesar del sistema cerrado que no permite incluir formas diferentes de ver la vida, finalmente el estudiante obtenga un poco de humanidad, de vida y de reflexión por lo social. Generando así el espacio de cátedra para posicionar la formación humanística con sensibilidad en el vínculo docente-estudiante en pro de formación social.

El docente desde una perspectiva emancipadora debe pretender por mantener el reconocimiento del otro como ser humano; con empatía, en búsqueda de reciprocidad, dejando de lado la ortodoxia y generando dinámica en función del desarrollo humano.

Para finalizar consideramos que debe ser tenido en cuenta para próximas investigaciones, otras posibles categorías que pueden emerger como son los diseños curriculares, los contenidos y las nuevas tecnologías. creemos que sería interesante determinar cómo en un mundo globalizado y capitalista en la era de lo digital los humanos somos tenidos en cuenta y como el ser humano interactúa en esas etapas de la vida dado, según lo visto en este artículo, que el ser humano pierde día a día su independencia y que la tecnología avanza sin cesar.

## Referencias

- Acevedo, D., & Prada, M. (2016). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, 72, pp – pp. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>
- Ardila, A. (2018). Innovaciones en formación socio-humanística a través de la investigación etnográfica en la FUCS. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.11>
- Bobadilla, L. & Vásquez, J. (2018). Elaboración Del Plan De Mejoramiento Para La Formación Social Humanística Y Electiva En Los Programas De Pregrado De La FUCS. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.9>
- Buitrago, M., Reyes, G. & Torres, J. (2018). El lugar y sentido de la formación humana en el contexto universitario. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.11>
- Cardozo, L. (2018). El payaso y su función social. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.16.619>
- Chaves, N. (2018). La construcción de un proyecto alternativo de educación, una apuesta del movimiento estudiantil colombiano. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.6>
- Cuartas-Restrepo, J. (2017). Humanidades Digitales, dejarlas ser. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 72. Primer semestre de 2017, Bogotá, Colombia. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce65.78>
- Fajardo, E. (2018). Hacia la comprensión de la formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.11>
- Gil, L. (2017). Individuación, ciencias humanas y humanismo en la teoría de G. Simondon. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 79-98. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce79.98>
- Gómez, C. (2010). La responsabilidad social de la universidad lasallista: elementos para la reflexión y el debate. En *Revista de la Universidad de la Salle*, Número 51. DOI: <https://doi.org/10.4272/978-84-9745-423-0.ch4>
- Guarín, M. (2018). Como hacer significativo el discurso humanístico en la educación superior. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.11>
- Hernández, D. y Hernández S. (2018). La formación con enfoque socio-humanista en contravía de la formación para la mediocridad. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.11>
- Jiménez, R. (2018). Comunidades Sordas Colombianas, Lengua De Señas Y El Ámbito Laboral. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio-humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.16.619>

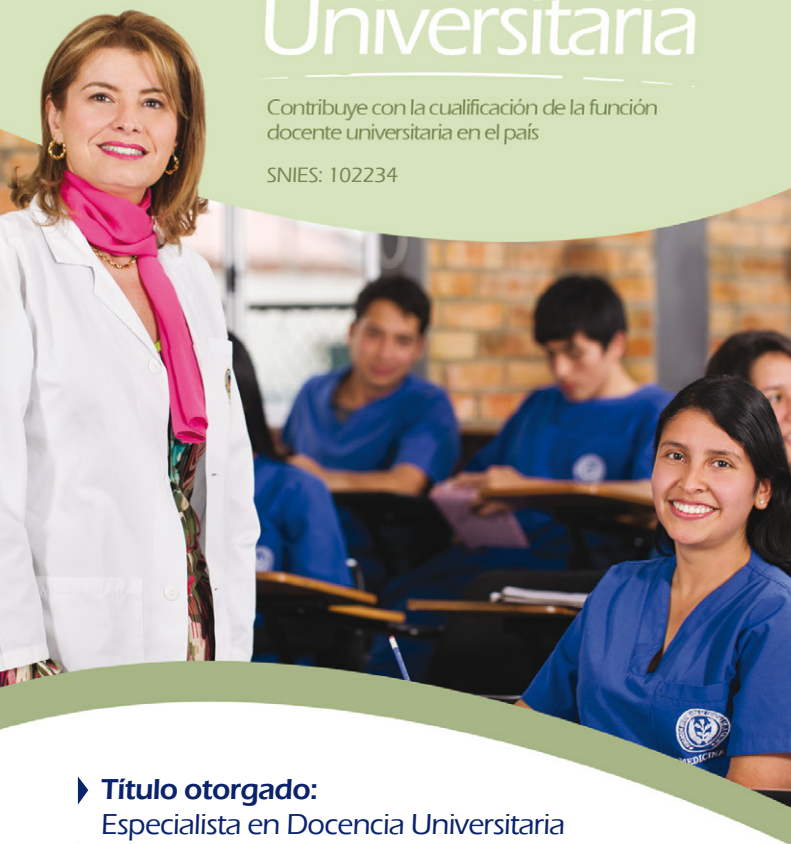
- Ladino, M, Polanía, G, y Morales, M. (2017). Tendencias y retos de la formación social humanística en Educación Superior en la última década. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Bogotá, Colombia. DOI:<https://doi.org/10.22507/rli.v11n2a3>
- Lauraire, L. (2006). La guía de las escuelas. Enfoque pedagógico. Cahiers Lasalliens. No. 62. Roma.
- Martínez, G. (2018). La virtualización como herramienta didáctica en la fundación universitaria de ciencias de la salud. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio -humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v11n2a3>
- Meneses, M. J. & Casallas, N. (2018). Las tensiones y problemas en la conformación del componente socio humanístico en la esfera universitaria brasileña. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio -humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.11>
- Morales, M. (2018). Cátedra FUCS: una apuesta de construcción colectiva para la formación socio humanística en ciencias de la salud. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio -humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI:<https://doi.org/10.18294/sc.2019.2106>
- Núñez, H. (2012). Derrida, la universidad, las humanidades y la literatura. La Colmena.
- Poveda, M. (2018) La virtualización como herramienta didáctica en la fundación universitaria de ciencias de la salud. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio -humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v11n2a3>
- Pulido, O. (2018) Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica con un sentido humanista. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio -humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.6>
- Rodríguez, P. e. (2017). Tecnologías de la información y control poshumano: hacia una nueva definición de las humanidades. Revista colombiana de educación, 72, 99-120. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce99.120>
- Silva, L. (2012). Ideas para una reforma del componente legal relacionado con la tipología de las instituciones de Educación Superior. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 17( 3), 713-762. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300008>
- Soto, W. (2018). Neuroeducación, cibernética y TIC: Conceptos para la renovación de la reflexión. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio -humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.16.619>
- Torres, A. (2018). Sentidos de la formación socio -humanística en la educación superior de Colombia. Ponencia llevada a cabo en el foro La pregunta por el sentido de la formación socio -humanística en la Educación Superior, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.11>
- Tunnermann, C., (1998). La transformación de la Educación Superior: retos perspectivas, Bogotá D.C, Colombia: Universidad de los Andes.
- Universidad de la Salle. (2008). Enfoque Formativo Lasallista EFL. Bogotá. Colombia. Ediciones Unisalle.
- Vargas, G., & Guerrero, J. M. (2017). La puesta en vielo de las humanidades: juego y resistencia. Revista Colombiana de educación. Vol(No.), 39-63. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce39.63>
- Vargas, J. C. (2010). De La Formación Humanista a La Formación Integral: Reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la Educación Superior. Praxis filosófica, 147-167. DOI: <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i30.3420>
- Vásquez, G. H. (2012). Educación para un nuevo humanismo. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 1(2)425-432. Recuperado de:

# Dos posgrados que complementan tu formación profesional

## Especialización en **Docencia Universitaria**

Contribuye con la cualificación de la función docente universitaria en el país

SNIES: 102234



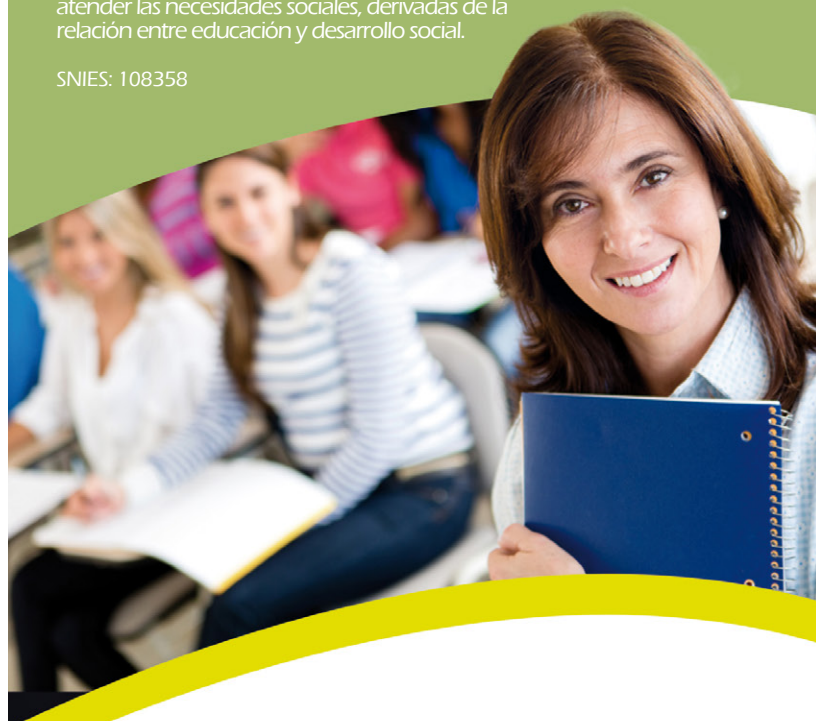
- ▶ **Título otorgado:**  
Especialista en Docencia Universitaria
- ▶ **Duración:** dos (2) semestres
- ▶ **Créditos:** 24
- ▶ **Jornada:**  
Martes y jueves de 5:00 p.m. a 9:30 p.m.  
o sábado de 7:00 a.m. a 5:00 p.m.
- ▶ **Lugar de desarrollo:** Bogotá D.C. - Colombia

Registro Calificado: No. 8980 del 27/08/19. Vigencia 7 años.

## Maestría en **Educación y Desarrollo Social**

Magísteres sensibles ante la realidad del país que comprenden la importancia de reconocer y atender las necesidades sociales, derivadas de la relación entre educación y desarrollo social.

SNIES: 108358



- ▶ **Título que otorga:** ◀  
Magister en Educación y Desarrollo Social
- ▶ **Duración:** cuatro (4) semestres ◀
- ▶ **Créditos:** 48 ◀
- ▶ **Lugar de desarrollo:** ◀  
Bogotá D.C. - Colombia

Registro calificado: N° 009051 del 28/08/19. Vigencia 7 años.

### Informes:

Línea de atención al aspirante: (571) 437 54 01  
Línea gratuita nacional: 01 8000 113827  
Email: [informacion@fucsalud.edu.co](mailto:informacion@fucsalud.edu.co)  
Bogotá D.C., Colombia

[www.fucsalud.edu.co](http://www.fucsalud.edu.co)



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
DE CIENCIAS DE LA SALUD  
**FUCS**

Vigilada Mineducación



Resolución 013601 del 9 de diciembre del 2019