



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EL PRINCIPIO DIDÁCTICO DE LA
TRANSVERSALIDAD PARA POSIBILITAR LA
FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Autor

María Isabel Duque Roldán

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la
educación superior

María Isabel Duque Roldán

Tesis como requisito parcial para optar al título de:

Doctora en Educación

Asesoras:

Elvia María González Agudelo, Doctora en Ciencias Pedagógicas

Lina María Grisales Franco, Doctora en Educación

Línea de Investigación:

Educación Superior

Grupo de Investigación:

Didáctica de la Educación superior - DIDES

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad de Antioquia, mi Alma Mater, por permitir que me apartara de mi labor como profesora y dedicara todo el tiempo a esta maravillosa experiencia; a la Facultad de Educación y en especial al grupo Didáctica de la Educación Superior —DIDES— por brindarme la oportunidad de realizar la investigación en su línea, gracias a todos los miembros por sus aportes y acompañamiento. A mis tutoras, las profesoras Elvia María González Agudelo y Lina María Grisales Franco, gracias por acompañarme en este proceso, por sus oportunos y valiosos aportes y por dejar que construyera mi propia imagen respecto a la formación integral y la transversalidad. A Colciencias, gracias por darme la oportunidad de acceder a la beca que me brindó los recursos necesarios para desarrollar mis estudios y la investigación. A mis padres y amigos gracias por su apoyo, a mis ángeles, Amaury, Pablo y Santiago, gracias por comprender tantas ausencias. A todos los seres que acompañan mis procesos, muchas gracias.

Tabla de contenido

Introducción.....		12
1.	La formación integral, un concepto difuso y desarticulado en la educación superior: acerca del problema de investigación.....	21
2.	Sobre cómo un principio didáctico de la transversalidad posibilitaría la formación integral en la educación superior: acerca de la hipótesis abductiva.....	38
3.	Una aproximación histórica al concepto de formación integral y sus relaciones con la transversalidad y la didáctica universitaria.....	64
4.	Formación integral, transversalidad y didáctica en la educación superior: un estado de la cuestión.....	113
5.	El presente de la investigación: un acercamiento a la metodología.....	140
5.1	Generalidades de la investigación.....	140
5.2	Diseño metodológico	142
5.3	Enfoque metodológico.....	142
5.4	Fuentes de información.....	146
5.5	Consideraciones éticas.....	147
5.6	Técnicas de recolección de información: la guía de prejuicios.....	147
5.7	Definición de la muestra.....	152
5.8	Técnicas de análisis y lectura de los datos.....	154
5.9	Prueba piloto.....	155
5.10	Resultados del trabajo de campo.....	158
5.10.1	Comprensión e interpretación de las respuestas de los profesores.....	161

5.10.2	Comprensión e interpretación de las respuestas de los estudiantes.....	194
5.10.3	Comprensión e interpretación de los acuerdos entre profesores y estudiantes.....	221
6.	Sobre la creación de la cosa y su presentación a las autoridades.....	233
6.1	El principio didáctico de la transversalidad.....	233
6.2	Conversación con autoridades.....	260
	Conclusiones.....	270
	Referencias.....	275
	Anexos.....	286

Lista de figuras

Figura 1	Iconografía del problema de investigación.....	37
Figura 2	Descripción del hecho sorprendente.....	43
Figura 3	Campos semánticos más utilizados en los íconos.....	51
Figura 4	Relación iconográfica.....	52
Figura 5	Descripción de los indicios.....	56
Figura 6	Representación iconográfica proceso abductivo.....	63
Figura 7	Nube de palabras claves.....	121
Figura 8	Análisis de los objetivos planteados en las investigaciones.....	123
Figura 9	Síntesis de la investigación actual sobre formación integral, transversalidad y didáctica en la educación superior.....	139
Figura 10	Generalidades de la investigación y sus relaciones.....	141
Figura 11	Representación de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico.....	143
Figura 12	Conceptos abordados en la guía de prejuicios.....	149
Figura 13	Significados más relevantes para hacer referencia a las dimensiones de la formación integral según los profesores.....	171
Figura 14	Significados más relevantes para hacer referencia a las dimensiones de la formación integral según los estudiantes.....	201
Figura 15	Mentefacto sobre la formación integral: síntesis del trabajo de campo.....	226
Figura 16	Mentefacto sobre las racionalidades que comprenden la formación integral: síntesis del trabajo de campo.....	229

Figura 17	Mentefacto sobre la transversalidad: síntesis del trabajo de campo.....	230
Figura 18	Mentefacto sobre las estrategias que promueven la formación integral: síntesis del trabajo de campo.....	232
Figura 19	Reconceptualización del triángulo didáctico que sustenta el principio didáctico de transversalidad.....	244
Figura 20	Relación entre los componentes del sistema didáctico problema-objetivos-saberes.....	248
Figura 21	Relación entre los componentes del sistema didáctico problema-método-evaluación.....	250

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Tipo de material analizado.....	118
Gráfico 2	Fuente u origen de los documentos seleccionados.....	119
Gráfico 3	Países de origen de los documentos seleccionados.....	120
Gráfico 4	Años en los cuales se publican los documentos seleccionados.....	120
Gráfico 5	Tipos de investigaciones.....	122
Gráfico 6	Comunidades consultadas en las investigaciones.....	123
Gráfico 7	Espacios y programas en los que se promueve la formación integral en la universidad según los profesores.....	166
Gráfico 8	Procesos desde los cuales debe considerarse la formación integral.....	168
Gráfico 9	Procesos desde los cuales debe considerarse la transversalidad.....	190
Gráfico 10	Espacios y programas en los que se promueve la formación integral en la universidad según los estudiantes.....	197

Lista de tablas

Tabla 1	Listado de palabras clave y descriptores utilizados en la búsqueda.....	115
Tabla 2	Resultados de la búsqueda documental de cada palabra clave o descriptor (sin combinaciones)	116
Tabla 3	Proceso de construcción de las preguntas.....	150
Tabla 4	Definición de la muestra.....	153
Tabla 5	Descripción de la muestra por unidad académica.....	153
Tabla 6	Muestra estimada y real por unidad académica.....	158
Tabla 7	Campos semánticos y unidades de significación para el análisis de la información en Atlas ti.....	159
Tabla 8	Percepciones de los profesores sobre el concepto de formación integral....	161
Tabla 9	Percepciones de los profesores sobre las dimensiones o racionalidades que componen la formación integral.....	169
Tabla 10	Percepciones de los profesores sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad lógica.....	171
Tabla 11	Percepciones de los profesores sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad ética.....	176
Tabla 12	Percepciones de los profesores sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad estética.....	180
Tabla 13	Percepciones de los profesores sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad política.....	183
Tabla 14	Percepciones de los profesores sobre el concepto de transversalidad.....	187

Tabla 15	Percepciones de los profesores sobre los métodos de enseñanza que promueven la formación integral.....	191
Tabla 16	Percepciones de los estudiantes sobre el concepto de formación integral...	194
Tabla 17	Percepciones de los estudiantes sobre los aspectos que componen la formación integral.....	199
Tabla 18	Percepciones de los estudiantes sobre cómo se potencia, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad lógica.....	202
Tabla 19	Percepciones de los estudiantes sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad ética.....	206
Tabla 20	Percepciones de los estudiantes sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad estética.....	209
Tabla 21	Percepciones de los estudiantes sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad política.....	213
Tabla 22	Percepciones de los estudiantes sobre el concepto de transversalidad.....	216
Tabla 23	Percepciones de los estudiantes sobre los métodos de enseñanza que promueven la formación integral.....	218
Tabla 24	Comparación de las percepciones de profesores y estudiantes.....	221
Tabla 25	Ejemplo de definición de los componentes del sistema didáctico de manera transversal.....	253

Lista de Anexos

Anexo 1	Combinación de descriptores y palabras claves para la construcción del estado de la cuestión.....	286
Anexo 2	Listado del material seleccionado.....	288
Anexo 3	Guías de prejuicios definitivas.....	290
Anexo 4	Ampliación de la conversación con el profesor Diego Bermejo.....	295

Introducción

La universidad es la institución social que tiene como misión fundamental propiciar las condiciones necesarias para la formación integral de los sujetos que aportan a la sociedad como profesionales, como ciudadanos, pero, fundamentalmente, como personas que de manera consciente han incorporado todo aquello que consideran valioso para su desarrollo individual y colectivo. Por ello, el objetivo central de esta investigación es *fundamentar un principio didáctico de transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior*. Para cumplir este objetivo, se lleva a cabo una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, esta es una metodología de investigación que trabaja desde el interior del sujeto que investiga, desde su vivencia, para que desarrolle sus propios procesos de comprensión que le permitan interpretar lo real y proponer alternativas de solución a los problemas que habitan ella.

La vivencia¹ que origina esta investigación surge de mi experiencia en la Universidad de Antioquia como profesora, investigadora en temas de educación superior, coordinadora de comité de currículo y de procesos de autoevaluación. Allí, pude vivenciar que la universidad y muchos de sus programas declaran explícitamente, y en repetidas ocasiones, que se promueve la formación integral de los estudiantes, sin embargo, los documentos institucionales no aclaran de manera suficiente qué es la formación integral, ni mucho menos las estrategias implementadas para que se logre y, aunque se cuenta con programas de bienestar, cultura y recreación para los estudiantes, esto no es suficiente, por lo que puede estar quedándose como una intención y en la

¹ Para Gadamer (2001) “algo se convierte en una vivencia en cuanto que no solo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero”. (p. 97)

realidad ofrecer solo una preparación de tipo profesional. De allí es que surge la propuesta de *un principio didáctico de transversalidad*, porque se interpreta que es desde la didáctica, desde la interacción entre profesores y estudiantes, donde se podría aportar en mayor grado para hacer posible que el estudiante desarrolle de manera articulada y equilibrada todas sus racionalidades y se forme integralmente; es la didáctica desde donde mejor se dan respuestas a los problemas que enfrenta la educación y la sociedad en un momento determinado.

Los resultados finales del proceso investigativo se presentan organizados en seis capítulos. El primer capítulo describe el problema de investigación planteado de manera dialéctica. Se parte del concepto de *educación*, concebida como un proceso que se construye desde afuera del ser humano y que tiene fines sociales, en ella lo más importante es la conciencia colectiva y el bien común. En contraposición, se formula el concepto alemán de *Bildung*, tradicionalmente traducido como formación, en donde el ser humano se forma de manera individual; cada sujeto es quien construye su conciencia histórica propia, es en su interior donde elabora su particular imagen del mundo y es a través de ella que se forma. Ambas visiones se sintetizan en *la formación integral*, concepto que conecta la educación pensada como algo externo que se construye socialmente y la *Bildung* como algo individual que se construye dentro del ser; resaltando la importancia que adquiere la formación integral en la educación superior actual frente a una sociedad polarizada y fragmentada como la que enfrentamos. Se llega entonces a la problemática que tiene hoy formar integralmente en la educación superior, pues este es un concepto que aún no se comprende de manera suficiente, no alcanza a permear los espacios curriculares y mucho menos las aulas de clase mediante la didáctica, por ello se plantea la

pregunta que guiará esta investigación: *¿cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior?*

En el segundo capítulo, se le plantea una posible respuesta a la pregunta de investigación que, al ser una posibilidad, se estructura en forma dubitativa, como una pregunta, la hipótesis, ella se construye de manera abductiva. Inicialmente, se presenta el hecho sorprendente, lo que nos hace cuestionarnos e iniciar el camino hacia la creación de la cosa, este es: *aunque la universidad tiene el encargo social de promover la formación integral de sus estudiantes y este concepto hace parte de las normativas que rigen la educación superior en Colombia y en el mundo, las problemáticas que enfrenta el país podrían estar mostrando que la formación integral es aún un concepto difuso que no logra concretarse y la universidad podría estar limitando su campo de acción a la preparación netamente profesionalizante, descuidando otras racionalidades del ser humano, como son la ética, la estética y la política.* Frente a este hecho se analizan las normativas y documentos donde la formación integral se declara como intención, como imperativa necesidad para la educación superior, a saber: documentos de la Unesco y otros organismos internacionales, Constitución política de Colombia, leyes que rigen la educación superior en Colombia y los documentos rectores, además del direccionamiento estratégico de la Universidad de Antioquia. Pero, al relacionar entre sí estos documentos, se señalan algunos cuestionamientos o enigmas que muestran la necesidad de desarrollar las racionalidades lógica, ética, estética y política del ser humano, y también llevan a preguntarse si la formación integral se lograría con planteamientos pedagógicos, curriculares o didácticos; luego, se rastrean indicios que podrían estar mostrando que la formación integral se ha comprendido como el desarrollo de las diferentes racionalidades, pero de manera aislada y que se busca su logro a través de los ejes

misionales de docencia, investigación y extensión con cursos alternativos a lo disciplinar y con otras estrategias enfocadas, principalmente, en lo curricular. Todo lo anterior permite sospechar que probablemente lo que se requiere es una articulación de las diferentes racionalidades, tanto desde lo pedagógico como de lo curricular, pero principalmente desde lo didáctico, lo que conlleva a un sentido de su concepción como proceso transversal. Entonces, se trazan algunas conjeturas que se orientan a que la formación integral se puede posibilitar si se considera como algo transversal dentro de lo curricular o dentro de lo didáctico, pero teniendo en cuenta que la transversalidad desde el currículo ya ha sido un camino explorado; se plantea que tal vez *un principio didáctico de transversalidad* podría hacer posible la formación integral en la educación superior, esta última conjetura se erige como la hipótesis de esta investigación.

En el tercer capítulo, el investigador fija su mirada en el pasado para indagar el devenir histórico de los conceptos clave de la investigación como son los de *formación integral*, *transversalidad* y *didáctica* enfatizando en la educación superior; en el proceso es necesario comprender los momentos en que las palabras se convirtieron en términos y cómo estos llegaron a ser conceptos reconocidos por las comunidades académicas. La revisión de la historia permitió interpretar que, frente a la formación integral, fue el concepto de *formación* el primero en la historia, inicialmente ella se concibió desde los griegos como dar forma o moldear al ser humano desde afuera; es a finales del siglo XVIII que se configura en Alemania su significado de proceso individual que se construye en cada sujeto. El concepto *integral* se incorporó a la *formación* en las últimas décadas del siglo XX para establecer un significado que abarca tanto lo externo como lo interno, lo propio y lo ajeno, esto para evitar fragmentaciones y malentendidos. Por otro lado, el concepto más utilizado de *transversalidad* se interpreta desde una acepción relativamente

reciente, pues proviene de los años 60 del siglo pasado (dentro de los postulados de la filosofía posmoderna), se la comprende allí como articulación y conexión de las diferentes racionalidades del ser humano, las cuales ya no pueden concebirse de manera aislada, sino que entre ellas se presentan múltiples conexiones. La transversalidad también se comprende como mecanismo que rompe jerarquías y permite un diálogo fluido entre diferentes miembros de un grupo. Finalmente, frente al concepto de *didáctica* y específicamente de *didáctica universitaria*, se analiza cómo este ha venido evolucionando desde los postulados de Comenio cuando presentaba un marcado acento en la enseñanza y en el profesor, para posteriormente enriquecerse con los aportes de diferentes autores que la sitúan hoy como un discurso o disciplina que se ha venido construyendo sobre una base epistemológica sólida, que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje y que no se preocupa solo por la enseñanza y por brindar al profesor herramientas para desarrollar su práctica, sino que también se ocupa del estudiante, de su aprendizaje y del contexto en el cual se desarrolla todo el proceso. La revisión histórica conduce a una interpretación particular que hace el investigador de cada concepto y que se concreta en una síntesis y en nuevas definiciones que luego se someten al círculo hermenéutico para que otros, a partir de ellas, puedan construir sus propias lecturas.

Con los tres principales conceptos abordados en la investigación se realiza el estado de la cuestión que se presenta en el cuarto capítulo, para ello se definió un horizonte temporal que comprende un rango del pasado reciente (2006-2016), en él se rastrearon las investigaciones que hubieran abordado dichos conceptos. El análisis de las investigaciones seleccionadas permitió interpretar que existen cuestionamientos sobre la formación que está ofreciendo la universidad, pues ella pareciera orientarse únicamente a preparar al estudiante para el ejercicio de una

profesión, dejando de lado su componente personal y el aspecto social, por lo que la formación integral es, en la práctica, más una intención que una realidad. Las investigaciones no presentan definiciones claras sobre los conceptos estudiados, pero concluyen que tanto la formación integral como la transversalidad son conceptos que parecen ser poco conocidos por estudiantes y profesores y que, aunque se ha propendido por una formación completa del estudiante mediante el diseño de currículos —con cursos o temas alternativos a lo disciplinar (que es a lo que denominan transversalidad), que sean flexibles e interdisciplinarios y con programas recreativos, deportivos y culturales— la formación integral aún no se logra. Las investigaciones también plantean cuestionamientos sobre la necesidad de que los profesores se interesen más por el proceso formativo de cada estudiante, para con ello posibilitar el logro de la formación integral, que utilicen metodologías que promuevan el diálogo y la participación activa de los estudiantes, tales como problemas y proyectos que deban ser resueltos por ellos mismos o con contenidos amplios e interdisciplinarios en los que se indague por las necesidades de cada estudiante y se siga de cerca su proceso de formación; por lo tanto, son cuestionamientos que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, con lo didáctico; sin embargo, las investigaciones no muestran propuestas claras que desde la didáctica aporten a la formación integral; por lo que este momento, dentro de la experiencia hermenéutica, permitió determinar la pertinencia, relevancia y actualidad del problema planteado en torno a cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior y su respectiva hipótesis sobre que *un principio didáctico de transversalidad* podría hacerla posible.

En el quinto capítulo se detalla la metodología de investigación utilizada para cumplir con el objetivo de diseñar el *principio didáctico de la transversalidad*. Esta es una investigación

cuantitativa porque se desarrolla en el mundo de la vida, en una realidad eminentemente social como es la universidad, lugar en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje que conduce a la formación integral de los estudiantes. El enfoque investigativo es el hermenéutico porque se pretende indagar, como lo señala González (2011a), por el sentido de los textos a partir de sus significados, se busca comprender e interpretar los hechos estudiados para que de esta manera el investigador resuelva el problema planteado y en el desarrollo de la investigación se forme; para ello, en esta etapa, nos ubicamos en el presente de la investigación propiciando un diálogo entre las comunidades que dan contexto a la investigación y el sujeto que investiga. Se recogieron para ello las opiniones de 246 profesores y 396 estudiantes de la Universidad de Antioquia, la información se sistematizó en la aplicación Atlas ti y después de un proceso de análisis, comparación y comprensión, se pudo interpretar que los significados aportados por profesores y estudiantes a los conceptos estudiados abren el sentido sobre la necesidad de que la universidad promueva la formación integral de sus estudiantes, pero que ello no se puede hacer de manera fragmentada, es decir, que en las clases se ofrezca una formación lógica o disciplinar y que la universidad cuente con otros espacios y programas para que el estudiante desarrolle las racionalidades ética, estética y política; lo que se requiere es que desde las aulas de clase se articulen las diferentes racionalidades del ser humano a través de metodologías, espacios y formas de organización que promuevan la participación activa del estudiante, que le permitan resolver problemas del contexto con estrategias didácticas alternativas donde este estudiante — de manera autónoma— conecte lo lógico, lo ético, lo estético y lo político para que, de este modo, construya su propia imagen del mundo.

El sexto capítulo es el momento de la creación, allí el investigador configura el sentido final a partir de los proyectos de sentido emanados en cada una de las etapas anteriores, es decir: del problema de investigación, de la hipótesis abductiva, de la historia de los conceptos, del estado de la cuestión y, principalmente, del trabajo de campo o la conversación con las comunidades; esto posibilita la fusión de horizontes entre el pasado, el presente y el futuro en una interpretación progresiva hacia la síntesis. Es en este momento que se abre camino *el principio didáctico de transversalidad* que propiciará la formación integral en la educación superior. Para sustentar este principio se analiza en detalle cuál ha sido la base epistemológica que soporta la didáctica, cuáles han sido los principios didácticos que la han regido y cómo el principio que se propone, además de novedoso, no está cubierto por los antes descritos y es esencial para la formación en la universidad. También se describe la forma como este *principio didáctico de transversalidad* involucra a profesores, estudiantes y saberes (triángulo didáctico) y cómo los principales componentes de la didáctica —problema, objetivos, contenidos, método y evaluación— se deben configurar para conectar las diferentes racionalidades o discursos que ejerce el ser humano y con ello posibilitar la formación integral. Posteriormente, la cosa creada se presenta a autoridades reconocidas en el tema para que ellos aporten sus opiniones. El aval de las autoridades es una etapa muy importante dentro de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, en tanto que ellos, con su experiencia en los temas objeto de estudio, enriquecen la propuesta teórica y promueven acuerdos en pro de la unidad de sentido.

Finalmente, se presentan las principales conclusiones de toda la experiencia hermenéutica que sirven de síntesis del proceso investigativo, pero también se abre el horizonte a nuevas interpretaciones y a caminos no explorados para que los lectores de este trabajo imaginen nuevas

investigaciones y con ello se amplíe el círculo de la comprensión. Todo el camino recorrido, esta hermosa experiencia hermenéutica que a continuación los lectores podrán disfrutar, permitió mi formación no solo como doctora en educación, sino como profesora universitaria, un cargo que he ejercido con dedicación y entrega, pero sin esta valiosa comprensión que tengo ahora; por ello, lo más importante de esta investigación es que permitió una transformación de adentro hacia afuera de mi ser y que sus frutos, efectivamente, permitieron construir mi propia imagen del mundo.

1. La formación integral² un concepto difuso y desarticulado en la educación superior: acerca del problema de investigación³

Cada sociedad tiene como meta la preparación de seres humanos en el marco de un conjunto de conocimientos, actitudes, sentimientos y valores que permitan salvaguardar las tradiciones que la sociedad en general —o los individuos en particular— consideran importantes. Esta tarea ha sido delegada a padres, profesores e instituciones que, como la universidad, la han desarrollado durante siglos. Pero es innegable el cambio, las transformaciones y las modificaciones que se plantean en las distintas épocas de la humanidad, de acuerdo con las formas o visiones particulares que se han propuesto en ellas para alcanzar esta meta.

El punto de partida de este problema se circunscribe a la concepción de *la educación como algo social*, la educación como proceso que se construye y desarrolla de manera externa al ser humano con el fin de prepararlo para su vida en sociedad; una noción donde prevalece la conciencia colectiva y el bien común sobre lo individual y donde subyace una concepción de la formación como moldeamiento, como impresión que se hace en el ser humano de una imagen del

² Sobre el planteamiento del problema se presentó una ponencia en el 11° Encuentro Iberoamericano de Educación, realizado en la ciudad de Veracruz, México del 11 al 14 de octubre de 2016.

³ El problema de investigación se formula de manera dialéctica. La dialéctica para González (2011a) “se plantea como una conversación entre la tesis, el ser, una teoría aceptada científicamente en el tiempo por una comunidad específica pero que le cabe aún una pregunta; y la antítesis, el no ser, lo contrario, aquello que ha negado la tesis, también en el tiempo, a la que le cabe otra pregunta[...] Ambas, tesis y antítesis, evolucionan en algo nuevo, la síntesis, el devenir, una conciliación de los contrarios que habitan en la antítesis de la supuesta tesis; en la síntesis se supera la parcialidad de aquellos, pero conservando su contenido positivo, la negación de la negación anterior. Los dos momentos anteriores son a la vez eliminados y conservados, es decir, elevados a un plano superior. La síntesis conserva todo lo positivo que había en los momentos anteriores. Por eso, la síntesis es la seguridad de que la realidad está en constante progreso. La síntesis, luego se convertirá nuevamente en la tesis siguiente que, será luego negada y así sucesivamente, en el devenir del tiempo. Desde la síntesis, emerge la pregunta de investigación”. (p. 132)

mundo que es externa a él. Históricamente, un primer momento en el que puede resaltarse la importancia de esta concepción es la Antigua Grecia, Jaeger (1957) plantea que en la civilización griega “la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad” (p. 4); para los griegos, la educación no es propiedad individual sino que le pertenece a la comunidad que es quien define qué y cómo educar; los griegos se fundamentan en un ideal de hombre construido de manera colectiva, el hombre como modelo social, como parte de un todo articulado. Así lo indica Jaeger (1957) “la esencia de la educación consiste en la acuñación de los individuos según la forma de la comunidad” (p. 12), “la educación es la estructuración sistemática y por principios de la vida individual, de acuerdo con normas absolutas” (p. 90). En el mismo sentido, el ideal de cultura (conocimiento acumulado, valores, símbolos, etc.) es general, por ello se considera que todos los individuos que hacen parte de la comunidad deben acceder a ella porque, finalmente, la educación es cuestión de transmisión cultural, pero ¿dónde y cómo se realiza este proceso?

Para los griegos, la forma de construcción social de la educación se concretaba en el espacio denominado *polis*, para Jaeger (1957) “*la polis* representa la forma más firme y completa de una vida social. Solo en *la polis* es posible hallar aquello que abraza todas las esferas de la vida espiritual y humana” (p. 84). Este espacio estaba representado por un grupo de seres humanos que interactuaban en libertad, donde como lo señala Arendt (1993) “la gente puede actuar y hablar juntos” (p. 221) o como lo describe Zapata (2010) “es el espacio donde se estima vivir juntos, compartir palabras y hechos” (p. 374). Pero ¿este actuar colectivo le otorga la característica de educación política?, al parecer así es, tal y como lo describe Jaeger (1957) “en toda la educación griega el “ser del hombre” se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político” (p. 14), allí el Estado juega un

papel fundamental, de hecho, como lo resalta este mismo autor “la educación nace de las necesidades más profundas del Estado” (p. 264), o como describe Gadamer (2001) al ideal griego de educación, el cual “se funde con la autoconciencia del estrato políticamente dominante de Roma” (p. 49), por tanto es el Estado quien concreta un modelo de educación en el cual los ciudadanos⁴, participan activamente en las actividades desarrolladas y son conscientes de su lugar en la vida colectiva, es el sentido de lo comunitario lo que fundamenta la educación. Sin embargo, en la antigua Grecia no todos pensaban igual, en este periodo se pueden encontrar posiciones como la de Sócrates que prefería lo privado antes que lo público y que orientaba a sus discípulos a la introspección y el autoanálisis, a procesos personales de reflexión para que de allí surgiera el conocimiento; pero ello no minimiza el hecho de que eran las necesidades del Estado y de la comunidad las que definían qué y cómo educar.

Se comprende entonces que la educación en la antigua Grecia incluía un ideal de formación del hombre que surge de lo colectivo, que se desarrolla en un espacio político-educativo que es *la polis*, donde todos, participan de manera activa y se apropian de una cultura que es común y donde el Estado es quien define la forma que adquiere la educación, la cual es entendida como un encargo social. Pero, esta concepción de la educación como algo social ¿solo estuvo presente en el pensamiento de los griegos?

Esta visión social y colectiva de la educación ha trascendido por diferentes épocas de la humanidad. Ello puede verse claramente en los postulados del alemán Johann Friedrich Herbart, para quien “la acción de la educación debe considerarse todo poderosa, puesto que las almas son en su origen semejantes en cada hombre y es la educación quien define el destino de los

⁴ Se excluye de esta posibilidad los esclavos, los comerciantes, entre otros grupos poblacionales que no tienen la calidad de ciudadanos.

individuos que deben ser moldeados de manera externa por padres y profesores” (Compayre, 1996, p. 27), pero es con Emile Durkheim con quien se concreta más. Para este sociólogo, filósofo y pedagogo francés, “la educación es eminentemente social” (Durkheim, 2009, p. 26), “responde a necesidades sociales” (p. 59), “es un hecho social que tiene por objeto imponer a las nuevas generaciones la conciencia colectiva” (p. 20); ¿acaso es el mismo sentido de conciencia colectiva que proponían los griegos? La educación es algo externo al ser humano, por lo tanto a cada uno debe preparársele para hacer parte de la sociedad, para adquirir la cultura común a todos, pues para Durkheim “es la sociedad quien nos hace salir de nuestro aislamiento individual” (p. 61) y esto se logra a través de la educación, ella es quien permite adquirir “la capacidad de convivir, porque la sociedad es preexistente al individuo y es el estado de la colectividad el que explica los fenómenos individuales y no al contrario” (p. 21). Este autor refuerza la idea griega de una cierta homogeneidad que debe existir entre los seres que interactúan en la sociedad: “la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad inculcando por adelantado en la mente del niño las similitudes esenciales que supone la vida colectiva” (p. 99), es decir, que se ejerce un control por medio de la educación para garantizar que se cumplan los ideales sociales asegurando así una comunidad de ideas, pensamientos y actuaciones con los cuales todos se identifican y que mantienen la estabilidad de la vida en común.

Durkheim llama la atención sobre los “dos seres” que coexisten en cada persona, uno de ellos es el ser individual, que tiene una personalidad definida mientras que el otro es el ser colectivo que refleja el grupo o grupos sociales a los cuales está integrado y que comporta unas prácticas religiosas, morales y ciudadanas, entre otras; hace énfasis en que “el formar ese ser social es el fin de la educación” (p. 57), lo que nuevamente refuerza la idea de que en la educación se da

forma al ser humano de acuerdo con las necesidades sociales y que en esa dualidad que enfrenta el ser humano, como lo señala Durkheim (2009), “al ser egoísta y asocial se debe superponer otro capaz de llevar una vida moral y social, esa es la esencia de la educación” (p. 58). Dearden, Hirst & Peters (1982) apoyan los postulados de Durkheim y plantean que “los frutos de la educación —conocimientos, valores, actitudes, habilidades, hábitos, disposiciones, etc.— forman parte de la herencia social del hombre y no pueden provenir del interior. En este sentido, la educación es socialización, no puede ser otra cosa” (p118).

Se va comprendiendo entonces, a partir del diálogo con los autores referenciados, que la educación es algo eminentemente social donde lo importante es moldear en el ser humano su conciencia colectiva para que sea capaz de interactuar y convivir con otros, de incorporar unos conocimientos y una cultura que le es común, de acoplarse y mantener las normas y reglas que la vida social y estatal disponen; pero y ¿qué papel juega entonces ese ser individual del que habla Durkheim?, ¿dónde queda lo particular de cada ser, la formación de su personalidad y de su conciencia individual?

En contraste con el concepto de la educación como encargo social, como proceso en el cual se *forma* al ser humano de manera externa y de acuerdo con las necesidades sociales, aparece en Alemania, a mediados del siglo XVIII, el concepto de ***Bildung***, el cual representa un proceso **individual de formación**. Frente a lo que podría ser el significado de esta palabra, el historiador Reinhart Koselleck (2012) señala que “*Bildung* es uno de esos conceptos alemanes cuyo contenido y extensión semántica no coinciden con los conceptos occidentales” (p. 54), y aunque tradicionalmente se ha traducido al español como *formación*, en realidad no hay una palabra en nuestro idioma que abarque todo su significado y carga histórica. Para Vierhaus (2002) “el

concepto parece haber sido usado cuando se pensaba en “forma”, “cuidado”, pero también en desenvolvimiento y auto plenitud de las fuerzas espirituales humanas” (p. 14), lo que incluye una mirada estética que involucra los sentidos, las formas, la armonía. Para Gadamer (2001), *Bildung* hace referencia a imagen, “acoge simultáneamente “imagen imitada” y “modelo por imitar” (p. 40), en relación con el proceso que puede desarrollar cada individuo para construir su propia imagen de la realidad. La *Bildung* también puede ser entendida como cultura, pero haciendo referencia a la conciencia histórica de la que cada ser se apropia y lleva dentro de sí. Tantos posibles significados para una sola palabra: forma, imagen, cultura, cuidado, modelo (...) hacen compleja su comprensión.

Los orígenes de la *Bildung* provienen, según Horlacher (2015) del filósofo inglés Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury, para quien la *formación* (*Bildung*) era un proceso personal e interior que iba en contravía de lo planteado por los iluministas sobre una educación orientada a la instrucción; “*Bildung* no se relacionaba sencillamente con el conocimiento (o la adquisición de conocimientos), sino que designaba el proceso y el resultado de una transformación interior que incluía tanto la ética como la estética y aspiraba a la verdad” (Horlacher, 2015, pp. 31-32); pero sus orígenes también se encuentran en la teología, pues para Horlacher (2014) “la primera formulación completa del concepto pedagógico de *Bildung* proviene de Johann Gottfried Herder, un pastor luterano con tendencias pietistas” (p. 39); es importante destacar que para los pietistas, la práctica religiosa personal era el centro de la fe y es a partir de esta concepción religiosa que se construye el concepto de *Bildung* como un proceso interior y personal, pues como lo describe Koselleck (2012) “el hombre moral se forma mediante la contemplación de la más elevada perfección en la imagen de la divinidad” (p. 57) y para

Gadamer (2001) “la *Bildung* despierta la vieja tradición mística según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios conforme la cual fue creado y debe reconstruirla en sí” (p. 39). ¿Lo anterior permite anticipar el sentido de que para la *Bildung* la formación es singular, se orienta a la autonomía y se alcanza en el interior de cada ser?

Para Gadamer (2001) “la *Bildung* no conoce objetivos que le sean exteriores” (p. 40), es decir que cada sujeto la construye internamente; para Koselleck (2012) “es una actividad individual que solo se puede obtener mediante la autorreflexión” (p. 53), o como lo explica Fabre (2011) “es el trabajo sobre sí mismo, el cultivo de los propios talentos para el perfeccionamiento propio” (p. 216), lo que significaría que cada persona es responsable y artífice de su formación y se encuentra permanentemente realizando procesos de autoanálisis, autoobservación y autorreflexión, o sea, el examen y la revisión crítica sobre sí mismo; ¿tendrá esto que ver con lo ético en el obrar?, porque el hombre cuando realiza el proceso de reflexión que propone la *Bildung*, se está formando. Se va percibiendo que la imagen de la cual debe apropiarse cada ser se encuentra en su interior y solo con el trabajo personal la podría descubrir. Para Vierhaus (2002) “la *Bildung* se desarrolla en el proceso de alejarse y apropiarse de sí que es al tiempo un venir a sí mismo del hombre” (p. 37) ¿Será entonces que la *Bildung*, como proceso interior y singular, no incluye una visión colectiva de la sociedad, es decir, una visión política?

Para Horlacher (2014) “el concepto de *Bildung* es visto como un ideal estético y que se utiliza apolíticamente, en el sentido de distancia reflexiva de la sociedad” (p. 37), para Koselleck “la *Bildung*, en su concepción idealista, es apolítica” (p. 88), para Von Humboldt (2009) “se deben formar hombres, sin tomar en consideración formas sociales determinadas” (p. 65) y para Gadamer (2001), los seguidores de Shaftesbury en Alemania no recogieron el contenido político-

social de su propuesta, les faltaba por completo lo relacionado con las condiciones sociales y políticas. Pero entonces, ¿la condición de singularidad promovida por la *Bildung* significa que cada ser está aislado de la comunidad o de los otros?; al parecer no, pues esta noción simplemente fomenta la libertad de cada sujeto, pero a la vez incluye una visión general de avance del género, lo que significa que la *Bildung* contempla un ideal de humanidad, pues el alejarse —al que se hace referencia acá— no es el aislamiento o la negación de la vida colectiva, por el contrario, es una forma de mejorarla, como lo resalta Von Humboldt (2009), “el supremo ideal de coexistencia de los seres humanos sería aquel en que cada individuo se desarrollase solamente desde sí mismo y en virtud de sí mismo” (p. 18); por lo tanto, es un proceso en el cual cada ser humano alcanza lo general, lo universal, lo que lo une a los otros, lo cultural, solo después de superar su singularidad y trascenderla, lo que Gadamer (2001), retomando las ideas de Hegel, llama el “ascenso a la generalidad”, o el “retorno a sí mismo desde el ser otro” pues como lo señala este autor “en la formación, uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma [...] en la formación nada desaparece, sino que todo se guarda” (p. 40). Es decir, aquí el ideal de cultura colectiva que planteaba la educación es diferente para cada ser, no es uno predefinido por la sociedad, que los seres adquieren y reproducen, aquí cabe la diferencia, la libertad, lo que representa en palabras de Gadamer (2001) “reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu” (p. 63).

La *Bildung* se comprende entonces como un modelo de formación singular en el cual cada ser humano alcanza su crecimiento intelectual, ético y estético para que de esta manera pueda servir a la sociedad y aportar al crecimiento cultural desde la creación individual de conciencia; sin embargo, aquí también habría algunas preguntas: ¿el encargo social de la educación está

conectado con los procesos formativos que debe llevar a cabo cada ser?, ¿la formación sintetiza o concreta la educación?, ¿la educación y la formación conforman un todo?

En el cruce de concepciones: la educación como proceso en el cual se forma al ser humano desde afuera y con ello se le permite crear una conciencia colectiva, de sentido social y comunitario con la *Bildung* como proceso interno, personal e individual, donde cada ser se forma, se hace consciente de su lugar en el mundo de manera diferente y única, emerge otro concepto: **la formación integral**, bajo el entendido de que es necesario superar la fragmentación, porque es a través de la integración de ambos conceptos como se equilibra la polaridad y se trasciende; lo singular, lo personal, lo cultural y lo social, todo ello unido y equilibrado en torno a la formación del ser humano.

Diferentes autores han concebido la formación humana de manera integral, en la antigua Grecia se podría incluir a Sócrates quien promovía la reflexión, el autoexamen y la indagación, aun cuando, como se dijo anteriormente, el modelo griego de educación estaba orientado hacia la formación con fines externos y sociales. Sin embargo, es en una época más reciente cuando se pueden encontrar los más importantes referentes de esta concepción: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, María Montessori, Ovide Decroly o John Dewey, todos ellos promulgaron métodos formativos revolucionarios para transformar al niño y al joven en su dimensión social, pero también en lo individual, haciendo énfasis no solo en lo cognitivo sino en los afectos y las emociones, lo espiritual y lo físico. Como lo señala Dewey (1978), se trataría de una concepción “que libera las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (p. 103) o “la socialización del espíritu que está activamente interesado en hacer más comunicables sus experiencias” (p. 134). Dewey relaciona aquí lo formativo y lo educativo,

el primero representado en las capacidades individuales —la reflexión y el análisis interno que hace cada ser— y lo educativo representado en la actuación que este realiza buscando el progreso de la sociedad. El filósofo Jacques Maritain⁵ (1993) define los objetivos de la educación así:

Uno de los objetivos de la educación es guiar el desarrollo de la persona humana en la esfera social, despertando y afirmando el sentido de la libertad y el de sus obligaciones y responsabilidades. Pero no es el primero sino el segundo de sus fines esenciales. El fin primero de la educación concierne a la persona humana en su vida personal y en su progreso espiritual, no en sus relaciones con el medio social [...] El objetivo de la educación, definido de modo preciso, es guiar al hombre en su desarrollo dinámico, en cuyo curso se forma como persona humana —provista de las armas del conocimiento, de la fuerza del juicio y de las virtudes morales— en tanto que, al mismo tiempo, va recibiendo la herencia espiritual de la nación y de la civilización a las que pertenece, conservándose así el patrimonio secular de las generaciones. (pp. 21-26)

De lo que se trata entonces es de comprender que el ser humano tiene diferentes aspectos y que todos ellos deben ser incluidos en un proceso de formación que se preocupa tanto por las particularidades de cada ser como por la acción colectiva; donde cada sujeto se apropia de la realidad de acuerdo con su percepción, pero donde se definen un conjunto de elementos que hacen parte de la cultura general de una comunidad y que deben ser compartidos y aceptados por todos sus miembros.

En el contexto de la educación superior, la formación integral es definida por Orozco (1999) como:

⁵ Maritain utiliza el concepto de *humanismo integral* para sustentar la importancia de superar la fragmentación en la concepción del ser humano y de su formación y describe que este humanismo integral requiere de una educación integral.

Aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadora por valores de justicia y solidaridad, sin los cuales no es viable la vida en sociedad. (p. 27)

De acuerdo con la definición anterior, la formación integral involucra el desarrollo de las diferentes racionalidades, conocimientos o discursos que componen al ser humano y que hacen parte de una misma realidad, cada uno de los cuales, tal como lo señala Barrera (2006), “se manifiestan como un todo, como expresión de un tramado y como efecto de continuidad” (p. 41), lo que implica su innegable conexión y articulación; pero ¿cuáles son esas racionalidades?

Desde los postulados de Kant se puede encontrar un sustento teórico que identifica en el ser humano diferentes racionalidades o formas de acceder al conocimiento, por ello, este autor plantea una separación entre lo lógico, lo estético y lo ético (en el cual se incluye lo político) y así justifica que la razón no es pura ni única. González (1999), también destaca estas tres racionalidades. Al hacer referencia a lo lógico señala: “es la apropiación, la reconstrucción, la identificación, la aclaración y la concientización de los conceptos, leyes y teorías científicas” (p. 92), a esta dimensión se le ha dado amplia importancia, especialmente en la universidad, pues es la que se involucra los conocimientos y saberes necesarios para el ejercicio profesional, pero la racionalidad lógica no es suficiente, pues como lo señala Nussbaum (2010), “el conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea” (p. 131). Aparece entonces la dimensión ética, donde González (1999) resalta que ella “se refiere al valor de lo humano en el obrar, los valores como elemento esencial de la vida humana, son aspiraciones de todas las personas y se expresan mediante metas alcanzadas en forma

individual o colectiva” (p. 92); lo ético tiene que ver con el conocimiento de sí mismo, de los otros y de todo aquello que hace parte del espacio que se comparte para con ello actuar de manera consciente y reflexionada. Finalmente, se encuentra la dimensión estética, que para esta autora “se fundamenta en las imágenes sensibles, sentir en provecho de la percepción, descubrir, intuir [...] la estética desglosa todo campo de cognición desde lo sensible, es conocer a partir del “sentido de los sentidos”, del cuerpo mismo: la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto” (p. 50), es la dimensión de la imaginación, de la creación, de las emociones y la que aporta de manera decisiva a la innovación que necesita cada sociedad.

Pero las racionalidades, lógica, ética y estética se ponen en juego en el decidido proceso de socialización que debe llevar a cabo cada individuo, es allí donde aparece la cuarta y no menos importante, la política. Como lo describe Maritain (1993):

Si el hombre es un animal naturalmente político, ello significa que la sociedad, exigida por la naturaleza, se realiza por el libre consentimiento. Y significa además que la persona humana necesita las relaciones de la vida social, en razón de la apertura y de la generosidad propias de la inteligencia y del amor, y en razón de las necesidades de un individuo que nace desprovisto de todo. (p. 26)

Ese espacio común a todos, ese espacio de socialización que Arendt llama *pluralidad* y que califica como elemento constitutivo de la condición humana, es el que abre camino a la dimensión política. Lo político se concreta en la acción, “la acción es la actividad política por excelencia” (Arendt: 1997, p. 45). Por la acción, como lo señala Dante, cada sujeto “revela su propia imagen”, esa imagen se muestra a través de dos actividades netamente políticas “la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*)” (Arendt: 1993, p. 39). Es decir, en el acto de hablar e interactuar con los demás es donde cada individuo revela quién es, cuál ha sido su proceso de formación y allí también se educa. Por lo tanto, la dimensión política es esa que permite acercar lo individual

con lo colectivo, lo educativo y lo formativo. Articulando las cuatro dimensiones o racionalidades descritas, Zapata (2010), define la formación integral de la siguiente forma:

[...] aquella que está sustentada en una concepción integral del hombre en su conjunto, en la potencialidad del ser humano, social, ético y político, desde una mirada antropológica, social y cultural, donde el conocimiento se dirige a su pleno desarrollo y le permite condiciones de equidad, justicia y libertad para convivir con los demás. (p. 29)

Se comprende entonces que la formación integral es la que permite conectar el concepto alemán de *Bildung*, en el cual el ser humano se forma desde su singularidad, desde lo que percibe con sus sentidos, su espiritualidad, su ética y sus valores morales con la concepción de la educación como algo social donde cada sujeto es formado con un conjunto de conocimientos y donde desde su acción política, se inserta en el mundo con sus actos y sus palabras. La formación integral se comprende como contemplación, pero a la vez como acción, abarca la esfera privada del ser humano, pero también la pública, es pensamiento y también obra, involucra lo lógico o el saber metódicamente procesado, lo ético que tiene que ver con la moral y los valores, lo estético relacionado con el sentir y percibir para crear, y también tiene una dimensión política al ser entendida no solo desde la individualidad sino también desde la socialización, desde la responsabilidad que tenemos como ciudadanos y miembros de una comunidad. Todo ello se realiza en el espacio vital de la universidad, la institución social que fomenta el desarrollo integral de todas las racionalidades del ser humano a través de la definición de un ideal de hombre y mujer a formar y de una clase de sociedad que se aspira a alcanzar, el lugar en el cual el individuo se forma desde su individualidad pero que a la vez le permite realizar el proceso de socialización, que lo prepara para el mundo de la vida mediante el ejercicio de acciones y palabras, donde construye su discurso y le es permitido sustentarlo, ese espacio ideal para la

discusión, el análisis, la reflexión y la síntesis o creación de cosas nuevas, sobre todas aquellas situaciones importantes para la sociedad, como lo señala Orozco (1999):

El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación. (p. 28)

Una vez comprendido lo que es la formación completa del individuo desde sus diferentes dimensiones o racionalidades, es necesario formular la siguiente pregunta: ¿se forma de manera integral en la educación superior?, pues aunque es probable que las normativas tanto nacionales como internacionales describan la necesidad de formar integralmente a los estudiantes y que por ello las universidades declaren en sus Proyectos Educativos —tanto institucionales como de los programas— que forman seres humanos íntegros, esto no se esté cumpliendo y que los problemas que la sociedad enfrenta no estén permeando el ambiente universitario. Como lo señala Orozco (1999):

La situación de injusticia generalizada, la violencia y la corrupción interrogan de alguna manera el tipo de formación que brinda la universidad en la medida en que es ella, en parte, la forjadora del talante moral y de la personalidad de sus egresados y por su influencia en la socialización secundaria del individuo. (p. 7)

O como lo describe Díaz Barriga (2011):

Los grupos de pobreza y pobreza extrema crecientes; la crisis de valores y la pérdida de un sentido de cohesión social; las guerras y crímenes por razón de credo, raza o delincuencia organizada; la falta de opciones de estudio, empleo digno y seguro para los jóvenes, quienes demandan no solo un lugar en el mercado de trabajo, sino un lugar en la sociedad donde nacieron. Todo lo anterior es manifestación de una crisis social mucho mayor de la que se puede reconocer, una crisis donde la pregunta obligada

para las instituciones universitarias es la siguiente: ¿cuál es su compromiso civilizatorio en este momento?, o bien, analizar si es suficiente alcanzar los cientos de indicadores que las actuales políticas de calidad han establecido para que la universidad cumpla su responsabilidad con la sociedad. (p. 61)

Por lo tanto, el encargo social que tiene la educación superior de promover la formación integral de sus estudiantes, es decir, la apuesta por unos buenos profesionales con sólidos conocimientos, seres humanos imaginativos, ciudadanos respetuosos de la civilidad, creativos, comprometidos con la realidad social y que contribuyan a la solución de los problemas que enfrentan sus comunidades puede no estarse cumpliendo a cabalidad. Es probable que se estén preparando buenos profesionales para mantener el sistema imperante, para darle continuidad, pero tal vez no para cambiarlo.

Para Tovar (2002) “la formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos, las misiones y los propósitos de cualquier universidad en Colombia y en el mundo como una política universal” (p. 149), es decir que se encuentra descrito en los fundamentos pedagógicos y estratégicos de las universidades, es una intención, se reconoce su importancia, pero puede que no alcance a permear las estructuras curriculares y didácticas, como lo describe González & otros (2013) “el concepto de formación integral es difuso, incipiente y desarticulado (...) está desarticulado de los niveles curriculares, didácticos y de gestión, es una concepción pedagógica que se estipula en los documentos marco o rectores, pero no se visualiza en los planes de estudio y no es objeto de la administración del currículo” (p. 145). En este mismo sentido, Zabalza (2011) señala que la formación integral “como principio pedagógico queda hermoso, pero resulta vacío” (p. 411), haciendo referencia a la necesidad de materializar este concepto desde lo pedagógico (lo ideal), lo curricular y,

principalmente lo didáctico, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde lo que sucede en el aula de clase, pues allí resulta ser algo poco perceptible.

De los planteamientos anteriores emerge lo problemático, pues si la formación integral es la que permitiría cumplir en gran medida con el propósito que tiene la universidad de preparar seres humanos en todas sus racionalidades (lógica, ética, estética y política) para enfrentar los retos que tiene una sociedad en constante cambio, desigual y conflictiva; y que por ello es un concepto que aparece recurrentemente en los proyectos educativos de las diferentes universidades y en su direccionamiento estratégico (misión-visión-objetivos), así como en las normas que rigen la educación superior; es paradójico que resulte ser algo difuso y desarticulado desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, que profesores y estudiantes no sepan claramente qué es ni cómo se logra y que por tanto las universidades terminen formando buenos profesionales, pero tal vez se quedan cortas en el aporte a la construcción de una mejor sociedad.

En consecuencia, se pregunta en esta investigación por: *¿Cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior?* La figura 1 presenta una iconografía que sintetiza la formulación del problema de investigación.

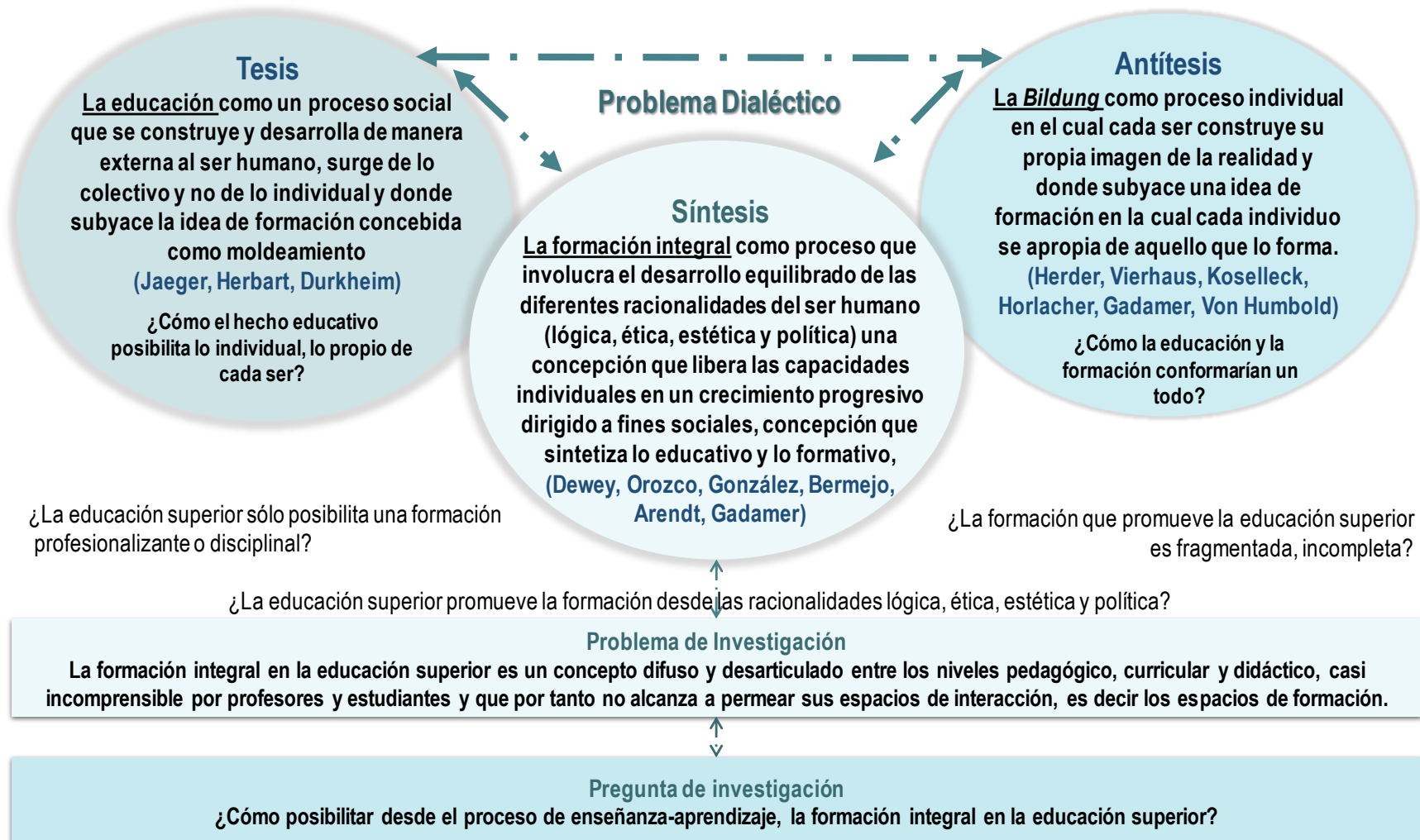


Figura 1. Iconografía del problema de investigación

2. Sobre cómo un principio didáctico de la transversalidad posibilitaría la formación integral en la educación superior: acerca de la hipótesis⁶ abductiva⁷

Desde la década de los setenta del siglo pasado, diferentes organismos vienen llamando la atención sobre la necesidad de una formación universitaria que supere lo técnico e instrumental. En los informes de 1973 y 1996, preparados para la Unesco por Edgar Faure y Jacques Delors, este organismo resalta la importancia de concebir al ser humano de manera integral, evitando las fragmentaciones y las visiones parcializadas sobre su desarrollo para que este pueda formarse para sí mismo y para los demás. Mientras el informe de 1973 se denominaba *aprender a ser*, haciendo referencia a la importancia de concebir al ser humano desde su interior, el de 1996 con el nombre de *la educación encierra un tesoro*, planteaba un concepto más amplio y describía los cuatro pilares que debían soportar la educación en el siglo XXI, ellos son *aprender a ser*, *aprender a conocer*, *aprender a hacer* y *aprender a convivir*, los cuales involucran una

⁶ Sobre la construcción de la hipótesis abductiva se presentó una ponencia en el Primer Congreso Internacional sobre Profesionalización del Docente Universitario, realizado en la Universidad Autónoma Latinoamericana, sede Medellín, entre el 30 de mayo y el 1° de junio de 2017.

⁷ El proceso abductivo que aquí se presenta pretende dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior? Pues se intuye que las universidades no están concretando la aspiración de una formación lógica, ética, estética y política, es decir de una formación integral de los estudiantes. Este es un ejercicio estético de percepciones e intuiciones, de análisis e interpretación de señales que parte de la propia vivencia del investigador, de lo que le pasa, lo que lo afecta, lo que le inquieta y lo motiva a investigar y a crear algo novedoso, algo que rompa con lo sucedido y proponga cambios. Parte de un hecho sorprendente, aquello que llama la atención del investigador y lo mueve en la búsqueda de soluciones; posteriormente se describen los íconos que son señales o representaciones (imágenes, textos, etc.) que abren posibilidades y de los cuales surgen preguntas o enigmas, pero también indicios; estos indicios permiten sospechar y establecer conjeturas o posibles soluciones y la mejor de ellas finalmente se traduce en la hipótesis, que es la síntesis del proceso abductivo. La hipótesis se formula a través de una pregunta porque es una posibilidad, que mediante el desarrollo del trabajo investigativo se va convirtiendo en realidad y que finalmente se concretará en la cosa creada.

concepción del ser humano que, como en el informe Faure, se interesa por el trabajo interior, por su desarrollo personal para que desde allí cada individuo construya su personalidad y se haga consciente de su lugar en el mundo.

Sin embargo, los documentos antes mencionados hacen referencia a todos los niveles de educación; por ello, para especificar lo que se espera de la educación superior, en la declaración final de la Conferencia mundial sobre Educación Superior de 1998, la Unesco señala que las instituciones de educación superior deberían:

- a) Preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual;
- b) poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar;
- c) reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención;
- d) utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la Unesco;
- e) disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas;
- f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial. (Unesco, 1998)

Es decir, se espera que las universidades promuevan una formación que supere lo meramente profesional – científico e involucre lo ético, lo estético y lo político a través del aporte de sujetos creativos, buenos ciudadanos comprometidos con la solución de los problemas de su país y del mundo.

Este organismo ratifica las aspiraciones que tiene sobre la educación superior en las declaraciones finales de la *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe* y en la *Conferencia Mundial de Educación Superior* realizadas en la primera década del siglo XXI:

D - Valores sociales y humanos de la Educación Superior: [...] Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a 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. (Declaración final CRESALC, en Tünnermann, 2008)

[...] 2. Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

3. Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos. (Unesco, 2009)

En estas declaraciones ya se hace referencia al concepto de formación integral y su importancia como modelo a seguir en la educación superior para aportar en la solución de problemas que enfrenta la sociedad y que requieren una formación que vaya más allá de lo meramente académico o científico. En la segunda década del siglo XXI, la Unesco incrementa su preocupación por los problemas que afectan a la humanidad y sobre los cuales la educación

puede aportar. En el informe preparado en el año 2015, denominado *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*, se resalta la importancia de una visión humanista y holística de la educación “que supone dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana” (p. 10). Este informe retoma lo planteado por Faure en el informe de 1973 y por Delors en 1996 y se reafirman los cuatro pilares planteados por este último en la consolidación de la visión integrada de la educación, para que esta se desarrolle no solo a lo largo sino a lo ancho de la vida, lo que hace referencia a la importancia de abarcar las diferentes dimensiones o aspectos que componen al ser humano, involucrar lo individual y lo colectivo, la preparación para ser alguien y no solo para hacer algo. En este mismo año la ONU y la CEPAL aprueban la agenda 2030 con 17 objetivos de desarrollo sostenible que ponen el centro de atención en los problemas que se viven como sociedad, plantean que por ello se requiere un nuevo ser humano consciente de sí mismo y de su conexión con los otros y con el entorno, que ya no es local sino mundial.

Pero podríamos preguntarnos, ¿la universidad efectivamente está cumpliendo su papel formativo para aportar a la superación de los problemas detectados?, pues todo parece indicar que su aporte no es claro. Y aunque en el caso particular de la Universidad de Antioquia, que es el origen de la vivencia de esta investigación, el concepto de formación integral aparece en el Estatuto General, en la misión y en el plan de desarrollo institucional, es decir, en todos los documentos que contienen los principios rectores que orientan la acción educativa, cuando se revisa el direccionamiento estratégico de las diferentes facultades, escuelas, institutos y corporaciones⁸, se encuentra que en un poco más de la mitad ya no aparece este concepto;

⁸ Se pueden consultar en el portal universitario:
<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas>

adicionalmente, en el proceso de autoevaluación institucional⁹ realizado en el año 2010 se reconoce que frente a este tema hay problemas por resolver.

Sorprende¹⁰ entonces, que siendo la formación integral o una concepción completa del ser humano en el proceso de formación la que permitiría cumplir en gran medida con el propósito de formar seres humanos conscientes de sí mismos y de su lugar en el mundo, para que de esta manera aporten a la solución de los problemas que en él habitan, y que por ello es un concepto que aparece recurrentemente en las directrices que sobre educación en general y educación superior en particular emiten diferentes organismos mundiales y en los proyectos educativos de las universidades; la realidad de la educación superior muestre que este concepto pueda ser algo vacío, que no se sabe claramente qué es ni cómo se logra, que los profesores y estudiantes aún no lo comprendan, por lo que no participan activamente en su logro y que, por lo tanto, la universidad está limitando su campo de acción a la formación de sus estudiantes orientada a la profesionalización o de carácter disciplinar, cargada de contenidos pero vacía de espacios formativos que propicien la autonomía y la independencia de cada uno de ellos, a la vez que fortalezcan sus capacidades cívicas para interactuar, como parte de un colectivo, en la solución de los problemas que enfrentamos como sociedad.

El hecho sorprendente se podría resumir de la siguiente forma:

⁹Se puede consultar en:

<http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/resultados/Informe%20Final%20Autoevaluacion%20Institucional%202010.pdf>

¹⁰ Lo sorprendente para Peirce (1970) “es un hecho muy diferente a todo lo observado” (p. 79) es una situación que genera dudas, en la cual se encuentra algo anómalo, algo contradictorio, una excepción, que surge “cuando observamos, no hechos similares bajo circunstancias similares, sino hechos diferentes, bajo circunstancias diferentes” (p. 80). Pero precisamente son esos hechos excepcionales, que propician rupturas, los que permiten generar nuevas reflexiones, nuevas teorías. Esto que sorprende se origina en la vivencia del investigador, en su experiencia de vida ocurren hechos que llaman su atención y lo llevan a cuestionarse.

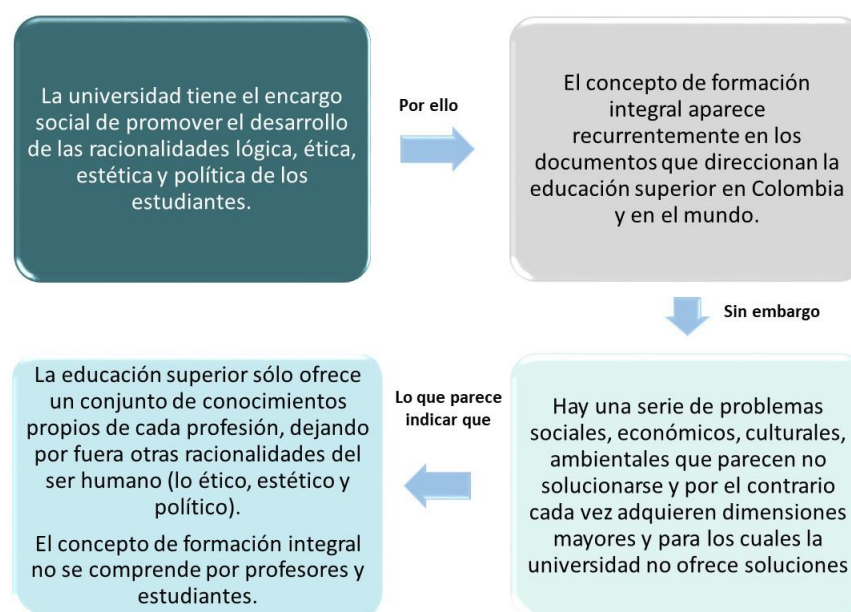


Figura 2. Descripción del hecho sorprendente.

Aparecen entonces los prejuicios¹¹, las precomprensiones que el investigador pueda tener sobre el hecho sorprendente y con ello las preguntas: ¿La universidad está formando a los seres humanos y profesionales que requiere la sociedad colombiana?, ¿La formación que ofrece la universidad está limitada a los contenidos académicos?, ¿Estamos formando los profesionales-ciudadanos que desarrollan sus racionalidades lógica, ética, estética y política para que aporten a la solución de problemas que enfrenta el país? A partir de estas preguntas comienza un camino para tratar de comprender qué es lo que está pasando.

¹¹ Como lo señala González (2012): “En el devenir consciente de nuestros prejuicios, vivimos despiertos, algo nos marca, es una vivencia, algo nos sorprende, ese asombro se convierte en un desafío. Emerge lo indescriptible, las sensaciones surgen sobre un conjunto de otras impresiones, algo que se siente, caben preguntas que portan su sentido en la motivación” (p. 6).

Al tratar de comprender aquello que nos sorprende surgen los íconos¹². Frente a los íconos que representan la intención de la formación integral en Colombia se escogieron: los documentos de la Unesco antes descritos, la Constitución Política de Colombia, las leyes que regulan la educación, los lineamientos de calidad para las instituciones de educación superior y los documentos macro curriculares de la Universidad de Antioquia, todos ellos se analizan en detalle para encontrar relaciones con los conceptos de formación integral, transversalidad y otros afines¹³.

En lo que se refiere a la Constitución política, el artículo primero describe lo siguiente:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Por otro lado, el artículo 67 describe la educación de la siguiente manera:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

¹² Para Peirce (1974) un ícono es: “un signo, se refiere al objeto al que denota meramente en virtud de caracteres que le son propios. [...] Cualquier cosa sea lo que fuere, cualidad, individuo existente o ley, es un ícono de alguna otra cosa, en la medida en que es como esa cosa y en que es usada como signo de ella” (p. 30). Los íconos son maneras o formas de comunicar ideas sobre algo, algunas explícitas y otras que se pueden deducir, como lo señala Peirce (1988) “pues una propiedad altamente distintiva del ícono es que mediante la observación directa del mismo pueden descubrirse otras verdades relativas a su objeto distintas a las que bastan para determinar su construcción” (p. 146).

¹³ En todos los íconos se subrayan los significados que se consideran relevantes y que permitirán luego realizar análisis y comparaciones que faciliten la comprensión y la interpretación.

Aunque la constitución no habla explícitamente de la formación integral, se proyecta una estructura de sentido que indica o describe diferentes aspectos de las dimensiones lógica (conocimientos, ciencia, técnica), ética (solidaridad, respeto, valores, protección del ambiente), estética (cultural, recreativo) y política (democracia, pluralismo, interés general, social, derechos humanos, paz).

Por otro lado, la *Ley 30 de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia, señala en sus artículos 1 y 6 lo siguiente:

Artículo 1° La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral.

Artículo 6° Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones: a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

En este ícono se detecta una clara señal que orienta la educación superior hacia la formación de las diferentes dimensiones o racionalidades del estudiante y las conecta con las funciones misionales de la universidad como son la docencia, la investigación y la extensión.

Por otro lado, la *Ley 115 de 1994* o Ley General de Educación señala lo siguiente frente a la formación integral:

Artículo 1°. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b) proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c) fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;
[...]
- e) crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f) desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- g) formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y
- h) fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Artículo 73. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional.

Artículo 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral.

Artículo 91. El alumno o educando. El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter.

Al analizar y comparar los artículos reseñados de este ícono se comprende la importancia de que el sistema educativo en sus diferentes niveles, incluido el universitario, forme de manera integral, es decir, abarcando los diferentes aspectos que componen al ser humano para que desarrolle plenamente su personalidad. Se describen aspectos de la racionalidad lógica (conocimientos, formación profesional), ética (responsabilidad, autonomía, moral, solidaridad, principios), estética (personal) y política (social, derechos humanos, ciudadanía). También se resalta la importancia de que los proyectos educativos institucionales, los diseños curriculares y las metodologías empleadas incluyan dentro de sus objetivos la formación integral y que el

estudiante participe en este proceso de manera consciente, activa y autónoma, lo que remite a la didáctica.

Por otro lado, el *Consejo Nacional de Acreditación – CNA* (2015), en los documentos que definen los lineamientos para la acreditación de calidad de las instituciones de educación superior, señala:

Páginas 11-12: En la actualidad, no es posible pensar la calidad de la educación superior al margen de los siguientes aspectos: [...] e) La formación integral de las personas para abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los retos de desarrollo endógeno y participar en la construcción de una sociedad más incluyente

Página 33: Característica 3. Formación integral y construcción de la comunidad académica en el Proyecto Educativo Institucional. El PEI involucra estrategias orientadas al fomento de la formación integral y el fortalecimiento de la comunidad académica en un ambiente adecuado de bienestar institucional. Aspectos a evaluar: a) orientaciones y estrategias del PEI para el fomento de la formación integral de los estudiantes.

Página 40: Factor Procesos Académicos. Una institución de alta calidad se reconoce porque en todo su ámbito de influencia sitúa al estudiante en el centro de su labor y logra potenciar al máximo sus conocimientos, capacidades y habilidades durante su proceso de formación que debe ser abordado de manera integral [...]

Característica 12. Políticas académicas. La institución se compromete, de acuerdo con su misión y su proyecto educativo, con políticas académicas de interdisciplinariedad, de capacitación en lenguas extranjeras y uso eficiente de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de fundamentación científica y ética de los conocimientos, de flexibilidad y actualización permanente de los planes de estudios y sus correspondientes metodologías, y de diseño, desarrollo y evaluación curricular; todo ello orientado a la formación integral de los estudiantes, la creatividad, el avance científico y cultural y el progreso de la sociedad.

Este ícono permite comprender que la formación integral es un requisito fundamental para concretar una educación superior de calidad y por ello se describen aspectos que conforman sus diferentes dimensiones. También se resalta la importancia de que los PEI especifiquen las formas

y métodos por los cuales se alcanzará la formación integral de los estudiantes entre los que se detallan contenidos específicos, características curriculares —como la interdisciplinariedad y flexibilidad— y metodologías que pongan en el centro de atención al estudiante, lo que nuevamente remite a la didáctica.

Finalmente, en el caso concreto de la Universidad de Antioquia, el *Acuerdo Superior 1 De 1994*, por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia, resalta lo siguiente sobre la formación integral:

Artículo 3°. Objeto. La Universidad de Antioquia tiene por objeto la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en los campos de las humanidades, la ciencia, las artes, la filosofía, la técnica y la tecnología, mediante las actividades de investigación, de docencia y de extensión, realizadas en los programas de Educación Superior de pregrado y de posgrado con metodologías presencial, semipresencial, abierta y a distancia, puestas al servicio de una concepción integral de hombre.

Artículo 27. Objetivos. Son objetivos de la Universidad: [...]

b. Formar integralmente a los estudiantes sobre bases científicas, éticas y humanísticas. Capacitarlos para el trabajo autónomo y en equipo, para el libre desarrollo de la personalidad, para cumplir responsablemente las funciones profesionales, investigativas, artísticas y de servicio social que requieren la región y el país, y para liderar creativamente procesos de cambio.

c. Desarrollar la sensibilidad hacia las artes y la cultura, y el aprecio por el trabajo y los valores históricos y sociales de la comunidad.

d. Liderar el desarrollo científico, técnico, tecnológico, artístico, económico y político, y ser paradigma ético en la región y en el país.

Artículo 81. Definición. El profesor es la persona nombrada o contratada como tal para desarrollar actividades de investigación, de docencia, de extensión y de administración académica, de acuerdo con la distribución consignada en su plan de trabajo, y constituye un elemento dinámico para la formación integral de los estudiantes.

En el Direccionamiento Estratégico¹⁴, específicamente en la misión de la universidad se describe:

Misión: somos una universidad pública que en ejercicio pleno de su autonomía se compromete con la formación integral del talento humano, con criterios de excelencia, la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber y la preservación y revitalización del patrimonio cultural.

Finalmente, el plan de desarrollo 2017-2026¹⁵ también hace referencia a la formación integral en los siguientes apartados:

Página 24. Tema estratégico 1: Formación integral de ciudadanos mediante la articulación y el desarrollo de las funciones misionales, desde los territorios y en conexión con el mundo. Una universidad humanista, de investigación e innovadora, conectada con el mundo y comprometida con la transformación de sí misma y de la sociedad. La formación integral y de calidad de ciudadanos recoge propósitos alrededor de la misión universitaria, la internacionalización y la perspectiva de Universidad-territorios, en respuesta al compromiso universitario con el conocimiento, la cultura, las artes y la transformación social. A la vez, espera abarcar estos propósitos mediante el desarrollo y la articulación de los ejes misionales en todas sus sedes y seccionales, de acuerdo con el Estatuto General de la Universidad, el cual señala que “la investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr los objetivos institucionales”

Página 25. Objetivo estratégico 1: Articular la investigación y la extensión a la docencia en y entre programas de pregrado y posgrado de excelencia, para la formación humanista e integral comprometida y conectada con el mundo. Lineamientos o estados de logro para el objetivo: 1. Formación integral y humanista comprometida con la construcción de paz, la democracia, la justicia social, el bienestar y la responsabilidad con el ambiente y la biodiversidad.

Página 61. Formación integral: La formación integral implica, además de la formación básica propia de cada programa, la flexibilidad curricular y la oportunidad que tienen los estudiantes de

¹⁴ Se puede consultar en: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/direccionamiento-estrategico/contenido/asmenulateral/objetivos/>

¹⁵ Se puede consultar en: <file:///Users/educacion/Downloads/PDI+UdeA+2017-2026+19-04-2017+-CA.pdf>

acceder a aprendizajes en temas deportivos y de autocuidado; artes, humanidades e idiomas; formación ética, ciudadana, política y ambiental; y en juicio crítico y todas las competencias elementales para el desarrollo del ser humano (Universidad de Antioquia, 2016).

De los íconos seleccionados de la Universidad de Antioquia se comprenden varias estructuras de sentido, una orientada hacia la importancia de la formación integral de los estudiantes universitarios en sus diferentes dimensiones: lógica (desarrollo y difusión del conocimiento, ciencia, tecnología, investigación); ética (autonomía, bases éticas y humanísticas, trabajo en equipo, valores); estética (libre desarrollo de la personalidad, sensibilidad hacia el arte y la cultura, liderar procesos de cambio, autocuidado, deportes y recreación; y política (servicio social, desarrollo económico y político, formación de ciudadanos, transformación social, paz, democracia, justicia social, bienestar, juicio crítico). Otra estructura de sentido que se puede encontrar asocia la formación integral al desarrollo de los ejes misionales de docencia, investigación y extensión; una más resalta la importancia del profesor en la materialización de la formación integral y, finalmente, una última en la cual se asocia la formación integral con la flexibilidad de los currículos y con conocimientos alternativos a su área de formación que deben ofrecerse a los estudiantes.

Al analizar los campos semánticos que más se utilizan en los íconos seleccionados, se puede comprender que hay un interés claro por la formación integral desde diferentes aspectos entre los cuales resaltan los conocimientos científicos, lo cultural, lo ético y lo social, también se señala el proyecto educativo institucional como documento que, en las universidades, recoge las intenciones de la formación integral, y a la combinación de las funciones misionales de docencia, investigación y extensión o la inclusión de contenidos diversos como mecanismo para su logro;

también se señala a profesores y estudiantes como actores importantes para que ella se concrete, veamos:



Figura 3. Campos semánticos más utilizados en los Iconos.

Ahora bien, al relacionar lo encontrado en los íconos surgen enigmas¹⁶, preguntas que permiten comparar lo hallado con lo ya conocido y evidencian situaciones que emanan de ellos. La figura 4 presenta una relación de los íconos analizados.

¹⁶ Como lo señala González (2012): Ahí, en la ambivalencia que crea la relación iconográfica, emergen los enigmas, nos percatamos de lo que ha sucedido, pero en eso sucedido algo está encubierto, oculto, algo se ve y otro algo no se ve, no se ha visto directamente, por tanto, lo cobija un halo de misterio, algo debe ser develado, es como un acertijo, está en juego la intuición. (p. 7). Los enigmas, por tanto, representan cuestiones que no se alcanzan a comprender de lo que se ve, aquí se pone en acción la predicción, la adivinación.

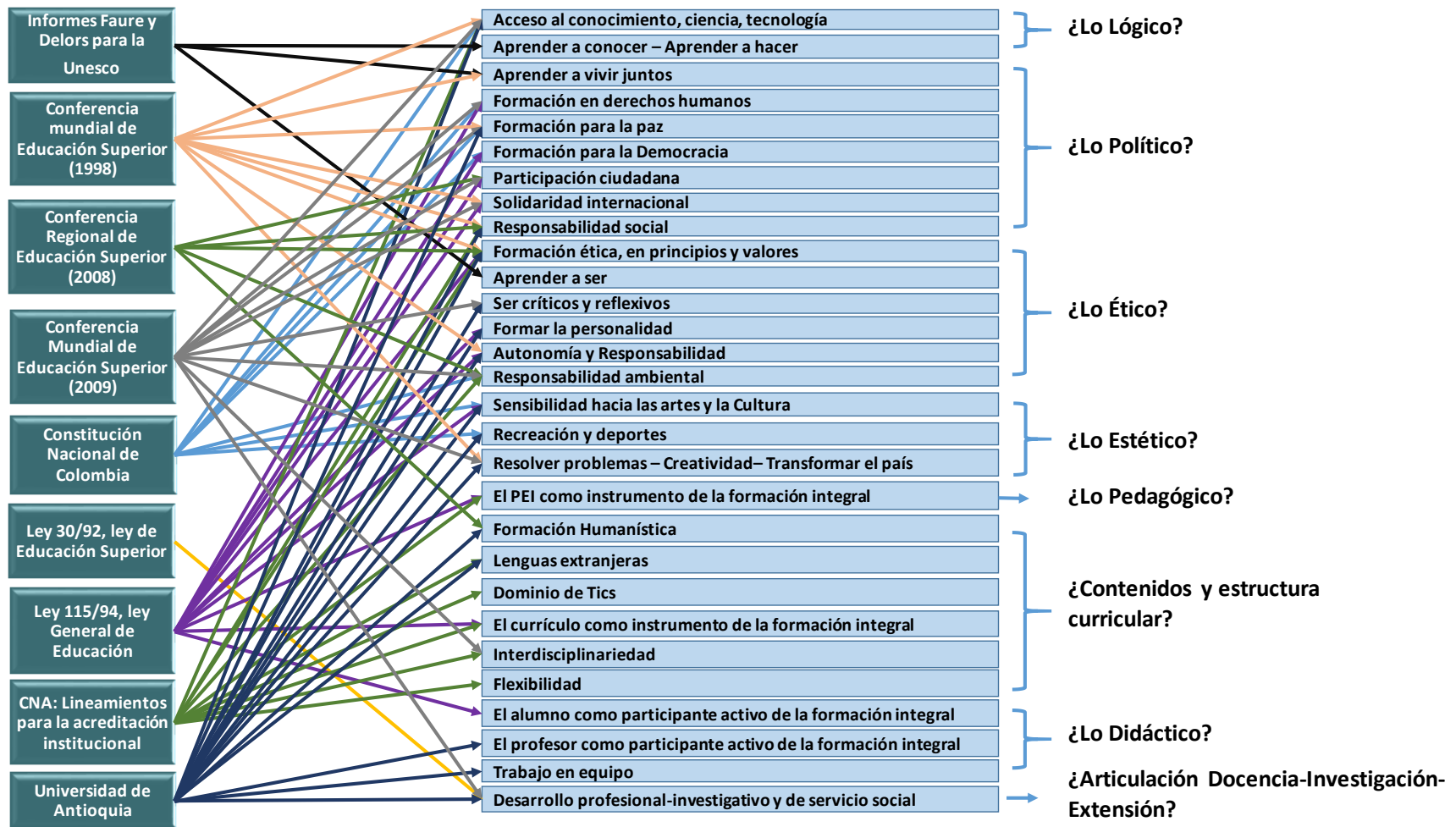


Figura 4. Relación iconográfica

Al relacionar y comparar los íconos sobre las normas y documentos seleccionados que hablan sobre la formación integral en la educación superior, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Se hace referencia a la dimensión lógica del ser humano cuando los documentos analizados hablan de ciencia, conocimiento, formación profesional, técnica, tecnológica y formación para el trabajo?
- ¿Se hace referencia a la dimensión ética cuando se utilizan conceptos como autonomía, desarrollo de la personalidad, capacidad crítica y reflexiva, formación moral y en valores, cuidado del medio ambiente y responsabilidad?
- ¿Se hace referencia a la dimensión estética cuando se habla de formación artística, cultural o deportiva, cuando se refieren a la creatividad, a la solución de problemas o a la transformación del país?
- ¿Se hace referencia a la dimensión política cuando se menciona la ciudadanía activa, la democracia, la inclusión, el progreso social, la paz o el servicio social?
- ¿Es posible que con la inclusión en los currículos de saberes alternativos a lo disciplinar, tales como humanidades, idiomas o las TIC se logre la formación integral?
- ¿Con la articulación de la docencia, la investigación y la extensión, la universidad concreta la formación integral?
- ¿La formación integral es algo que se define desde lo pedagógico, es decir, en los proyectos educativos institucionales?
- ¿La formación integral es algo que se define desde lo curricular, como contenidos en el currículo o construyendo planes de estudio interdisciplinarios y flexibles?

- ¿La formación integral tiene que ver con lo didáctico, con lo que pasa en la clase, con los métodos utilizados por parte de los profesores y con la participación activa que deben tener los estudiantes?

Pero frente a la iconografía no solo se plantean dudas, también se generan señales o indicios¹⁷. Al leer los documentos que orientan la acción universitaria, es evidente que se han diseñado y aplicado una serie de estrategias para que los estudiantes se formen de manera integral, se pueden detallar los siguientes indicios de ello:

- La formación de las diferentes racionalidades o dimensiones que conforman el ser humano (lógica, ética, estética y política) pareciera ser la ruta señalada por los documentos analizados para formar seres humanos, profesionales y ciudadanos que aporten a la solución de los problemas que enfrenta el país, la región y el mundo.
- Algunos aspectos de las dimensiones lógica, ética, estética y política se describen en los documentos revisados, por lo tanto, es latente la intención de que los estudiantes se formen integralmente.
- Los ejes misionales de docencia, investigación y extensión constituyen una de las formas que tiene la universidad para tratar de resolver los problemas del contexto y con ello formar de manera integral a sus estudiantes.
- Se propone que algunas de las racionalidades o dimensiones del ser humano que hacen parte de una formación integral se aborden a través de cursos alternativos a lo profesional, tales como ética, responsabilidad social, música, artes, formación ciudadana, humanísticas,

¹⁷ Como lo señala González (2012) “El icono, en su ambivalencia, deja rastros, indicios para que ese acertijo se deje decodificar” (p. 8).

retórica o lenguas extranjeras; estos cursos cumplen la función de brindar a los estudiantes conocimientos alternativos a los de su profesión.

- La universidad pareciera estar asociando la formación integral con principios curriculares como la interdisciplinariedad y la flexibilidad.
- Se reconoce que para alcanzar una verdadera formación integral es necesaria la participación activa de profesores y estudiantes, que ellos tengan plena conciencia sobre qué es y cómo se logra.

Todo lo anterior indicaría que la Universidad de Antioquia hace esfuerzos por cumplir el objetivo de que el estudiante se forme de manera integral, pero al parecer hay una desarticulación de esta aspiración entre lo pedagógico (la intención, la proyección), lo curricular (la estructura) y lo didáctico (la acción); ello ha generado que la misma universidad reconozca problemas para concretarla. Esto es manifiesto en los procesos de autoevaluación realizados, como es el caso del informe de Autoevaluación institucional del año 2010, que expresa lo siguiente:

[...] En cuanto a las políticas y orientaciones sobre la interdisciplinariedad, flexibilidad y evaluación del currículo, así como para la formación integral de los estudiantes, se encontró que ellas existen, tanto en el Estatuto General como en el Plan de Desarrollo. Sin embargo, aunque se evidencia el interés de la Universidad por crear y mantener ambientes propicios para la formación integral y la convivencia, aún se encuentran problemas por resolver. (p. 186)

[...] Así mismo, de la interpretación de los conceptos dados por profesores y estudiantes se destacan: [...] La formación integral es un concepto que ha llegado difusamente al currículo; solo se reconoce al incursionar en el campo de las ciencias sociales y humanas, o al habitar la Universidad en su diversidad cultural e ideológica. Algunos profesores y estudiantes lo consideran como algo complementario y por fuera de lo curricular. (p. 192)

Y aunque los íconos señalan posibles vías para lograr la formación integral, también es probable que estén indicando una falta de comunicación entre ellas, la ausencia de un hilo

conductor que las haga parte de un todo ordenado e intencionado al logro del objetivo, como se muestra en la figura 5:

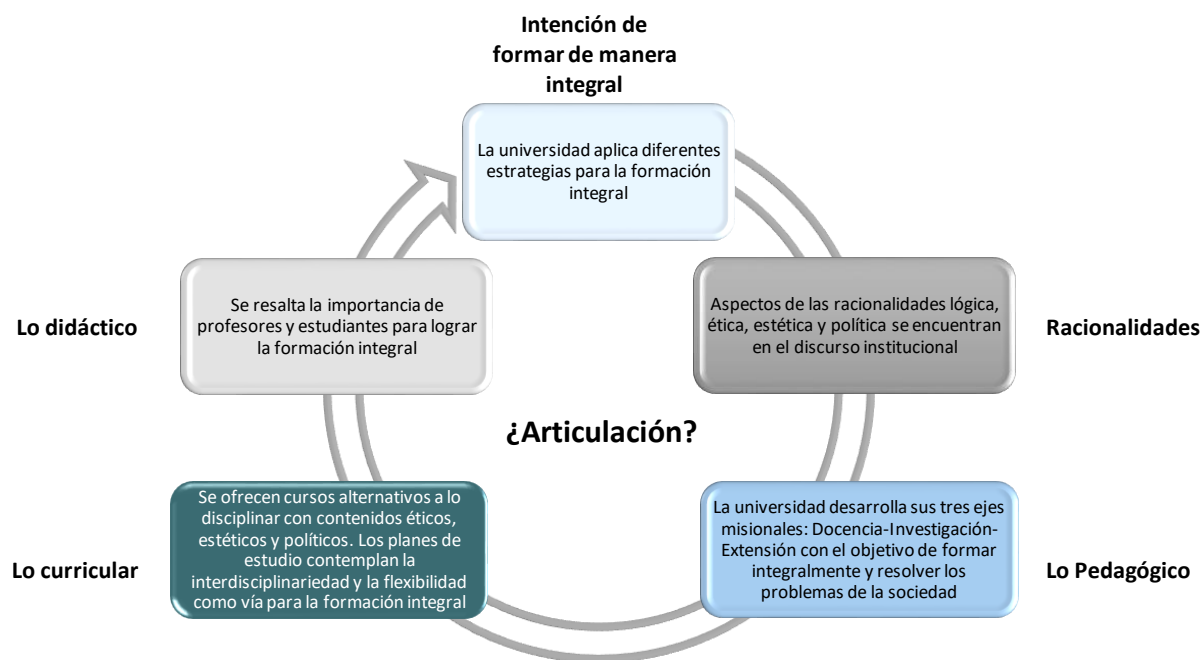


Figura 5. Descripción de los indicios.

En el proceso de tratar de comprender los significados de los indicios se generan dudas¹⁸, por ello se formulan preguntas que nos lleven por el camino de la comprensión. Se intuye que la formación integral no ha logrado concretarse en la educación superior y por ende en la Universidad de Antioquia, se ha quedado en el plano de las intenciones, como lo señala Tünnermann (2008):

Durante el periodo que va de la Conferencia Mundial de la Unesco (1998) a nuestros días, se han presentado cambios y reformas en las instituciones de educación superior de la región de América Latina y el Caribe, que pusieron el énfasis, sobre todo, en temas como el impulso a modelos de

¹⁸ Como lo señala González (2012) “algo será o no será; se oscila entre la duda y la creencia. La sospecha supone una selección, un camino donde se debe decidir el rumbo de los significados” (p. 9).

evaluación y acreditación, iniciativas en la legislación nacional o de gobierno institucional, en la aplicación de nuevas tecnologías y programas de educación a distancia, en la ampliación del acceso y en su diversificación, en diversos temas de financiamiento o en el desarrollo del posgrado. Sin embargo, poco se avanzó en la redefinición y en la puesta en marcha de iniciativas de reforma académica, curricular, de paradigmas pedagógicos y de formación integral, o en la oferta universitaria, con todo y que se ha valorado y discutido ampliamente su enorme importancia. (p. 408)

De acuerdo con los indicios descritos se formulan las siguientes preguntas, a modo de sospechas:

- ¿Para concretar la formación integral se requiere de la articulación de las diferentes racionalidades o dimensiones del ser humano en el proceso de formación, es decir lo lógico, lo ético, lo estético y lo político?
- ¿Por la falta de articulación entre las racionalidades del ser humano que permiten la formación integral y de estas con las funciones misionales de docencia, investigación y extensión, los aportes que hace la universidad a la solución de los problemas que enfrenta la sociedad se ven limitados?
- ¿Abordar la formación integral a través de contenidos es una vía válida, pero quizás insuficiente para que la universidad logre que los estudiantes desarrollen su personalidad, sean autónomos y conscientes de su lugar en la sociedad?
- ¿La flexibilidad y la interdisciplinariedad de los currículos aportan a la formación integral?
- ¿La formación integral debe articularse desde lo pedagógico, pero también desde lo curricular y fundamentalmente desde lo didáctico?
- ¿El profesor, a través de los métodos utilizados en la clase, puede aportar al logro de la formación integral?

- Finalmente, ¿posibilitar la formación integral dentro de la universidad tiene que ver con la articulación de todo lo anterior?, ¿será acaso esto un sentido de transversalidad?

Esa es la principal sospecha, pues, aunque es importante destacar los esfuerzos que hace la Universidad de Antioquia para fomentar la formación integral, es claro que son acciones desarticuladas que no han permitido que se logre el objetivo ni que los actores más importantes —como son profesores y estudiantes— entiendan qué es y participen de manera activa en su logro. Por tanto, se sospecha que para lograr que los estudiantes se formen de manera integral en la educación superior se requiere la articulación, la conexión de todos estos esfuerzos para que funcionen como partes de un todo; el espacio ideal para ello es la clase.

En el camino recorrido hasta ahora, los indicios nos señalan caminos, las sospechas nos ponen a dudar y las conjeturas comienzan a darnos certezas; se comienza a creer en posibles respuestas a los cuestionamientos planteados; en la sospecha se duda, pero en la conjetura se comienza a creer. Los indicios nos muestran que la formación integral no ha logrado concretarse en la educación superior y se sospecha que es a través de la articulación de los diferentes esfuerzos que realiza la universidad como puede lograrse. Por tanto, suponemos, conjeturamos que la intención de formar integralmente expresada en los proyectos educativos (lo pedagógico), puede concretarse por alguna o algunas de las siguientes vías:

Desde el currículo: el currículo es una forma de ver la realidad, debe direccionar todas las intenciones de formación que tiene la universidad, refleja las aspiraciones de la sociedad sobre la formación en la educación superior, como lo indica De Alba (2002): “Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores

sociales” (p. 38). Por tanto, es el diseño curricular el que debe intervenir, como lo señala

Tünnermann (2007):

Una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica. Hoy día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el modelo educativo que la institución promueve. (p. 231)

Desde la didáctica: la didáctica es ese subsistema comprometido básicamente con lo que pasa en la clase. La didáctica se entiende como mediación, como práctica comunicativa, como traducción, como una interacción, pero una interacción efectiva. Es la didáctica la que va a permitir concretar el modelo pedagógico y curricular en el aula y, en última instancia, lograr la formación integral. Para Grisales (2012):

La didáctica no se limita a estudiar el proceso docente-educativo, sino que se proyecta como el vínculo entre el contexto y la universidad para favorecer la formación de los estudiantes. De modo tal, que se podría pensar que en las entrañas del concepto también habita el sentido de la sociedad, ya que es ella quien dirige el proceso al plantear las demandas de formación y, además, es a la sociedad a donde se dirigen los profesionales e investigadores formados. (p. 214).

Entonces, la didáctica podría promover la formación integral, pues finalmente todo aquello que tiene que ver con la formación es didáctico. La didáctica permite articular, de manera armónica intenciones y estructuras, como lo afirma Zabalza (2011) “la didáctica integra un discurso pedagógico y un discurso técnico en la praxis educativa” (p. 400). La didáctica, concebida como cuerpo teórico que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuenta con

unos fundamentos o principios que la soportan, la base que orienta el trabajo entre profesores y estudiantes para que en el proceso de diálogo y comunicación que se establece entre ellos, el estudiante se forme de manera equilibrada en los aspectos intelectuales, éticos, emocionales, creativos y sociales para que, de este modo, aporte a la transformación de la realidad; son los principios los que orientan y dan sentido al sistema didáctico y quienes definen los objetivos, contenidos, métodos y demás componentes de este sistema para que responda al momento histórico en el cual se desarrolla.

Pero hay otra opción, *desde la transversalidad*: la articulación que requiere la formación integral debe planearse y el mecanismo idóneo para ello es la transversalidad. Este concepto, que proviene de la filosofía, hace referencia —como lo señala Bermejo (2005)— “al modo de operar por tránsitos, se refiere a la creación de conexiones [...] transversal expresa un deseo central del pensamiento actual: poder pensar conjuntamente heterogeneidad y conectividad, pluralidad y tránsito” (pp: 61,75); desde la transversalidad se plantea un sujeto que es capaz de conectar sus diferentes racionalidades y con ello evitar fragmentaciones, es una nueva manera de ver la realidad y en el ámbito universitario ella se describe, de acuerdo con De la Herrán (2005), como “un recurso y una estrategia planificadora orientada a la plenitud de la comunicación didáctica, pero también es un recurso metodológico e intrínsecamente motivador, base del tejido curricular y sobre todo fundamento de coherencia pedagógica” (p. 7). La transversalidad tiene que ver con estructura, con organización, con una cultura que impregna toda la institución, no se limita a la inclusión de cursos alternativos, también tiene que ver con la planificación del trabajo en la clase, en síntesis, articula todos los niveles de la organización educativa: lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico. La transversalidad es la vía de unión, es quien teje el camino que

permitiría a la educación superior cumplir con la misión que le ha encargado la sociedad de formar seres humanos de manera integral y resolver los problemas que en ella habitan.

Las conjeturas que adquieren más validez, desde lo anterior, son aquellas que señalan que la formación integral se podría lograr en la educación superior recorriendo un camino que articule las diferentes dimensiones o racionalidades del ser humano desde lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico a través de la transversalidad, pero teniendo en cuenta que la transversalidad desde el punto de vista curricular es un camino que ya se ha recorrido en la educación superior, se plantea una transversalidad que se desarrolle en el espacio ideal para la formación que es el aula o el espacio que haga sus veces, por ello, es una transversalidad considerada desde la didáctica, lo que implica que la base epistemológica de la didáctica debe incluir un principio que contemple la conexión de las diferentes racionalidades del ser humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así llegamos al punto de la síntesis, de la creación, de proponer una posible solución al problema de investigación: *¿cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior?*, y con ello aportar a la discusión sobre un tema tan relevante, es el momento de plantear la hipótesis abductiva¹⁹. De acuerdo con las conjeturas planteadas se propone como hipótesis abductiva de esta investigación la siguiente: *¿un principio didáctico de transversalidad posibilitaría la formación integral en la Educación superior?*

En síntesis, se llega a esta hipótesis tras interpretar que es desde la didáctica, desde la interacción entre profesores, estudiantes y conocimientos o saberes, donde se puede

¹⁹ Para Peirce (1974) “una Abducción es un método de formar una predicción general sin ninguna verdadera seguridad de que tendrá éxito, sea en un caso especial o con carácter general, teniendo como justificación que es la única esperanza posible de regular nuestra conducta futura racionalmente”. (pp. 40-41)

efectivamente formar de manera integral a los estudiantes universitarios. Se propone un *principio didáctico de transversalidad* bajo el entendido de que son los principios los que orientan la acción, lo que se espera alcanzar en el proceso formativo. Un principio didáctico que promueva la transversalidad como vía para la formación integral puede esclarecer el sentido que ella tiene, pero a la vez puede marcar su logro, porque todo el diseño didáctico giraría en torno a la conexión y tejido conjunto de las racionalidades lógica, ética, estética y política; se propiciarían los espacios apropiados para articularlas, ya sea mediante cursos o asignaturas, proyectos, problemas, prácticas, investigaciones, servicio social, entre otros; con ello se podría materializar la aspiración de formar estudiantes creativos, con una conciencia individual y colectiva de las necesidades y problemas que enfrenta el país, comprometidos con su solución. El *principio didáctico de transversalidad* para la formación integral en la Educación superior es la apuesta que hace el investigador para solucionar el problema de cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en ella. Se espera que con el desarrollo de la investigación se concrete esta propuesta.

La figura 6 muestra una representación iconográfica del proceso abductivo llevado a cabo para llegar a la hipótesis:

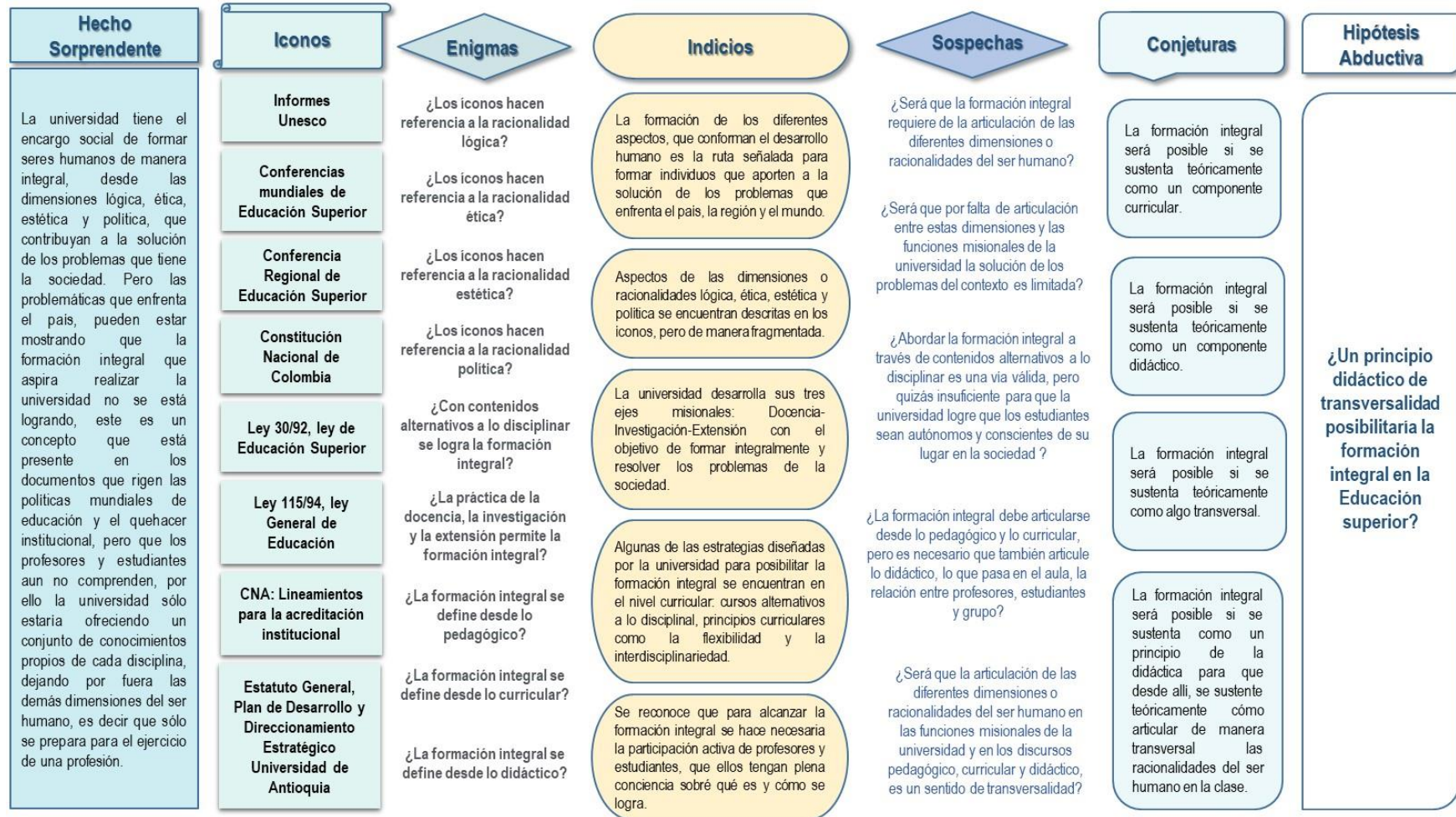


Figura 6. Representación iconográfica proceso abductivo

3. Una aproximación histórica al concepto de formación integral y sus relaciones con la transversalidad y la didáctica universitaria

Construir una historia de los conceptos involucra fusionar horizontes en un recorrido por los principales periodos en los cuales suele demarcarse la historia de la humanidad para dialogar en cada uno de ellos con personajes y hechos representativos. Lo más importante en este proceso, será destacar los momentos en que los conceptos fueron haciendo su aparición, inicialmente como palabras²⁰, y las conexiones que se van estableciendo; pues el desarrollo histórico de ellos no es aislado. Inicialmente, se describe el desarrollo del concepto *formación* desde su visión como moldeamiento externo con fines sociales, para luego determinar el momento en que comienza a hacer referencia a procesos internos e individuales de construcción de una imagen propia del mundo. La evolución de este concepto estuvo unida a la utilización de diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje donde estudiantes y profesores cumplían roles diferentes, lo que muestra una conexión con el desarrollo de la *didáctica*. Posteriormente, dado el carácter polisémico del concepto *formación*, se va configurando la necesidad de acompañarlo del adjetivo *integral* para lograr una visión completa y equilibrada que evite fragmentaciones en el proceso formativo; en busca de este objetivo también aparece el concepto de *transversalidad* como vía de interrelación o conexión, como una forma de apreciar al ser humano desde todas sus racionalidades y con ello mejorar el diálogo entre los sujetos, por lo que se comienza a

²⁰ De acuerdo con González (2011a) “las palabras tienen su historia, nacen y se transforman con el paso del tiempo, significan según las culturas” (p. 137). A través de su utilización, las palabras se van convirtiendo en términos y con ello van adquiriendo significados específicos; para, finalmente transformarse en conceptos, lo que representa para esta autora que “el término, en la medida que es incorporado al diálogo científico, se representa intelectualmente, se aleja de la cotidianidad” (p. 137)

configurar una relación muy estrecha entre la *transversalidad* y la *formación integral*, especialmente en la universidad, donde la *didáctica universitaria* se va abriendo espacios como aquella disciplina que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel, ¿tal vez con el fin último de consolidar la formación de seres humanos íntegros?

Desde un análisis etimológico²¹, la palabra *formación* se deriva de las palabras latinas *forma*, que significa figura, imagen, silueta (Corripio, 1973, Corominas, 1954) y *formatio* que representa la acción de dar forma a alguna cosa o adquirir una persona más o menos desarrollo en lo físico y en lo moral (Echegaray, 1887). Esta palabra, en lo que hace referencia al ser humano, es polisémica, pues implica una doble interpretación; por un lado, ocurre lo interno, es decir, formarse como una acción que realiza cada individuo, no solo en lo físico (crecimiento biológico) sino en lo cognoscitivo, en la construcción permanente que hace de sus propias ideas sobre la realidad y, por otro lado, estaría la visión externa de la formación, esto es, dar forma o moldear, una acción que es realizada por un agente externo al individuo y que tiene por objeto imprimir en este una imagen definida por el entorno al cual está, de alguna manera, sometido y al que debe adaptarse.

Integral, deriva de la palabra *íntegro*, del latín *integer* que refiere a intacto, entero, aquello que no le falta ninguna de sus partes (Corominas, 1954, Echegaray, 1887); se puede definir como el adjetivo que se aplica a las partes que entran en la composición de un todo (Echegaray, 1887, p. 863), representa la relación que puede establecerse entre diferentes componentes o partes. Sintetizando la etimología de las dos palabras, se podría interpretar que la *formación integral*

²¹ Un primer momento en este ejercicio de interpretación de la historia de los conceptos es el análisis etimológico de las palabras en las cuales se fundamentan para, con ello, comprender las estructuras de sentido que ellas van desarrollando.

hace referencia a procesos —internos y externos al ser humano— que tienen como objetivo crear una imagen o dar forma a un conjunto de partes que lo componen, es decir, el desarrollo pleno del ser humano.

Por otro lado, *didáctica* proviene de una serie de palabras griegas. Para Echegaray (1887) estas palabras serían *Didaskein - Didaktikos - Didasko*, todas ellas hacen referencia a la enseñanza, a aquello que es adecuado para ser enseñado, al arte de enseñar con un método —ya sea una ciencia o un arte—. Larroyo (1970), agrega otras palabras relacionadas como son: *Didaskalos*, que hace referencia al maestro y *Didaxis* que se refiere a la lección, a aquello que se enseña; sin embargo, para este autor el verbo griego *Didaskein* involucra tanto el enseñar como el aprender, “alude a un acto de doble y recíproca marcha, a un acto de comunicación” (p. 39). Por lo que la didáctica se refiere a una acción que involucra tanto al profesor como al alumno, así como a los conocimientos, los cuales se relacionan dialógicamente.

Finalmente, *transversalidad* proviene de las palabras en latín *Transversarius* y *Transversus*, que a la vez pueden separarse en *Trans*: del otro lado y *Versum*: volver; por lo tanto, transversalidad hace referencia a lo que atraviesa de un lado al otro, (Echegaray, 1887), que se desvía o aparta de la dirección principal (Real Academia Española), se comprende como algo que no sigue un curso unidireccional, que conecta un lado con otro, que se mueve en múltiples direcciones.

Para dar curso al recorrido histórico hay que decir que en la antigüedad se encuentra uno de los primeros indicios de la utilización del término *formación*, enmarcado en un concepto más complejo como es el de educación²² que, para los griegos, se representaba a través de la *Paideia*

²² Etimológicamente, el concepto educación proviene del latín *Educere* que hace referencia a sacar fuera, conducir, guiar; acción ejercida por un agente externo.

(modelo griego de educación). De acuerdo con Jaeger (1957), para los griegos: “el sentido de la educación era la “formación” de un alto tipo de hombre” (p. 6), lo que permite inferir que contaban con una organización o estructura educativa en la que se ejercía la acción formadora, la cual parece hacer referencia más a lo externo (dar forma, moldear). Pueden encontrarse en este autor bastantes referencias sobre el sentido de la educación concebida como algo externo:

[...] la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser, tal es la genuina *paideia* griega considerada como modelo por un hombre de estado romano. No surge de lo individual, sino de la idea. Sobre el hombre como ser gregario se levanta el hombre como idea. (Jaeger, 1957, p. 12)

En su descripción, el autor emplea palabras como modelo, forma o idea, todas ellas relacionadas etimológicamente con la formación, pero orientándose a su sentido externo²³, es decir, la imagen que proyectaba el hombre griego partía de una concepción colectiva/externa y no individual/interior, por ello Jaeger (1957) afirma: “la educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas, orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e independiente” (p. 13), ¿pero cómo se forma un hombre en el que prime la conciencia de comunidad, de lo colectivo?

Platón (427 a.C. – 347 a.C.), ha sido señalado como el primero en utilizar el término *formación*, bajo el entendido del moldeamiento del hombre griego de acuerdo con las necesidades de la sociedad, para ello se empleaba la fuerza formadora del saber, de los conceptos científicos para fundamentar el accionar educativo, es este filósofo quien lidera en la antigüedad la visión de hombre formado para la acción, para la vida pública, pues antes de ser filósofo quiso

²³ Para Ferrater (2004) el concepto de idea o de forma hace referencia al “aspecto o figura que ofrece una cosa al verla” (p. 1724).

ser político, tal como lo describe Jaeger (1957) “para Platón la política era para el hombre no solo el contenido de ciertas etapas de su vida, sino el fundamento vivo de toda su existencia espiritual” (p. 464), pero esa formación para la vida pública estaba asentada en una sólida formación filosófica, en la búsqueda de la verdad representada por la ciencia, no en vano se le ha señalado como uno de los creadores de la lógica y el concepto. Para este filósofo, tal como lo describe el mismo en uno de sus famosos *Diálogos*, la ciencia es algo muy elevado²⁴, no son sensaciones, ni juicios verdaderos acompañados de explicaciones (Platón, 2016, p. 364), ello representa que el conocimiento científico no estaba sujeto a interpretaciones particulares o a subjetividades, es algo a lo que pocos podían acceder y que requería mucho tiempo y dedicación, y como lo presenta en otro de sus textos, *la República*, son los filósofos, los buscadores de la verdad, los poseedores de los más altos conocimientos científicos, el más bello e importante oficio que podría tener un hombre de Estado; tal vez por ello se encargaba a destacados filósofos la preparación de los ciudadanos más importantes. El método aplicado por Platón con sus discípulos, entre los cuales se encontraba Aristóteles²⁵, se basaba en la dialéctica, en la argumentación mediante proposiciones científicas contradictorias o complementarias. El espacio utilizado para desarrollar estas disertaciones era *la academia*, un lugar dedicado a la devoción a los dioses, pero también a la erudición²⁶. A esta academia asistía un selecto grupo de aprendices

²⁴ Ese concepto de ciencia implicaba, de acuerdo con Ferrater (2004), “estructuras de conocimiento de la realidad más semejantes a las hipótesis matemáticas que a las realidades metafísicas” (p. 2798).

²⁵ Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.) es otro de los importantes filósofos de la antigua Grecia, discípulo de Platón y quien perfeccionó muchas de sus teorías, fue el que dio más fuerza a la utilización de la lógica como instrumento del conocimiento científico y escribió tratados sobre diferentes temas, entre los que se destacan la física, metafísica, lógica, estética y ética. Consideraba que la política tenía como objetivo crear las condiciones necesarias para que los ciudadanos pudieran desarrollar todas sus potencialidades.

²⁶ De acuerdo con Ferrater (2004) en la Academia “junto al culto o en torno a él se desarrolló una intensa actividad filosófica y científica (esta última especialmente en las esferas de la matemática, la música, la astronomía y la división y clasificación, todas ellas consideradas, por Platón, como propedéutica para la dialéctica)” (p. 38).

pertenecientes a la aristocracia de la época, ¿será acaso que esta formación científica y para la vida pública permite inferir que en el modelo griego de educación solo se promueven las racionalidades lógica y política?

La importancia otorgada por los griegos a la preparación para la vida social y política del hombre no puede ocultar que ello contemplaba lo espiritual, por eso para Jaeger (1957) “la imagen del hombre perfecto era aquella en la cual, al lado de la acción, estaba la nobleza del espíritu y solo en la unión de ambas se hallaba el verdadero fin” (p. 24), lo que permite comprender que aunque para los griegos lo que orienta la formación del ser humano es el sentido del bien común, su función social, ello también implica que de alguna manera cada ser humano lleve a cabo procesos internos de revisión, con el objetivo último de hacer mejores ciudadanos, mejores hombres de Estado.

En este periodo, quien más se orientó a liderar procesos formativos en los cuales se inducía a los aprendices a que miraran su interior fue Sócrates²⁷ (490 a.C. – 399 a.C.). De este filósofo conocemos su pensamiento y obra a través de uno de sus principales discípulos, Platón, pues para Sócrates la memoria era más importante que la escritura: “al descuidar la memoria fiándose de lo escrito llegarán al recuerdo desde afuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro de ellos mismos y por sí mismos [...] conocer es recordar” (Sócrates, citado por Platón, 1997, p. 319). Este pasaje muestra claramente la importancia que le daba Sócrates al hecho de que cada ser ejerciera procesos internos de revisión, indagación y análisis “una vida sin examen no tiene

²⁷ Aunque Sócrates, temporalmente hablando, es anterior a Platón, se presenta después de este con varias intenciones: 1) a Platón se le atribuye la utilización por primera vez del concepto formación, 2) de acuerdo con los relatos históricos, el pensamiento de Platón tuvo más peso que el de Sócrates en la estructura educativa griega y 3) el pensamiento de Sócrates fue dado a conocer por los escritos de Platón.

objeto vivirla para el hombre” (p. 52). Es este autoexamen permanente el que le permite a cada hombre encontrar sus virtudes. Platón (1972), describe así el pensamiento de Sócrates:

Solo la introspección individual que prescribe el precepto Delfico “conócete a ti mismo” puede conducir al bien, ¿cuál es pues la misión de Sócrates? Sencillamente hacer ver a cada cual el error en que vive, inducirle a examinarse a sí mismo, a contrastar sus propias creencias y convicciones y a comprobar fallos y lagunas de su espíritu. Nada importa el cuerpo, ni lo que a él se refiere; es el alma lo único que debemos cuidar, educar y procurar que llegue a ser lo mejor posible (pp:9-10).

Entre sus métodos de enseñanza se encontraba *la mayéutica*, que se basaba en la autorreflexión y el autoexamen propiciados a través de las acertadas preguntas del maestro, una forma de interrogar al otro e interrogarse a sí mismo que servía de vehículo a través del cual se formaban sus discípulos y que conducían a la *dialéctica*, una argumentación crítica que permite sostener un diálogo sustentado con otros, un diálogo que ilumina, para ello utilizaba diferentes espacios de la ciudad, principalmente *el gimnasio*, donde el cuerpo se ejercitaba y se desnudaba, lo que servía de escenario simbólico perfecto para que cada alumno fuera a lo más profundo de su alma y de allí brotara el conocimiento²⁸. Este filósofo, más que un maestro era un amigo, aquel que a través del acertado cuestionamiento y guía lograba que brotara el conocimiento de lo más profundo, del interior del discípulo, tal vez por ello él mismo se denominaba *partera de espíritus*, para hacer referencia al oficio de su madre, que él también realizaba, pero en su caso

²⁸ Para Jaeger (1957), “Sócrates se mueve entre el trajín afanoso de la escuela atlética ateniense, el gimnasio, donde pronto se convierte en figura nueva e indispensable, al lado del gimnasta y el médico. Lo cual no quiere decir que los copartícipes se enfrentasen en aquellos diálogos famosos en la ciudad con la desnudez espartana usual en los ejercicios atléticos (aunque también sucedería frecuentemente así). Sin embargo, no era el gimnasio la única escena indiferente de aquellos torneos dramáticos del pensamiento que llenaron la vida de Sócrates. Existe cierta analogía interna entre el diálogo Socrático y el acto de desnudarse para ser examinado por el médico antes de lanzarse a la arena para el combate” (p. 411)

tratando de iluminar y sacar desde adentro de cada discípulo la sabiduría que allí residía. Pero sus métodos no eran del todo aceptados y muchos de sus conciudadanos pensaban que su objetivo era renegar de los dioses, corromper a los jóvenes, así como destruir la vida política y social de Atenas y, de algún modo, atentar contra su modelo de educación, razón por la cual fue enjuiciado y, contra todo pronóstico, condenado a muerte, pues Sócrates fiel a sus ideales, no estaba dispuesto a disculparse ni negociar sus creencias, como lo señala Platón (1997) “tuvo que elegir la muerte para salvar su propia imagen” (p. 15). ¿Será acaso que en Sócrates se resalta la importancia de la formación ética del ser humano?

Una visión más integradora en el accionar educativo de la antigüedad puede encontrarse en los denominados *sofistas*. Para Jaeger (1957), en esta corriente se hallan “dos modalidades distintas de educación del espíritu, la transmisión de un saber enciclopédico y la formación del espíritu en sus diversos campos” (p. 268), y aunque señala que “no es posible decir con certeza si los sofistas emplearon el concepto de formación en relación con el fenómeno educador, en principio, su idea de la educación no es otra cosa” (p. 287). Es decir que se reconoce en los sofistas la idea de que el espíritu humano tiene diferentes campos y que en todos ellos debe ser formados, tal como lo indica Jaeger (1957) “las teorías pedagógicas de los sofistas implican la totalidad el cuerpo y el alma y en particular los fenómenos internos del hombre” (p. 280). Frente a los diferentes campos que debían ser formados en el ser humano, los Sofistas planteaban, entre otros y de acuerdo con Jaeger (1957), los siguientes: “al lado de la gramática, la retórica y la dialéctica, se considera ante todo la poesía y la música como fuerzas formadoras del alma. Las raíces de esta forma de educación sofística se hallan en la política y la ética” (p. 269). Los métodos empleados se basaban en la transmisión de los conocimientos científicos para lograr la

erudición, y la preparación para la retórica y la dialéctica con el objetivo de dominar la oratoria; también promovían el ejercicio del cuerpo en el gimnasio. Los sofistas brindaban todos sus conocimientos a los miembros de las clases privilegiadas y, en general, a todo aquel que estuviera dispuesto a pagar el valor que ellos cobraban por sus servicios. A esta corriente se le atribuye el concepto de cultura y los orígenes del *Trivium* y el *Cuadrivium* o las siete artes liberales que fundamentarán la educación en la edad media.

Del análisis y la comparación entre las posturas de importantes referentes teóricos de la antigüedad es posible interpretar un primer horizonte de sentido, según el cual para los griegos lo fundamental en su modelo educativo es la formación o moldeamiento del ser humano de acuerdo con las necesidades de la comunidad y del Estado, ello es encargado a importantes pensadores que, sin embargo, ejercen esta función de diferentes maneras, una de ellas más interesada por el desarrollo de lo ético, representada por Sócrates; otra, más interesada por el conocimiento lógico y el ejercicio de funciones sociales y políticas, representada por Platón y, finalmente, una más equilibrada en los Sofistas; todas ellas resultan complementarias y tienen como fin último el desarrollo pleno de un hombre de Estado, consciente de lo colectivo y que conoce de su rol en la vida social. Es un período donde el término *formación* comienza a ser utilizado, pero es orientado hacia su sentido externo, donde los encargados de dirigir el proceso utilizan metodologías, espacios y formas en las cuales el papel del tutor o guía es fundamental para lograr en el estudiante o discípulo la apropiación de unos conocimientos y el desarrollo de sus capacidades. Pero, cabe preguntar: ¿la concepción griega de la *formación* trascendió la época antigua?

Este modelo continuó aplicándose en la edad media, basado principalmente en los postulados de Platón, es decir, la formación científica en concordancia con las normas sociales; tal y como lo describe Jaeger (1957) “la cultura antigua que la religión cristiana asimiló y con la cual se abrazó para entrar fundida con ella a la edad media, fue una cultura basada integralmente en el pensamiento platónico” (p. 458). Este fue un periodo marcado por la fuerte influencia de la iglesia en el sistema educativo, razón por la cual las escuelas monacales y catedralicias (que luego dieron origen a las primeras universidades) eran los lugares donde se formaban tanto las clases más influyentes de la sociedad como los monjes y sacerdotes, todo bajo la mirada inquisidora de la iglesia.

Los métodos utilizados hacían énfasis en la transmisión de los conocimientos y tenían como base las siete artes liberales que, desde los sofistas, se consideraban las más importantes para lograr la erudición: la gramática, la dialéctica y la retórica (el Trivium) y la aritmética, la geometría, la astronomía y la música (el Cuadrivium), en ellas se combinaban los conocimientos necesarios para garantizar un individuo educado, ¿pero y dónde quedan esos procesos de revisión internos? La escolástica, con sus formas de transmitir los conocimientos: la lectio (lectura a profundidad de textos), la quaestio (formulación de preguntas relevantes sobre los textos leídos) y la disputatio (contraposición dialéctica de ideas que llevaban a la comprensión final) o el razonamiento mediante el silogismo filosófico, eran los métodos predominantes en la época y en ellos parecía subordinarse todo a la razón (meramente lógica y unitaria) y a una realidad objetiva y verificable. Sin embargo, aunque pudiera pensarse que este fue un periodo poco fértil para el desarrollo de una visión completa del ser humano y de la formación, en el año 1130 el filósofo y teólogo alemán Hugo de San Víctor (1096-1141) publica el texto *Didascalicon*, de studio

legendi; del análisis del texto se puede comprender que los métodos escolásticos podrían tener un propósito orientado hacia lo interior y personal:

De todas las cosas que se han de buscar, la primera es la sabiduría, en la que reside la forma del bien perfecto; la sabiduría ilumina al hombre para que se conozca a sí mismo, y para que sepa que fue semejante a todos los demás antes de comprender que fue hecho en forma diferente a todos los demás. El alma inmortal, en efecto, iluminada por la sabiduría, puede ver cuál es su principio y reconoce cuán indigno es que alguien busque fuera de sí mismo cuando debiera darse por satisfecho con lo que él es en sí mismo”. (De San Víctor, 2014, p. 16)

Para este autor, la búsqueda interior es la fuente principal de todo conocimiento, “los nombres de *trivium* y *quadrivium* vienen precisamente de que son como vías por las cuales el espíritu fortalecido se introduce en los secretos de la sabiduría” (p. 61). El *Didascalicon* es una obra que puede marcar el momento en que la didáctica se eleva como un término relevante, y aunque el escrito hace mayor énfasis en el conjunto de conocimientos y saberes necesarios para alcanzar la sabiduría, también incluye reflexiones, no solo sobre el papel del profesor sino también del alumno en la adquisición de dicho conocimiento.

Al dialogar con los textos que cuentan la historia de lo ocurrido en la edad media; se puede interpretar que este es un periodo en el cual el acento por el conocimiento científico y la razón lógica parecen consolidarse como la forma predominante de ejercer la acción educativa con métodos que enfatizaban la labor del profesor bajo la supervisión y vigilancia de la iglesia, por lo que se sigue concibiendo la idea de *formación* como moldeamiento externo, ¿será acaso que los aspectos éticos y estéticos tienen poca relevancia?

En la transición entre la Edad Media y la Modernidad, específicamente en el periodo del Renacimiento (siglos XV y XVI), se presenta, como lo señala Ferrater (2004), “una crisis de

creencias e ideas y un desarrollo de la individualidad” (p. 3066). En este periodo surge el denominado *humanismo* como una corriente opuesta al escolasticismo predominante en la Edad Media, el cual vuelve por la senda del estudio de los grandes pensadores griegos, pero no solo en lo que tiene que ver con las siete artes liberales, sino que introduce el estudio de lo ético y lo estético. Para González (2009), “el humanismo enfatiza en el mundo interno de los sentimientos, las experiencias, las emociones, los afectos y las relaciones interpersonales” (p. 171). Dentro de esta corriente se desarrolla *el humanismo pedagógico*, en el cual se da importancia tanto a la experiencia interior o individual como a la científica. Para Suchodolsky (1976):

Los defensores de esa pedagogía orientaron su atención preferentemente hacia ramas de la actividad educadora que, suponían ellos, podía tener los más decisivos efectos sobre la personalidad. Entonces se interesaron antes que nada por la educación moral y por la educación artística, por las mutuas relaciones en el marco de un grupo homogéneo y por las relaciones entre educador y alumno. En las ramas más especializadas, como la enseñanza científica y técnica, procedieron a análisis muy profundos que revelaron los vínculos existentes entre los procesos de adquisición del saber y las experiencias intelectuales subjetivas”. (p. 184)

En la Modernidad aparecen los principales exponentes de una corriente humanista que no se preocupa solo por los conocimientos que deben ser transmitidos por el profesor, sino también por el papel que ocupa en este proceso quien los recibe, es decir, el estudiante. También le interesarán los métodos o formas más adecuadas para que este acceda al conocimiento, lo que significaría que se comienzan a enlazar las preocupaciones por una formación completa del individuo con la necesidad de estructurar unos métodos para que ello ocurra. En este contexto se consolidan estudios que elevan la didáctica a la categoría de concepto. Quien abre el camino para que ello ocurra es Wolfgang Ratke (1571-1635), pedagogo alemán que en 1629 publica un texto

denominado *principales aforismos didácticos*²⁹ que llevó a considerarle uno de los precursores de la construcción de una teoría alrededor del proceso de enseñanza cuando plantea un proceso sistemático y ordenado mediante el cual el profesor puede motivar el aprendizaje del alumno³⁰.

Sin embargo, las propuestas de Ratke fueron, de alguna manera, minimizadas por la trascendencia de los aportes de quien se denomina el padre de la didáctica o primer didacta, Juan Amos Comenio (1592-1670). Frente a los intereses y la orientación pedagógica de Comenio hay diferentes posiciones. Domínguez (2016) lo ubica dentro del instruccionalismo intelectualista que basaba sus métodos en la transmisión de conocimientos, mientras que Suchodolsky (1976), considera que sus programas estaban inscritos en la corriente del desarrollo completo de la personalidad. Esta última visión puede ser corroborada cuando en su libro *Didáctica Magna* manifiesta: “si nos examináramos a nosotros mismos, deduciríamos igualmente que a todos nos competen del mismo modo la erudición, las costumbres y la piedad, bien estudiemos la esencia de nuestra alma o bien indagemos el fin de nuestra creación” (Comenio, 2012, p. 77). En estas palabras parece haber un equilibrio entre la visión individual e interna y la social o externa, entre la formación de la personalidad y la preparación para la vida. La visión integradora de Comenio también puede notarse cuando expresa: “en la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo” (p. 81), tal vez se refería a que el hombre no es solo intelecto, que sus sensaciones y emociones también son importantes y por ello enfatizaba en el uso de los sentidos. En suma, aunque es probable que los métodos usados por este pedagogo y

²⁹ Este escrito toma como base la obra de Francis Bacon *Novus Organum* en la cual se encuentra un texto denominado: *aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre*. Bacon se separa tanto del escolasticismo como del humanismo para buscar otra forma de acceder al verdadero conocimiento científico a través de métodos empíricos, además sienta las bases del método inductivo.

³⁰ Para Larroyo (1970) con Ratke “la idea de una didáctica como doctrina de la enseñanza alcanza sus claros perfiles” pues postula una serie de principios sobre los cuales debe girar dicho proceso.

filósofo checo estuvieran muy influenciados por la época, es decir, por el énfasis en el conocimiento científico y del profesor como principal protagonista, sí es clara la necesidad de que en los procesos formativos se comprendiera al ser humano de manera integral.

El periodo que sigue a los aportes hechos por Ratke y Comenio fue contradictorio, pues aunque continúa la influencia de corrientes como el racionalismo (razón sobre emoción), el científicismo (primacía de la ciencia, sus métodos) y la ilustración (intelectualismo), que daban una importancia central al desarrollo meramente cognitivo del individuo, donde la racionalidad del método científico predominaba en el discurso académico y la labor del profesor era la más relevante, por lo que la didáctica se centraba en las cuestiones instrumentales o técnicas; en forma paralela se pueden encontrar los orígenes modernos de la visión integral del ser humano. Esto ocurriría en el siglo XVIII con Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y su libro *El Emilio*, señalado como uno de los orígenes modernos de una nueva concepción de la *formación* y de la *didáctica*³¹. Es clara la inclinación de este filósofo y pedagogo suizo hacia procesos interiores mediante los cuales el individuo se forma. Para él, la educación viene de adentro hacia afuera y tiene tres fuentes: la naturaleza, el hombre y las cosas:

El desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza, el uso que aprendamos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de sus enseñanzas es la educación humana, y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas. (Rousseau, 1983, p. 66)

³¹ De acuerdo con Moreno, quien hace la introducción a una de las versiones de *El Emilio*, “Rousseau cambió de raíz el metro de la ilustración. Para él ya no es la razón el criterio supremo, sino el sentimiento. Condena el intelectualismo residual del pensamiento ilustrado por el que los filósofos no admiten como verdadero sino lo que pueden explicar y hace de su inteligencia la medida de lo posible” (Rousseau, 2005, p. 18)

Para Rousseau (1983), el primer instinto del individuo es el amor de sí mismo, luego resulta el amor por otros; por ello, promueve la autonomía de cada alumno, que en su proceso de desarrollo primen sus intereses y motivaciones pues cuando ellas sean satisfechas velará por el bienestar del otro, por lo que es fundamental que se le permita resolver los problemas de manera independiente. Según sus postulados, debe existir un equilibrio entre el “hombre de la naturaleza” que solo se preocupa por sí mismo y el “hombre civilizado” que está relacionado con su entorno social, y con las instituciones sociales (entre ellas la educación) que son las encargadas de que “cada hombre no se crea un entero, sino parte de la unidad, y sea sensible solamente en el todo” (p. 69). Al dialogar con los textos de Rousseau emerge una proyección de sentido en la cual la autonomía y los valores asociados a la ética y la sensibilidad, y los afectos asociados a la estética, son tan relevantes como los conocimientos que fundamentan los procesos educativos y aunque no utiliza la palabra *formación*, se podría interpretar que su idea de educación es un proceso tanto individual como social; cuando describe la educación de la naturaleza y de las cosas se refiere a la *formación* entendida como proceso interno y la educación del hombre es la *formación* como proceso externo de moldeamiento.

Pero es la importancia otorgada a la intuición y el acercamiento sensible al conocimiento promulgada por otro destacado exponente de esta corriente, el pedagogo sueco Johan Heinrich Pestalozzi³² (1746-1827), lo que permite fijar las bases del humanismo pedagógico que tiene como centro de interés al estudiante. Para Pestalozzi (1996), “el fin último de la educación no está en el perfeccionamiento de los conocimientos, sino de la eficiencia para la vida; no estriba

³² Según Yus (2001) Pestalozzi “utilizaba la intuición como medio de la instrucción, la enseñanza basada en el desarrollo y no en la exposición dogmática, el respeto por la individualidad del alumno y la armonía amorosa en la relación profesor-alumno” (p. 47).

en hacerse con unos hábitos de obediencia ciega y de diligencia en someterse a las prescripciones, sino en prepararse para un obrar autónomo” (p. 82). Su quehacer pedagógico también resaltó la función social³³. De acuerdo con sus postulados “los seres están dotados de todas las facultades de la naturaleza humana y la educación debe atender con idéntica solicitud todas estas capacidades, pues solo el cultivo simultáneo de todas ellas puede asegurar el éxito” (Pestalozzi, 1996, p. 10). Aunque también utiliza el concepto de educación y no el de *formación*, en su descripción del cultivo simultáneo de todas las capacidades, pareciera estar haciendo referencia al desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano marcando especial énfasis en las que resaltan su individualidad, sus afectos, emociones e intuiciones, ¿será acaso que en Pestalozzi se da más importancia al aspecto estético de la formación?

Pero es en este periodo, y desde la filosofía alemana, cuando la *formación* se consolida como concepto, lo hace desde una visión que la ubica como un proceso interno de construcción del conocimiento, una visión contraria a la formulada por los griegos, pues para los alemanes, la formación aísla de algún modo el componente político y su función social haciendo énfasis en lo individual. Dentro de esta perspectiva cabe destacar el trabajo realizado por Johan Gottlieb Fichte³⁴ (1762-1814) quien lideró una corriente de pensamiento denominada *neohumanismo pedagógico* a la cual también pertenecieron importantes referentes como Herder, Goethe,

³³ Según Domínguez (2016) “para él la educación era una obra social, una obra integral que comprende “espíritu, corazón y mano”, es decir, la vida intelectual, la vida moral y la práctica o activa” (p. 61).

³⁴ Para Ferrater (2004) Fichte “es uno de los principales exponentes del denominado *idealismo alemán* según el cual las reflexiones filosóficas tienen como punto de partida no “el mundo del entorno” o las llamadas “cosas exteriores” sino lo que se llama el “yo” “sujeto” o “conciencia” (p. 1736).

Schiller³⁵, Wilhelm Von Humboldt e inclusive Herbart³⁶. En su libro *Discursos a la nación alemana*, resaltó la importancia de que la educación formara, en primera medida, el espíritu del educando desde lo ético y lo estético. La educación es, en sus palabras, “el arte de formar al hombre en su totalidad, perfecta e integralmente y que todos los componentes del hombre sean formados por igual y sin excepción” (Fichte, 1984, p. 85). Al entrar en diálogo con el texto de este autor emerge una estructura de sentido hacia la necesidad de reconocer que el ser humano contiene diferentes aspectos y que todos ellos deben ser formados de manera equilibrada, ¿acaso se refiere a la formación integral?, para él: “un hombre que es tratado por la educación como un todo inseparable permanecerá siempre así y cada conocimiento se convertirá en un impulso vital” (p. 87). Este movimiento alemán, al que pertenecía Fichte, da paso a finales del siglo XVIII al posicionamiento del concepto alemán *Bildung*, traducido al español como *formación*, pero comprendido de manera diferente a como la concibieron los griegos (moldeamiento ejercido por agentes externos al individuo con fines sociales o de Estado), aquí se trata de procesos internos, personales y de construcción propia. Como lo describe Gadamer (2001):

Respecto al contenido de la palabra “formación”, la primera comprobación importante es que el concepto antiguo de una “formación natural” que designa la manifestación externa (la formación de los miembros, o una figura bien formada), se quedó entonces casi enteramente al margen del nuevo concepto. (p. 39)

Fue Johann Gottfried Herder (1744-1803) quien, como lo señala Gadamer (2001), “intentó vencer el perfeccionismo de la ilustración mediante el nuevo ideal de una formación del

³⁵ Es importante destacar el aporte que hace Schiller con sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* a los procesos formativos considerados como un proceso interior y exterior, especialmente en la carta decimotercera.

³⁶ Aunque Herbart se ubicaba más en la corriente intelectualista, donde la instrucción es la base de la educación, es necesario resaltar los aportes que desde la filosofía hace a la educación y a la consolidación de la pedagogía como ciencia y la importancia que le da a despertar el interés en el estudiante y en que desarrolle su sentido estético.

hombre”. (p. 37). Aunque Herder fue discípulo de Kant y en Kant pueden encontrarse referencias a lo que se llamaría *Bildung*, cuando por ejemplo habla de la “idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales” (Kant, 1983, p. 33), cuando señala que “el hombre debe hacerse mejor, educarse por sí mismo” (p. 34) y, finalmente, al hacer la distinción entre “el hombre individual y el hombre social” (p. 38); fue Herder quien formuló inicialmente el concepto para la pedagogía desde una perspectiva teológica³⁷, pues sostenía que el conocimiento residía en el interior, en lo más profundo del espíritu. Willhem Von Humboldt (1767-1835), compañero de Fichte y Herder, también realizó aportes importantes a la concepción de la *Bildung*: “Por lo dicho hasta aquí, considero demostrado que la verdadera razón no puede desear para el hombre ningún otro estado que aquel en que no solamente cada individuo goce de la más completa libertad para desarrollarse por sí mismo y en su propia individualidad” (Von Humboldt, 2009, p. 20) o como lo describe Gadamer: “[...] cuando en nuestra lengua decimos “formación” nos referimos a algo más elevado, más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre su sensibilidad y carácter” (Von Humboldt, citado por Gadamer, 2001, p. 39). La *formación*, así concebida, se aleja del concepto de cultura que hace referencia a instrucción³⁸ y de lo planteado por Platón en el sentido de la formación de un sujeto político³⁹, aquí el

³⁷ Para Ferrater (2004) “Herder pensaba que el origen del conocimiento radica en las sensaciones del alma y en las analogías que esta establece a base de las experiencias de sí misma” (p. 1619)

³⁸ Así lo describe Gadamer (2001) “formación no quiere decir cultura, esto es desarrollo de capacidades y talentos. El resurgimiento de la palabra “formación” despierta más bien la vieja tradición mística según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios en sí”. (p. 39)

³⁹ Para Koselleck (2012) “el concepto alemán de *Bildung* se caracteriza precisamente por no haber sido concebido en un sentido específicamente burgués o político, sino en un sentido primordialmente teológico... Thomas Mann aseguraba plenamente convencido: al concepto alemán de *Bildung* realmente le falta el elemento político” (p. 68)

conocimiento surge de lo más profundo del ser, es un proceso interno⁴⁰; lo que Gadamer (2001) cuando hace referencia a Dilthey denomina la conciencia histórica, “esta conciencia ve todos los fenómenos del mundo humano e histórico, tan solo como objetos en los que el espíritu se conoce más profundamente a sí mismo” (p.290), lo que significaría que el devenir histórico es para el sujeto una forma de autoconocimiento. Estos postulados también se aprecian de algún modo en la propuesta pedagógica de Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) para quien la educación debía permitir al individuo conocerse a sí mismo, por eso basaba su acción pedagógica en el desarrollo interior y en la dimensión estética a través del juego, las emociones y la creatividad.

Al analizar y comparar las diferentes posiciones teóricas que emergen de la modernidad es posible interpretar que aunque esta fue una época caracterizada por el racionalismo de Descartes, Leibniz y Pascal, y por la ilustración de Voltaire o Montesquieu, también se puede proyectar una estructura de sentido en cuanto que durante ella la *formación* se eleva a la categoría de concepto, la que es ahora concebida como proceso individual y autónomo de apropiación de la realidad y de creación de una conciencia histórica individual, cuando se le atribuye importancia a que el hombre se forme en todos sus aspectos y no solo en lo cognitivo. En lo que tiene que ver con la didáctica, fue un periodo de importantes propuestas teóricas, con sustento filosófico, que propugnaban por la participación activa del estudiante, pero en la que se continuaba dando mayor importancia a las dimensiones educativas e instructivas que a las formativas, es decir,

⁴⁰ De acuerdo con Koselleck (2012) “El concepto de Bildung se refiere primordialmente a cada persona concreta. Ella misma tiene que formarse [bilden] con independencia del peso de las circunstancias. Sin la transformación de estas no puede, por tanto, formarse [...] Los muchos conformismos que sociológicamente pueden atribuirse al ideal de bildung no impiden que la definición fundamental de este concepto esté referida al individuo. [...] que solo en su individuación el hombre puede y podrá ser él mismo”. (p. 60)

donde la enseñanza o la transmisión de un conjunto de conocimientos prevalecía sobre el aprendizaje. ¿Será que es posible avanzar hacia una concepción que busque integrar en vez de fragmentar?

La contemporaneidad también sería un periodo de contrastes: por un lado, la Revolución industrial trajo consigo grandes avances científicos, tecnológicos y médicos lo que permitió que se fortalecieran movimientos como el intelectualismo⁴¹ como también el desarrollo de modelos pedagógicos que propendían por la educación técnica y para el trabajo orientada a un gran porcentaje de la población. Estas condiciones aumentaban los niveles de inequidad e insatisfacción, tal vez por ello, el siglo XIX ha sido señalado como un tiempo marcado por lo social, por las revoluciones y guerras independentistas y por ideas de libertad, igualdad y democracia. En este contexto, a finales del siglo XIX, nace un importante movimiento que impulsaría el concepto de la *formación* vista de manera integral, donde se equilibra la visión de esta como algo externo y la que considera que debe ser un proceso individual, pues se conecta lo que pasa en el aula con el entorno, con el mundo de la vida y se reivindica la importancia de la participación activa del estudiante y sus intereses en el proceso de *formación*; esta corriente también daría a la didáctica nuevas perspectivas, es la denominada *Escuela nueva o activa*, ella surge bajo el liderazgo de Adolphe Ferriere (1879-1960) y tiene sus bases en el pensamiento de Rousseau. De este movimiento hicieron parte importantes pedagogos, tanto europeos como

⁴¹ Que, como lo señala Domínguez (2016), “recibió un nuevo impulso del positivismo filosófico y científico hegemónico hasta 1970” (p. 53).

americanos, tales como John Dewey, Célestin Freinet⁴², Ovide Decroly⁴³, Edouard Claparede⁴⁴, María Montessori⁴⁵, William Kilpatrick⁴⁶ e inclusive Paulo Freire, todos ellos concebían al estudiante como un ser multidimensional que sentía, pensaba y actuaba, que tenía emociones, intuiciones y sentimientos y al cual debería permitírsele expresarlos.

De este grupo es pertinente destacar el trabajo del filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien resalta la visión integral no solo en la escuela sino en la educación superior. Para Dewey⁴⁷, la concepción individual y social de la educación no podrían imaginarse de manera aislada la una de la otra, en sus palabras la educación podría definirse como “una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (Dewey, 1978, p. 110), pero su idea de crecimiento no estaba basada en la biología sino en la importancia del interior de cada ser, le preocupaba la pasividad de los modelos tradicionales, pues consideraba que el individuo debía tener una participación activa, que la experiencia era fundamental, lo que representó un giro pedagógico muy importante que planteó un

⁴² Su propuesta, fundamentada en principios socialistas, tenía como centro de importancia la cooperación, la conexión de la escuela con la vida y con los problemas del contexto, la experimentación, el diálogo permanente entre profesores y alumnos y la participación activa del estudiante, *la imprenta escolar* es uno de sus aportes.

⁴³ Diseñó la metodología de los *centros de interés* que buscaban el desarrollo de la personalidad del alumno mediante la atención primordial de sus intereses, sus inquietudes, sus intuiciones. Propuso la conexión de la escuela con la vida a través de la experimentación, la observación y la investigación.

⁴⁴ Desde la psicología destaca la importancia de la observación que debe hacer el profesor de sus alumnos, de sus intereses; promueve la acción por encima de la instrucción y la memorización, resalta la importancia del juego.

⁴⁵ Promueve la observación del alumno y de su entorno, el desarrollo de sus sentidos a través del juego. El amor y los afectos son muy importantes en su propuesta.

⁴⁶ Como discípulo de Dewey perfeccionó la propuesta del *método de proyectos* que permitía establecer conexiones entre la escuela y el entorno mediante la solución de sus problemas, para ello utilizaba la observación, la experimentación y la colaboración.

⁴⁷ De acuerdo con Ferrater (2004), el pensamiento de este filósofo está orientado por las siguientes premisas: “[...] la importancia otorgada a la teoría y a la práctica, el deseo de superar el dualismo entre “ciencia” y “moral” por medio de una lógica que no rompa la continuidad de las diversas regiones de la experiencia, y la intuición de la necesidad de una integración del pensar que comprenda los problemas de las ciencias sociales y resolverlos” (pp:856-857)

direccionamiento de la instrucción a la acción. Haciendo referencia específicamente a la educación superior, Dewey señala: “en la enseñanza llamada superior o universitaria quedan aún muchas cosas anómalas. No proporciona la educación que despierta en el estudiante el sentido de su propia capacidad y de su relación con el mundo de la acción” (Dewey, 1957, p. 37). En su concepción pedagógica resalta la importancia de la simpatía, el afecto y las emociones, pero a la vez la preocupación de que cada ser humano apostara por el bienestar de la sociedad, por su progreso y reforma; así que se refería a los procesos educativos como los que promueven la socialización del espíritu, pues un espíritu socializado es aquel que desarrolla todas sus capacidades y comprende las cosas tal y como se aplican en situaciones sociales o colectivas; hacía énfasis en la necesidad de formar ciudadanos que resolvieran problemas conectados con el mundo de la vida. De las propuestas de este importante pedagogo se derivarán posteriormente algunos desarrollos didácticos en dos trascendentes metodologías activas: los problemas y los proyectos. ¿será acaso que se comienza a avanzar hacia procesos formativos integrales?

Pero, en este periodo, es Jacques Maritain (1882-1973), filósofo francés con arraigadas creencias religiosas, quien con mayor fuerza retoma el término integral asociándolo a los procesos educativos y formativos. En su libro *La educación en la encrucijada* y en otros de sus textos acuña el concepto de *Humanismo integral*, con el que sustenta la necesidad de que “la visión individualista del hombre sea complementada con las conexiones vitales que este tiene con la sociedad” (Maritain, 1993, p. 103). Para este autor, el humanismo integral requiere necesariamente de una educación integral que incluya, entre otras cosas, una formación ético-moral y política, así como la liberación del poder intuitivo, de la experiencia y la imaginación. También, resalta que es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida; esta es una idea que

remite a Kant cuando señalaba que la educación es una institución social que se encarga de albergar en su seno los procesos mediante los cuales se transmite a los individuos conocimientos y experiencias, pero que está limitada en el tiempo “hasta que el hombre se conduzca por sí mismo” (Kant, 1983, p. 42), lo que se comprende como que la educación es temporal mientras que la *formación* es un proceso que abarca toda la vida. ¿Pero solo desde la filosofía surgen propuestas en torno a una visión integral del ser humano y de la formación?

Esta forma de considerar al ser humano integralmente, planteada por Dewey y Maritain, se revela en otras áreas del conocimiento como el de la psicología desde la que se realizan importantes aportes a la educación. Se destaca el trabajo de Lev Vygotsky (1896-1934) y sus colaboradores, con la teoría socio-histórica, que hace parte de la escuela socialista soviética y de los principios marxistas-leninistas, según los cuales el desarrollo humano es un proceso complejo en el que intervienen factores internos y externos, derivado de ello, el fin de la educación en el modelo socialista es el desarrollo de la personalidad del educando en todos sus aspectos⁴⁸. También, será relevante el trabajo de Abraham Maslow (1908-1970), exponente de la denominada *psicología humanista*, en ella fueron definitivos conceptos como la autorrealización y los niveles de conciencia que tiene cada individuo; en esta área también se destacan los trabajos de Ken Wilber (1949-), creador de la psicología transpersonal o integral, quien ha desarrollado en mayor profundidad el concepto de conciencia y sus niveles. Wilber (1998), define así el concepto integral:

⁴⁸ Para Tomaszewsky (1966), “se entiende por personalidad desarrollada en todos sus aspectos, un individuo cuyas fuerzas físicas e intelectuales se han desarrollado armónicamente y constituyen una sólida unidad. El individuo desarrollado en todos sus aspectos tiene que haber sido educado intelectual, moral, y técnicamente, así como en su formación física y estética” (pp:28-29).

[...] integral significa integrador, inclusivo, global y equilibrado. La idea es aplicar la orientación integral a los diversos campos del quehacer y del conocimiento humano (incluyendo la integración entre la ciencia y la espiritualidad). Este enfoque integral no solo resulta imprescindible para el campo de la política, sino que también modifica profundamente nuestra concepción de la psicología y de la mente humana, de la antropología y de la historia humana, de la literatura y del significado del ser humano, de la filosofía y de la búsqueda de la verdad, aspectos todos ellos que en mi opinión se ven profundamente afectados por un enfoque integral que trata de rescatar lo mejor de todos ellos y de entablar un diálogo mutuamente enriquecedor. (p. 16).

Por tanto, la psicología también insiste en replantear la visión fragmentada del ser humano y de las disciplinas que componen el saber sugiriendo que la opción a seguir sea la de los estudios integrales. Para Barrera (2006), “hablar de integralidad es reconocer que existen varias dimensiones que se manifiestan como un todo, como expresión de un tramado y como efecto de continuidad” (p. 41). Pero, también desde la física se escucharon voces que reclamaban la necesidad de un cambio de paradigma hacia una visión integral de la realidad, el físico austriaco Fritjof Capra lo describe de la siguiente manera “la visión integral considera el mundo desde el punto de vista de las relaciones y las integraciones” (Capra, 1985, p. 308). Para él “las propiedades integradas son destruidas cuando un sistema se descompone, física o teóricamente en elementos aislados” (p. 309) y afirma que cualquier visión fragmentada “es peligrosa cuando se la toma por una explicación completa” (p. 310). Todas estas propuestas tienen eco en los procesos formativos, los cuales comienzan a girar la mirada hacia el estudiante y hacia el aprendizaje, ¿entonces, también involucran lo didáctico?

En lo que tiene que ver con la didáctica, a pesar de las importantes voces que se levantaron desde la escuela nueva y otras corrientes a favor de la instauración de nuevas metodologías centradas en el estudiante, la modernidad fue un periodo en el que ella continuó concibiéndose

principalmente de la forma clásica, es decir, desde el punto de vista de la enseñanza, asociada al arte de enseñar, en la que el aprendizaje es una consecuencia natural que se deriva de ese proceso⁴⁹. Sin embargo, con los aportes de autores como Tomaschewsky, Danilov y otros miembros de la escuela rusa y alemana, la didáctica fortalece su tránsito hacia una disciplina de las ciencias sociales que comienza a definir un cuerpo teórico formado por leyes y principios, donde se reconocen las didácticas especiales para cada nivel de educación (incluido el universitario), se destaca que su fin último u objetivo central es la formación completa de la personalidad del educando, ¿la formación integral? También desde Latinoamérica se comienzan a producir textos que enriquecen conceptualmente la didáctica, como los del filósofo mexicano Francisco Larroyo, formado en Alemania y para quien la didáctica “es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación” (Larroyo, 1970, p. 40), lo que plantea una clara conexión entre la didáctica y la formación integral.

En el diálogo con los textos contemporáneos se hace latente un horizonte de sentido que llama la atención sobre la indisoluble conexión que debe mantener la *formación* con los diferentes aspectos que conforman la personalidad del ser humano, los cuales se deben abordar bajo la óptica de un todo integrado y conectado, mediante metodologías que promuevan la participación activa del estudiante, pues finalmente es él quien se forma; por lo tanto, esta debe atender sus

⁴⁹ Ello puede corroborarse en las definiciones que ofrecen diferentes autores de la época: para Stocker (1964) la didáctica “es la teoría general de la enseñanza (p. 6); para Titone (1966) es una “teoría de la praxis docente” (p. 15); para Tomaschewsky, (1966) “la teoría general de la enseñanza se llama didáctica, comprende los fines y objetivos de la enseñanza, el proceso de la enseñanza en clase” (p. 26); para Danilov (1968) es “el proceso de enseñanza y preparación de los jóvenes para la vida” (p. 14), Para Gartner (1970) “estudia las cuestiones inherentes a toda enseñanza” (p. 18) y para Nerici (1973) “es ciencia y arte de enseñar” (p. 54).

intereses y tener como base el contexto en el cual se desarrolla, es decir, que motive el aprendizaje no solo en el entorno académico sino a lo largo de su vida. Sin embargo, la realidad práctica muestra que la acción formadora seguía centrada en el profesor y en contenidos segmentados que debían transmitirse a los estudiantes, ¿la formación integral como concepto sigue sin consolidarse?

El final de los años sesenta y el comienzo de los setenta del siglo XX es nuevamente una época de profundas reflexiones sobre la humanidad y, por supuesto, sobre la educación. Es cuando aparece la definición de una nueva era: la Posmodernidad. Fue el filósofo francés Jean-François Lyotard (1924-1998) quien utilizó por primera vez este concepto. La Posmodernidad se caracteriza por sus fuertes críticas a la modernidad y a las concepciones que en ella se tienen del sujeto, de la realidad y de la razón⁵⁰. Se critica la visión individualista y unitaria, que fragmenta y divide, y se reemplaza por una en la que cada individuo hace parte de un todo, de un contexto al cual está conectado.

En el seno de la visión posmoderna del mundo surgen las importantes teorías del filósofo francés Edgar Morín (1921-) sobre el Pensamiento complejo, en las cuales plantea cuestionamientos fuertes a los modelos educativos y, en especial, a la educación superior. Para Morín (1994), “la ciencia se ha vuelto ciega por su incapacidad de controlar, prever, incluso concebir su rol social, por su incapacidad de integrar, articular, reflexionar sobre sus propios conocimientos” (p. 79). La complejidad hace referencia a la necesidad de reconocer que el ser humano hace parte de una red de relaciones e interconexiones y que, al fraccionar y dividir el conocimiento como se planteaba desde la modernidad, no se logra comprender de manera

⁵⁰ Para Rodríguez (1997) en la posmodernidad “se rechaza que la razón y la conciencia individuales sean los determinantes fundamentales y exclusivos a la hora de conformar la historia de los hombres” (p. 62).

integral la realidad en la cual se desarrolla y los problemas que allí habitan. Esta es una nueva perspectiva teórica que busca alternativas a la formación del ser humano. Las propuestas de Edgar Morín, que propugnaban por el fin de la fragmentación y la necesidad de la integración de las diferentes dimensiones del ser humano llegan a la Unesco (organismo encargado de fijar las directrices de la educación en el mundo). En 1973, un trabajo coordinado por el académico francés Edgar Faure describe de manera detallada las problemáticas que enfrenta la sociedad en ese momento mientras critica el funcionamiento de la educación la cual, según Faure y sus colaboradores, había llevado a la “disociación de los elementos de la personalidad destacando solo la dimensión intelectual, descuidando las otras dimensiones so pretexto de especialización” (Faure, 1973, pp: 234-235). Es decir que se comienza a destacar, desde un organismo multilateral, la importancia de una nueva concepción del hombre denominada *el hombre completo*, y que puede reflejarse en el nombre del informe: *Aprender a ser*, pues para Faure y los demás investigadores:

[...] la educación sigue un camino equivocado en la medida en que no respeta la pluralidad de la naturaleza humana, condición necesaria para que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse de manera satisfactoria, para él y para los demás. El desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad exige el pleno despliegue de las actitudes complejas del individuo que la educación tiene como finalidad suscitar y formar. (Faure, 1973. P. 235)

En esta cita de *Aprender a ser* se destacan dos conceptos muy importantes: la pluralidad y el desarrollo de la personalidad. Para Arendt (1993), “la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (p. 22), ella representa la multiplicidad de aspectos similares, pero a la vez distintos que tienen los seres humanos, los cuales deben interactuar

simultáneamente. Por otro lado, el desarrollo de la personalidad se refiere a propiciar los espacios para que cada sujeto, desde sus particularidades, desarrolle de manera armónica las racionalidades o dimensiones que le son inherentes. En la concepción del *hombre completo* que plantea Faure, se describen componentes intelectuales, éticos, afectivos y físicos, los cuales deben ser desarrollados de manera equilibrada en el ser humano a través de los procesos formativos. Este trabajo plantea un concepto novedoso, el de *ciudad educativa*, una referencia a la necesidad de integrar la educación considerada desde el individuo y desde la sociedad, ¿significa acaso darle mayor importancia a la dimensión política?; adicionalmente, se utiliza el concepto planteado anteriormente por miembros de la escuela nueva, por Kant, Maritain y otros, como es el de la *educación a lo largo de la vida*. Para Suchodolsky (1976) a partir de este informe:

La clave para comprender el sentido y las perspectivas de la ciudad educativa es comprender que la educación no es solo un instrumento que garantiza al hombre una existencia social y profesional, sino que es también un valor independiente gracias al cual la vida se hace más rica y más digna de ser vivida [...] el informe preparado por la comisión Faure lleva un título muy sintomático: “Aprender a ser”, el mismo expresa la convicción de que el cometido principal de la educación es el de preparar a los hombres para “existir”, es decir, adquirir la capacidad de crear y de gozar plenamente la vida y no solo la capacidad de hacer algo. (p. 193)

En conjunción con los reclamos por una visión completa del hombre en los sistemas educativos que se levantan desde la Unesco, en los años 80 toma fuerza el holismo⁵¹, definido por Barrera (2006), como “una comprensión filosófica que propicia una visión del mundo, de la vida y de sí mismo, desde la integralidad, con sentido de trascendencia” (p. 11). Esta visión que

⁵¹ Para Barrera (2006), “la holística se refiere a la manera de ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conforman el todo por separado” (p. 13).

involucra disciplinas como la física, la biología, la ecología y por supuesto la pedagogía, defiende la necesidad de, como lo plantea Gallegos (1999), “una ciencia con conciencia que perciba al universo no como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de sujetos” (p. 11). En ella se hacen visibles las interconexiones y relaciones entre diversos aspectos, lo que por supuesto involucra las diferentes disciplinas y ramas del conocimiento. Para Gallegos (1999), “el término holista proviene del griego *holos*, que en nuestro contexto significa totalidad y se refiere a una forma de comprensión de la realidad en función de totalidades de procesos integrados” (p. 17). Dentro de este movimiento surge la corriente *holística de la educación*⁵², la que parte, como lo señala Yus (2001), “de la convicción de la existencia de una fragmentación de todas las esferas de la vida humana” (p. 21); allí se plantea la necesidad de un equilibrio entre todos aquellos aspectos que puedan afectar la *formación*. Para los promotores de la educación holística, ella conduce al desarrollo integral del individuo, lo que permite que los seres humanos vivan de manera responsable y consciente a lo largo de la vida. Para Santos (2000):

[...] la visión holista implica un conjunto de estrategias de enseñanza que se diseñan para abarcar la más amplia gama de necesidades individuales. Su énfasis es la reflexión sobre la conveniencia y oportunidad de adecuar el estilo docente a las necesidades cognitivas-afectivas del grupo de alumnos, tratando de crear situaciones facilitadoras de un clima de aprendizaje desinhibidor, tanto de los bloqueos en los procesos mentales como del sentimiento de autoestima. (p. 42)

⁵² En el año de 1990 se realiza en la ciudad de Chicago, Estados Unidos, la primera reunión de educadores holísticos de todo el mundo y allí se redacta una declaración final que ha sido difundida con el nombre de *Educación 2000* en la cual se plantean una serie de principios que señalan la importancia de que la educación incluya todas las dimensiones del desarrollo humano, que se reconozca a cada estudiante como un individuo; también de la importancia de la experiencia en el proceso formativo, la necesidad de formar ciudadanos para participar en los procesos democráticos pero también conscientes de su responsabilidad con el planeta, se resalta así mismo la relación entre espiritualidad y educación, así como la importancia de que el profesor adquiriera un nuevo rol.

Es decir, que los intereses se centran en gran medida en lo didáctico, en las estrategias utilizadas por el profesor en el aula para identificar las particularidades de cada alumno, sus ritmos y estilos de aprendizaje, que también fomente la experimentación, el contacto con la realidad y entre los miembros del grupo. Para González (2009), la educación asumida de manera holística implica:

[...] captar la realidad a través de la intuición que permite aprehender la totalidad a través de una experiencia integral, no polarizada, que no siempre puede ser explicada a la luz de la razón. El modo holístico de conocer se relaciona con los procesos creativos, artísticos y estéticos, así como con vivencias que trascienden el tiempo y el espacio y hacen posible la percepción del valor y el aprecio de los seres y de las cosas. Su forma de expresión es metafórica, simbólica y/o analógica por no encontrarse sujeta a procesos mentales establecidos, ideas, conceptos, teorías, prejuicios y creencias, sino por las vivencias que se suceden de manera espontánea y simultánea. Se contempla como un modo de conocimiento tras racional más no irracional, como en ocasiones se ha calificado la intuición. (p. 187)

Pero ese reclamo hacia la formación completa de los alumnos que se escuchó a finales del siglo XX también provino desde otros frentes y con otras denominaciones. En el año 1996 un nuevo trabajo preparado para la Unesco por un grupo de académicos, coordinados por el francés Jacques Delors, ratifica una visión integradora y holística de la educación y nuevamente se utiliza el concepto de *persona completa*. Este trabajo sale a la luz en los albores de un nuevo siglo y propone una visión de la humanidad y de la educación en la cual se requiere que el hombre se conecte con su entorno y donde los problemas económicos, sociales y ambientales (entre otros) exigen una nueva relación hombre-sociedad en la cual la educación asume un papel protagónico para con ello construir un nuevo concepto de ciudadanía. Es tal vez por ello que el nombre del trabajo es *La educación encierra un tesoro*, porque se vuelca la mirada al individuo,

a su interior, para que desde allí se busquen maneras de actuar más responsables, justas y equitativas y se da especial importancia al autoconocimiento y la imaginación como punto de partida del accionar en lo colectivo, sin dejar de señalar la importancia del progreso tecnológico y científico, pero pensados desde la sostenibilidad y la responsabilidad común. Este informe define los cuatro pilares sobre los cuales debe girar el proceso formativo, los que de acuerdo con Delors (1996), son: *aprender a conocer*: son los conocimientos, la cultura heredada en el marco de los grandes avances tecnológicos, es un proceso que supera las etapas formales de la educación para instalarse a lo largo de la vida, implica el desarrollar competencias y habilidades, la aplicación de métodos científicos, el desarrollo de la memoria, pero también el despertar de la imaginación, la curiosidad y el auto juicio para la solución de problemas y el bien común; *aprender a hacer*: implica el poner en práctica lo aprendido a través de la imaginación, la comunicación, la innovación, el trabajo en equipo y la solución de problemas locales y globales; *aprender a ser*: haciendo énfasis en la autonomía, la capacidad de juicio, la responsabilidad, el autoconocimiento, la imaginación, la iniciativa y la creatividad para comprender mejor el mundo, es la formación como viaje interior que desarrolla la personalidad y permite el actuar; y finalmente, *aprender a convivir*: implica conocer y respetar al otro, resalta la importancia del vínculo social, del concepto de ciudadanía, de luchar contra la exclusión, de respetar la diversidad, pero también del conocimiento interior como punto de partida para conocer a los otros, la participación en proyectos científicos, culturales, recreativos en los cuales se ponga en acción tanto las capacidades individuales como sociales, ¿será acaso que estos cuatro pilares tienen como base las racionalidades lógica, ética, estética y lo política?

Por otro lado, en Estados Unidos, Martha Nussbaum retoma las discusiones que desde los años treinta se ventilaban en las principales universidades americanas (sobre todo en la Universidad de Chicago), respecto de la necesidad de promover una educación general o liberal, por encima de una educación meramente profesionalizante⁵³. La educación liberal, que parte de los postulados griegos de las siete artes liberales de mayor importancia para formar un hombre culto, pero adaptadas a un nuevo contexto, ya no está pensada para unos pocos sino para todos, busca una formación filosófica, en humanidades, artes, cívica, moral y democracia que acompañe los conocimientos disciplinares, con la clara intención de que cada estudiante pueda conducirse por sí mismo, esté a la altura de su tiempo y adquiera las capacidades necesarias para actuar ante los retos del siglo XXI, es decir, que además de leer, escribir y pensar de manera consciente e ilustrada, sea un ciudadano mundial.

En Europa también, por esta época, se discutía la necesidad de plantear cambios en los modelos de educación superior. La Declaración de Bolonia, firmada por representantes de 29 países europeos en junio de 1999, abrió las puertas hacia la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el cual no solo se propiciaba la movilidad de los estudiantes por las diferentes universidades europeas sino que se gestaba un gran cambio en las estructuras pedagógicas, curriculares y didácticas de las mismas, pues con él se pone al estudiante en el centro del proceso y las competencias como la medida de su aprendizaje, el cual ya no solo debe darse en su paso por la universidad sino a lo largo de la vida. El concepto de competencia en este

⁵³ Para Nussbaum (2010): “Distraídos por la búsqueda de riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos. Personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore, "un suicidio del alma"”. (p. 161)

contexto no se reduce a la preparación para el trabajo sino también a conocimientos, habilidades, actitudes, valores además de todo el conjunto de capacidades que le permiten al individuo pensar, sentir y actuar en situaciones de la vida real.

Al analizar y comparar todas las propuestas que surgen o se renuevan a finales del siglo XX, las cuales tienen diferentes denominaciones tales como desarrollo de la personalidad, educación holística, educación liberal o general, formación por competencias, entre otras, se puede interpretar una estructura de sentido latente en todas ellas que muestra la necesidad de superar la fragmentación en la *formación* del estudiante, principalmente en el nivel universitario, una toma de conciencia hacia una nueva visión de la condición humana en la cual se hace necesario religar, integrar las múltiples variables implicadas en los procesos formativos, algo que debe suceder en el aula de clase, lo que involucra directamente a la didáctica. Todo lo anterior permite interpretar que los años noventa podrían demarcarse como el momento en el que se da inicio a la *formación* integral como concepto aceptado por una comunidad académica, pues la necesidad de que los modelos educativos tuvieran una visión completa del ser humano devela la importancia de la inclusión del adjetivo integral para que acompañe al de *formación* y con ello evitar malos entendidos y visiones fragmentarias, dado lo polisémico de la palabra (formarse o ser formado). Integral, como lo resalta el diccionario de la Real Academia Española, es un adjetivo que tiene en su máximo grado lo expresado por el nombre que acompaña, lo que permite interpretar que la formación integral es la máxima expresión de un proceso formativo, pero este proceso no es estático, ni predeterminado; por el contrario, tiene gran dinamismo, está en constante crecimiento y progresión. ¿Pero será acaso que el origen de la formación integral como concepto también tiene raíces espirituales y religiosas?

Un hecho relevante que propicia la consolidación del concepto de *formación integral* fue el proceso de renovación en todo el modelo educativo de colegios y universidades de la Compañía de Jesús, esta renovación, basada en los principios de San Ignacio de Loyola de formar en *virtud y letras*, así como de otros importantes filósofos y pensadores como Xavier Zubiri con su *inteligencia sentiente*, Ignacio Ellacuria y su *filosofía liberadora* y Jacques Maritain con su *humanismo integral*, pone en el centro del proceso educativo a la persona y tiene como uno de sus pilares fundamentales *la formación integral*, la que definen como “el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano” (Vásquez, 2006, p. 100). Esta filosofía llega a todos los colegios y universidades de la compañía alrededor del mundo. En el caso colombiano, el padre Alfonso Borrero Cabal, rector de la Pontificia Universidad Javeriana y miembro de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) durante 24 años, es quien posiciona el concepto en las universidades. Tal vez por su influencia en las políticas educativas del país es que en los años 90 el concepto de *formación integral* aparece en la ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior y en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. En estas normativas se habla de la necesidad de formar de manera integral y lograr el desarrollo completo de los individuos. El concepto también comienza a aparecer por esta época en las misiones y proyectos educativos de múltiples universidades del país⁵⁴. ¿Pero qué significa que el ser humano tenga diferentes dimensiones o

⁵⁴ En este mismo periodo, el filósofo colombiano Luis Enrique Orozco edita un libro denominado *Formación integral: mito o realidad* en el cual reflexiona sobre la importancia de que la universidad asuma la responsabilidad de permitir la formación del estudiante desde todas sus dimensiones, pero a la vez llama la atención sobre la dificultad de lograrlo por situaciones como el excesivo acento que se da a la formación meramente profesionalizante, a las ciencias sobre las humanidades, a la falta de preparación de los profesores para asumir el reto de promover la formación integral, máxime cuando se encuentran arraigados métodos tradicionales de enseñanza basados en la transmisión de un conocimiento. Este autor define en su obra la formación integral de la siguiente manera: “es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al

racionalidades?, ¿será que en los procesos formativos estas racionalidades solo deben incluirse o se requiere algo que las conecte para que comporten como un todo articulado?

En los años noventa, como se dijo anteriormente, es notoria la necesidad de superar la fragmentación y división propias de la vida moderna que solo llegaban hasta el análisis y la consolidación de procesos formativos que concibieran al estudiante de manera integral, lo que significó avanzar hacia la síntesis. Como una posible respuesta a la necesidad de articular los diferentes aspectos que componen al ser humano y en el marco de las discusiones planteadas por los filósofos posmodernos sobre la complejidad, el pensamiento complejo y la multidimensionalidad del ser, hace su aparición en el ámbito educativo el concepto de transversalidad. Y aunque la palabra transversal había sido utilizada por diversas disciplinas y se pueden encontrar referencias en la geometría (rectas transversales), en la medicina (planos transversales), en la ciencia política (transversalismo como una visión más allá de los partidos tradicionales), uno de los primeros⁵⁵ en elevar su uso a categoría filosófica fue Félix Guattari (1930-1992). En su libro *Psicoanálisis y Transversalidad* lo emplea para referirse a la necesidad de establecer nuevas formas de comunicación dentro de las organizaciones, una forma diferente de ver las estructuras de poder existentes en ellas⁵⁶. Esto permite interpretar que la transversalidad se abre camino como el mecanismo de conexión que posibilita la comunicación,

pensamiento crítico” (p. 27), es una definición que destaca diferentes dimensiones del ser humano, las cuales deben ser formadas de manera simultánea y que retoma el pensamiento de Morín (1994) cuando señala que “la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada o parcial es pobre” (p. 100).

⁵⁵ Para Palacios (2010), la transversalidad “tiene sus orígenes epistemológicos más recientes en pensadores de origen francés como Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze y Guattari, “es un producto de origen francés que surge a la sombra del estructuralismo de Lévi-Strauss, del psicoanálisis de Lacan, de la Teoría general de sistemas y del incipiente constructivismo social en el amplio paradigma relativista de la llamada posmodernidad” (pp: 89-90).

⁵⁶ Para Guattari (1976), “la transversalidad es una dimensión que pretende superar dos impases, la de una pura verticalidad y la de una simple horizontalidad; tiende a realizarse cuando una comunicación máxima se efectúa entre diferentes niveles y sobre todo en diferentes sentidos”. (p. 101)

que visibiliza a los diferentes sujetos que hacen parte del grupo para que cada uno asuma sus responsabilidades y no sean actores pasivos. Posteriormente, Guattari, en compañía de Gilles Deleuze (1925-1995), propusieron la teoría del *Rizoma*, en ella no existen jerarquías preestablecidas ni en las disciplinas ni en el conocimiento, sino una gama indeterminada de intersecciones, cruzamientos y tránsitos aleatorios; también proponen la transversalidad como la forma de transitar las vías del rizoma⁵⁷.

Sin embargo, fue Wolfgang Welsch (1946-), con su libro *Vernunft*⁵⁸ (1995), quien desarrolló el concepto en mayor profundidad. Para este autor la transversalidad “recorre el pensamiento actual de la pluralidad, adquiere valor de centralidad donde la pluralidad es reconocida” (Welsch, citado por Bermejo⁵⁹, 2005, p. 61). Welsch, vuelve sobre los postulados de la posmodernidad: *complejidad, pluralidad y razón compleja*, sostiene que los diferentes tipos de racionalidades o formas de conocer que posee el ser humano se entremezclan, se cruzan y no hay separación posible; por ello habla de una “razón transversal”, afirma que la “transversalidad es la forma adecuada —o la más adecuada— para definir la razón hoy, es la forma por excelencia de cualquier razón” (Bermejo, 2005, p. 71); en su pensamiento, los conceptos de pluralidad y complejidad se quedan cortos a la hora de contemplar lo que implica hoy el conocimiento. Una razón transversal o compleja busca la comprensión sobre que en el seno de la razón existen diferentes tipos de racionalidades o formas de configurar el conocimiento. Welsch, describe que

⁵⁷ Para Ugas (2005), “la transversalidad es rizomática, porque apunta a un reconocimiento de lo múltiple que asume las diferencias, construye tránsitos de los saberes, no para integrarlos artificialmente, sino estableciendo comprensiones infinitas”. (p. 147)

⁵⁸ Que en español significa razón

⁵⁹ Al citar la obra de Wolfgang Welsch haremos referencia a los trabajos del profesor español Diego Bermejo, quien ha estudiado a profundidad las teorías del filósofo alemán y ha publicado varios trabajos al respecto entre los que se destaca el libro denominado *Posmodernidad: pluralidad y transversalidad*.

las racionalidades lógica, estética y ética (en la cual incluye lo político y social) no tienen un comportamiento lineal e independiente. De acuerdo con Bermejo (2005), “Welsch pretende demostrar la insostenibilidad de la tesis de la separación absoluta y estricta entre los diferentes ámbitos de la racionalidad” (p. 23), lo que significa que:

[...] los tipos de racionalidad están intrínsecamente constituidos por cruzamientos con elementos de los otros tipos, y no solo en puntos periféricos sino incluso en puntos centrales y la estructura general de funcionamiento entre los tipos de racionalidad no se da en la forma de un pretendido orden armónico, sino en la forma de una red compleja, interraccional e interrelacional, de relaciones, contactos, préstamos y desplazamientos que no permiten hablar de orden pacífico, sino de complejidad y ordenamiento imposible. (p. 19)

En suma, Welsch se opone a las proposiciones según las cuales el ser humano desarrolla de manera independiente y separada cada una de las racionalidades o discursos que lo componen⁶⁰, lo cual va en consonancia con lo planteado por Arendt (1993), cuando afirma que la cognición lleva implícito lo afectivo, lo ético y lo político, también con los postulados de Deleuze y Guattari que defienden la conexión e interacción, que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados y por ello la educación tiene que religarlos, y con Edgar Morín cuando critica la ciencia y la educación por fragmentar y dividir los conocimientos. Estos planteamientos, que nacen en la filosofía, también son aplicables a los modelos educativos. Como lo señalan Santos & Guillaumin (2006):

⁶⁰ Esta separación absoluta entre los tipos de racionalidades puede encontrarse en filósofos como Lyotard que consideran la autonomía e independencia entre los diferentes tipos de racionalidad (teoría del archipiélago) o en Habermas que, aunque se ubica en el otro extremo de Lyotard con su teoría de la acción comunicativa, solo contempla una racionalidad comunicativa, que busca consensos entre ellas, pero donde se siguen concibiendo de manera fragmentada.

La racionalidad no se encuentra ya en la objetividad o externalidad, sino que se encuentra en la consideración subjetiva de la complejidad intrínseca del universo educativo [...] La única razón que puede dar cuenta de los fenómenos educativos es la razón compleja. No tenemos duda alguna al afirmar que la complejidad es el fenómeno paradigmático de comprensión de lo educativo por lo que su saber debe asentarse en la razón compleja para así poder encarar adecuadamente su objeto de estudio. (p. 30)

La educación y la vida social posmoderna plantean una realidad que exige un sujeto preparado para la pluralidad, la complejidad y la razón compleja al que debe permitírsele dar forma a sus múltiples aspectos o racionalidades, pero ¿cómo enfrentar esa realidad? La respuesta para Welsch se encuentra en el concepto de transversalidad, ella “evita que la unicidad desemboque en totalitarismo y la pluralidad en desintegración” (Welsch citado por Bermejo, 2005, p. 9). Es la transversalidad el hilo que teje, el que permite las múltiples conexiones que pueden establecerse entre dichas racionalidades, por ello acuña el concepto de razón transversal. Pero aquí cabría preguntarse, ¿cuáles son los tipos de racionalidades o discursos que componen el desarrollo humano y por qué deben estar articulados?

Frente a los tipos de racionalidades o dimensiones que tiene el ser humano no hay un consenso. En la antigüedad se hacía una clara separación entre el cuerpo y el alma, el cuerpo se relacionaba con los conocimientos, la capacidad de acción y la fortaleza física, mientras que el alma estaba asociada a lo espiritual, los sentidos, lo moral y lo ético. En todos los filósofos griegos se pueden encontrar referencias a estas dos dimensiones, pero mientras Platón y los sofistas daban más importancia al cuerpo que al alma, Sócrates centraba su atención en esta última. En la edad media también se hace referencia a las dos dimensiones anteriores, pero al seguir el modelo platónico, también daban mayor importancia al cuerpo, centrados en los conocimientos y en la lógica unitarista. Ya en la modernidad cada uno de los referentes de una

visión humanista de la pedagogía daba importancia a diferentes aspectos: para Comenio el hombre completo involucraba erudición, costumbres y piedad; Rousseau, por otro lado, enfatizaba en los sentimientos sobre la razón instrumental, pues ellos son los que permiten la compasión y preocupación por el otro; en Pestalozzi lo importante es la intuición y la dimensión social por lo que enfatizaba en la formación ética y moral, Fichte y los neohumanistas alemanes basaban su discurso en lo ético y lo estético como forma de contemplar el ser humano de manera completa; por su parte, Kant fue de los primeros en separar la razón lógica o cognoscitiva, de la ética y de la estética, pues para este filósofo no hay una realidad pura teórica, en el proceso de conocimiento, hay tanto construcción propia como percepción; Von Humboldt diferenciaba conocimiento de sentimiento, vida espiritual, ética, sensibilidad y carácter para comprender que el ser humano debía formarse de manera completa para aportar a la sociedad; Froebel se centraba en lo estético, en el juego, las emociones y la creatividad; Dewey resaltaba la importancia de los afectos, las emociones, lo moral y el bienestar social; Maritain destacaba el conocimiento, el juicio, los valores y las virtudes morales, la importancia de la intuición, la experiencia y la imaginación; Faure separa la personalidad humana en lo intelectual, lo ético, lo afectivo y lo físico; para Arendt serían la cognición, lo afectivo, lo ético y lo político; Ken Wilber define tres dimensiones: el “yo” relacionada con la subjetividad, las emociones, el “nosotros” que involucra lo moral, lo ético y lo social y cultural y el “ellos” que hace referencia a la ciencia y la tecnología; para los jesuitas, lo integral involucra las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política; para Gallegos, de la corriente holística, el ser humano se compone de las dimensiones corporal, afectiva, cognitiva, social, estética y espiritual y, finalmente, para Orozco se deben desarrollar la dimensión intelectual, la conciencia

moral, el sentido estético y el pensamiento crítico. Al analizar y comparar los aspectos descritos por cada uno de los autores se puede comprender que, aunque las denominaciones utilizadas son diferentes, en todos ellos se encuentran puntos comunes que permiten interpretar, para efectos de esta investigación, cuatro tipos de racionalidades o discursos que componen la razón transversal o compleja y que configuran una visión integral del ser humano, ellas son la dimensión o racionalidad lógica, la ética, la estética y la política.

La racionalidad lógica o cognoscitiva es la que ha primado en el discurso educativo gracias a los postulados de Descartes y sus razonamientos lógico-científicos. Tradicionalmente se le llamó “razón” por su asociación a la teoría, al intelecto y al conocimiento. Para Dearden & otros (1982), “las leyes lógicas gobiernan el pensamiento, lo lógico es la capacidad de extraer verdades universales de casos particulares y para inferir lo particular a partir de las leyes generales, es la capacidad de analizar un problema y recombinar los elementos” (p. 367). Para Larroyo (1975), la lógica tiene como tarea “describir y explicar las formas del pensar verdadero”⁶¹ (p. 38). Lo lógico se comprende entonces como la aplicación de métodos y conocimientos científicos en la solución de problemas. Es el saber en su más pura expresión. Sin embargo, el conocimiento no puede limitarse a las funciones lógicas.

Otro tipo de racionalidad es la ética, para Savater (1991), “la ética es el arte de elegir lo que más nos conviene y vivir lo mejor posible” (p. 75). Lo ético tiene que ver con el conocimiento de sí mismo, de los otros y de todo aquello que hace parte del espacio que se comparte para actuar

⁶¹ De acuerdo con Ferrater (2004): “[...] para Aristóteles el saber lógico es el preámbulo o fundamento general de toda investigación científica, para los escolásticos se entiende como un proceso que conduce al conocimiento o mediante el cual se obtienen razonamientos correctos, para Kant es lo que determina la extensión y valor de los conocimientos, para Stuart Mill es la metodología del conocimiento científico y para Hermann Cohen es la teoría del conocimiento”. (pp: 2177-2182).

de manera consciente y reflexionada, ello implica responsabilidad sobre los actos. Para Elizalde (2006), “somos seres éticos, seres que debemos estar optando entre el bien y el mal o entre el error y la verdad, pero no eligiendo entre bienes y verdades absolutas sino relativas (p. 259). De acuerdo con Ferrater (2004), “la ética se ha identificado con lo moral en todas sus formas y para Kant lo moral no es ajeno a la personalidad de quien lo ejecuta, la ética plantea un imperativo de que cada cual tiene que decidir por sí mismo lo que va a hacer y lo que va a ser” (p. 1146). Por lo que la ética opera en el ámbito de la subjetividad, con la toma de decisiones individuales, pero siempre en el marco de la convivencia social.

Un tercer tipo de racionalidad es la estética, tiene que ver con los sentidos, con la sensibilidad, con la intuición, con la imaginación y con la creatividad. De acuerdo con Suchodolsky (1976), la imaginación “es la fuerza por la que el hombre da lugar a una vida imaginaria que se convierte en el punto de partida de una vida activa, creadora, transformadora de la realidad existente y da nacimiento a la realidad futura” (p. 195); para Ferrater (2004), “la estética está concebida como intuición, contemplación o proyección sentimental” (p. 1116). La estética se relaciona con lo espiritual, lo que hay dentro de cada sujeto, como lo señala Wilber (1998), “porque la introspección no nos permite acceder al mundo de los bits digitales, sino al mundo de las imágenes, los deseos, los apetitos, los dolores, los pensamientos, las esperanzas, los temores” (p. 22), y aunque tradicionalmente se ha asociado la estética con lo bello y lo armónico, esta visión debe ampliarse, así lo señalan Santos & Guillaumin (2006):

[...] una propuesta alternativa es que la estética puede considerarse el espacio de lo experimental, el espacio experimental carece de otros límites que la imaginación, esto es, la capacidad de realizar asociaciones inesperadas. La estética es pues, un medio histórico cambiante en el cual experimentar, imaginar y producir futuro”. (p. 52)

Lo estético también se asocia a lo artístico y al cuerpo. Para Faure (1973), “la dimensión artística es otra expresión esencial de la personalidad, el cuerpo recobra su puesto entre los valores culturales: salud, equilibrio, estética, soporte de la comunicación y de la expresión, instrumento privilegiado de la experiencia afectiva” (p. 236). Para Melchionne y Pérez (2017), desde el reciente concepto de estética cotidiana, “[ella] se limita a aquellos asuntos de la vida que, siendo comunes en la gran mayoría de la gente, constituyen pautas o rutinas diarias a las cuales se intenta imprimirles un carácter estético” (p. 182), hacen referencia a actividades relacionadas con la alimentación, la presentación personal o actividades del hogar, entre otras. Por otro lado, Pineau (2014), resalta —dentro de lo estético— las emociones y sentimientos: “la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo”. Y para Bermejo (2005), lo estético es una dimensión fundamental en la creación de la realidad, “la estética se encuentra en el proceso general de la comprensión, en la ampliación de la percepción, en la construcción de la realidad, en el diseño de alternativas epistemológicas y científicas” (p. 27).

Finalmente, se encuentra la dimensión o racionalidad política. Lo político es para Savater (1991), todo aquello que alude a la convivencia social y hace parte de las racionalidades, pues como lo destaca Guattari (1976), “la política está en el inconsciente mismo” (p. 9). Esta dimensión ha tomado significativa fuerza a partir de los planteamientos de Giroux, Freire, Morín, entre otros autores. Representa la capacidad que le permite al ser humano socializar con sus semejantes, como lo señala Elizalde (2006) “somos seres sociales, necesitamos del otro para humanizarnos” (p. 22). Para Maritain (1993), “la persona humana necesita de las relaciones de la vida social”. Arendt (1997), lo describe así:

[...] de lo que se trata es de darse cuenta de que nadie comprende adecuadamente por sí mismo y sin sus iguales lo que es objetivo en su realidad [...] solo se puede ver y experimentar el mundo tal y como este es al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une y que únicamente es comprensible en la medida que muchos hablando entre sí, intercambian sus perspectivas. (p. 79)

Para esta autora, lo político se concreta en la acción y en el discurso “mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo” (p. 203), es decir que la socialización implica hablar e interactuar con el otro, con lo externo. Para Frigerio (2005), “sujeto remite a político como político remite a sujeto, lo político no es —nunca fue— externo al sujeto, el sujeto no es ajeno a lo político” (p. 30). Es importante aclarar la diferencia entre lo ético y lo político, pues suelen ser conceptos que se tratan como similares, pero en realidad representan cosas diferentes, pero interrelacionadas. Para Savater (1991):

[...] la ética se ocupa de lo que uno mismo (tú, yo o cualquiera) hace con su libertad, mientras que lo político intenta coordinar de la manera más provechosa para el conjunto, lo que muchos hacen con sus libertades [...] la ética es el arte de elegir lo que más nos conviene o vivir lo mejor posible, el objetivo de lo político es el de organizar lo mejor posible la convivencia social. (p. 75)

Pero, como se indicó anteriormente, estas racionalidades están inevitablemente conectadas, imbricadas entre ellas mismas, su separación es imposible y es por ello que la transversalidad cobra relevancia. Esto puede revelarse en las proposiciones de diferentes autores. Para Arendt (1993), por ejemplo, todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política; según Morín & Delgado (2017), “la política es un arte, un arte que exige constante autoexamen y autocrítica, compromiso ético y diálogo con los conocimientos”

(p. 71). En lo que tiene que ver con la dimensión lógica, para Fariñas (2017), “la cognición lleva implícito lo afectivo, porque ella es un acto de curiosidad movida por una emoción o una motivación. Lo afectivo es la energización de lo cognitivo” (p. 33), es decir que el aprender es algo estético, algo emocional, lo que también es destacado por Santos & Guillaumin (2006), “el ser humano aprende cognitivamente y afectivamente hablando”. González (1999), relaciona la lógica y la estética de otro modo, sostiene que las imágenes idénticas pertenecen a la lógica —que es la base de las ciencias—, mientras que las imágenes no idénticas constituyen la estética —que es la base del arte, de la creación, desde lo sensible, desde lo no idéntico—. Para esta autora “el verdadero científico es en primera instancia un artista, pues para realizar descubrimientos elabora imágenes no-idénticas que emergen de lo idéntico y luego se preocupa por ratificarlas en el mundo real validándolas por medio de la lógica” (p. 48). Frente a lo estético y lo ético, Orozco (1999), señala: “la ética no es más que una estética de la existencia personal” (p. 8), para Pineau (2014), “por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y de actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética y por añadidura a la política” (p. 24), y para Bermejo (2005), “toda argumentación práctico-moral tanto ética como política está atravesada por momentos estéticos. Lo moral se concibe cada vez más como un acto estético: arte de vivir, estilo de vida, forma de vida, modelo de vida, etc.” (p. 37). Estos, entre otros ejemplos, muestran las conexiones entre las distintas racionalidades del ser humano y la necesidad de que la *formación*, si quiere ser integral, no solo las incluya, sino que logre articularlas al concebirlas como una razón transversal, pero ¿cómo lograrlo en la educación superior?

Y es que los años finales del siglo XX y los primeros del XXI plantearon cuestionamientos a la universidad por su función social como puente entre la preparación académica y la solución de

problemas del contexto, también por su responsabilidad —claramente definida— de formar integralmente a los estudiantes. Se cuestiona acá la fragmentación de los saberes que promueve y su incapacidad de articularlos, su desvinculación de la realidad y la falta de solución a los problemas que enfrentan las sociedades posmodernas, su excesivo énfasis en el pensamiento racional unitarista y la no contemplación de las múltiples racionalidades del ser humano y del pensamiento complejo. Edgar Morín lo describe como la incapacidad de integrar y articular los conocimientos, para él los conocimientos fragmentados “no sirven para otra cosa que no sea para usos técnicos” (Morín, 2001, p. 17). Por ello reclama una reinención de la educación universitaria que incluya “la reforma profunda de la enseñanza y el pensamiento; considerar seriamente lo que ocurre en la ciencia, la tecnología y el planeta; la reversión de la disyunción entre ciencia, ética y política” (Morín & Delgado, 2017, p. 50). Considera Morín necesario buscar los orígenes del pensamiento fragmentador y reclama un cambio urgente en las bases epistemológicas de la educación superior para que se reconozca la diversidad humana. Una posible respuesta a los reclamos hechos es la introducción del concepto filosófico de *transversalidad* en la educación superior —con el propósito de integrar conocimientos— como interpretación de la realidad compleja que debe hacerse desde la universidad, como camino para superar la mera especialización técnica para formar los verdaderos profesionales que requiere la sociedad. Es precisamente la comprensión de que la *formación* es un proceso complejo, en el cual un saber o discurso repercute en los otros sin posibilidad de separación, lo que hace relevante la *transversalidad*, pero: ¿Cuál ha sido el desarrollo de la *transversalidad* en la educación superior?

La introducción de este concepto a la educación superior se ubicó principalmente en el campo curricular mediante la inclusión de temas alternativos a lo disciplinar dentro de los planes de estudio bajo el concepto de *temas transversales*, pero ello solo alcanza a ser pluralidad, lo que resulta una forma limitada de concebirla, como lo señala Yus (1997) “los temas transversales son temáticas que, pese a estar organizadas en función de su finalidad principal, carecen de una epistemología propia” (p. 109). Limitando la *transversalidad* a temáticas, se corre el riesgo de que, según este autor “el concepto se quede en la epidermis del sistema educativo, centrándose solo en aspectos formales” (p. 14), por lo que debe ser un concepto que atraviese toda la estructura pedagógica, curricular y didáctica. Para Pérez, Alfonso & Curcu (2013), “la transversalidad no es simple permeabilidad o impregnación curricular, debe ser creación de espacios relacionales para la construcción creativa del conocimiento” (p. 23). En el mismo sentido Ugas (2005), plantea que “la transversalidad propugna por contenidos, métodos de trabajo, pautas de socialización, generación de valores y actitudes que potencien la creatividad. Sugiere metodologías que posibiliten la investigación y su aplicación en el entorno”. (p. 143). Por lo tanto, *la transversalidad* involucra, no solo lo curricular, sino lo didáctico. ¿Significa esto que la didáctica universitaria debería actualizar su sustento teórico para incluir una visión transversal del sujeto y de sus racionalidades?

Y es que en este periodo la didáctica universitaria se posiciona como una didáctica especial que tiene sus propios problemas por resolver; aunque desde principios del siglo XX se encuentran indicios sobre el interés de estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior con los trabajos del filósofo alemán Friedrich Paulsen (1846-1908) y del español Francisco Giner de los Ríos (1839- 1915), los estudios en este nivel de formación solo

toman fuerza a mediados del siglo XX, en nuestro contexto se resaltan los trabajos del filósofo mexicano Francisco Larroyo con su libro *Pedagogía de la enseñanza superior: naturaleza, métodos y organización* y aunque inicialmente se hacía referencia a la pedagogía universitaria y no a la didáctica universitaria, posteriormente los diferentes libros que abordaban conceptualmente la didáctica fueron separando la didáctica general de las especiales, entre las cuales se encontraba la universitaria, lo que puede encontrarse en los trabajos de Tomaszewsky (1966) y Danilov (1968), ellos sirvieron de base para que países como Cuba comenzaran a desarrollar abundante literatura sobre el tema a partir de 1970.

Y aunque inicialmente la didáctica universitaria se encargaba de estudiar la clase y las relaciones entre profesores y estudiantes, para Grisales (2012) la didáctica universitaria “no se limita a estudiar el proceso docente-educativo, sino que se proyecta como el vínculo entre el contexto y la universidad para favorecer la formación de los estudiantes” (p. 214); González, Recarey & Addine (2017), plantean que “la interrelación maestro-alumno deviene en un accionar didáctico mucho más directo, cuyo único fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos” (p. 41), lo que reconoce la importancia de que tanto profesor como estudiantes asuman de manera activa el proceso de formación y con ello se posibilite la formación integral. Sin embargo, autores como Valle (2018), hacen un llamado para que los principios que rigen la didáctica universitaria y que están vigentes desde hace varias décadas sean replanteados, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado, el papel del estudiante hoy debe ser otro, la tecnología ha cambiado y las formas de aprendizaje también, los problemas del contexto son otros y la didáctica tiene que reconocer esas situaciones; Zabalza (2011) señala que la didáctica universitaria en este nuevo siglo debe: promover la formación a lo largo de la vida, centrarse en

el aprendizaje de los estudiantes, generar espacios ricos para la formación integral de los estudiantes, involucrar nuevos enfoques y recursos didácticos y mejorar la formación del profesorado.

Todos estos llamados de atención a la didáctica universitaria pretenden que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior sea comprendido como un proceso complejo, que involucra no solo al profesor, sino al alumno, quien tiene diferentes racionalidades que deben ser desarrolladas de manera equilibrada; es aquí donde confluyen los tres conceptos base de esta investigación, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior es estudiado por la *didáctica universitaria*, el objetivo final de este proceso es la *formación integral* del estudiante y el nuevo paradigma para comprender la formación integral es la *transversalidad*, es decir, la conexión de las múltiples racionalidades del ser humano. Por ello, después de realizar este recorrido histórico para determinar los orígenes y el desarrollo que han tenido estos conceptos, se puede sintetizar todo lo hallado con unas definiciones de lo que para esta investigación representa cada uno de ellos.

La formación integral se comprende como un proceso consciente y continuo que busca el desarrollo equilibrado y articulado de todas las racionalidades del ser humano, que involucra lo particular de cada sujeto, su proceso personal de apropiación de la realidad en el cual descubre su lugar en el mundo y sus talentos; pero a la vez involucra el ámbito social, bajo el entendido de que somos seres sociales e históricos que requerimos de la interacción con los otros. Es un proceso en el que participan ciertas estructuras sociales (familia, escuela, universidad), ellas facilitan y promueven el proceso de transferencia entre generaciones de la cultura acumulada y ubican a cada ser en su condición histórica; pero principalmente es la formación integral un

proceso individual que surge del interior de cada sujeto y que le permite la creación de imágenes de la realidad. Ella se desarrolla a lo largo de la vida del ser humano, pues es un proceso permanente y progresivo que nunca acaba y que supera los tiempos que permanece el individuo en las estructuras educativas.

Se comprende la transversalidad como una nueva forma de contemplar las racionalidades o formas de conocer que tiene el ser humano (lógica, ética, estética y política), ellas representan una compleja red de relaciones e intersecciones que requieren ser conectadas o articuladas para ser abordadas como un todo, un todo que en cada momento debe ser interpretado por el sujeto en formación y con ello superar la visión fragmentada de la educación que solo conduce a la formación técnica o a la preparación para el trabajo y dar paso a una formación social, ciudadana, transformadora, humana, es decir integral. Por ello, la transversalidad debe tejer toda la estructura pedagógica, curricular y didáctica e instalarse en esta última, en el aula de clase, pues ella posibilita un diálogo de nuevo tipo, rompe jerarquías y mejora la comunicación en los espacios formativos, visibiliza a los diferentes sujetos que hacen parte del grupo para que asuman su propia responsabilidad en el proceso de formación.

Se comprende la didáctica universitaria como una didáctica especial, que tiene por objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, un proceso de comunicación e interacción entre profesores, saberes y estudiantes que conecta la universidad con la realidad social a través del abordaje y solución de los problemas que habitan en el contexto en el cual se ejerce la función educativa y formativa y que tiene como fin último la formación integral del estudiante universitario.

4. Formación integral, transversalidad y didáctica en la educación superior: un estado de la cuestión⁶²

La construcción de un estado de la cuestión, como parte fundamental del procedimiento de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico es un momento dentro de la experiencia investigativa que permite, según González (2011a), “avaluar un problema de investigación con su respectiva hipótesis” (pp. 14-15), al permitir determinar su pertinencia, relevancia y actualidad. Para el caso particular de esta investigación, el problema se fundamenta en el hecho de que a la universidad como institución social, se le reclama la formación de seres humanos íntegros y que sea un espacio que potencia todas sus racionalidades; sin embargo, el concepto de formación integral en la educación superior parece ser algo difuso y desarticulado, especialmente en el ámbito de la didáctica, del que no se sabe claramente qué es ni cómo se logra y que, por tanto, las universidades terminan formando buenos profesionales, pero tal vez se quedan cortas en las

⁶² Construir un estado de la cuestión permite, de acuerdo con Esquivel (2013), “realizar un análisis crítico de un acervo de conocimiento derivado de la investigación existente alrededor del objeto de estudio” (p. 68), y para Zubizarreta (1986), “es una presentación completa, sistemática, objetiva e imparcial y, a la vez, suficientemente abreviada y clara de todos los principales resultados existentes en las investigaciones acerca de un problema o tema en cualquier rama del conocimiento” (p. 63). En la construcción del estado en cuestión, como lo describen Londoño, Maldonado & Calderón (2014), “es necesario trascender cada texto, cada idea, cada palabra, debido a que la razón de ser de este ejercicio investigativo es lograr una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área o tema específico” (p. 7). Por ello, el procedimiento seguido parte de la descripción detallada de los mecanismos utilizados para seleccionar el material que posteriormente se analizará en profundidad. Esta descripción incluye el horizonte temporal de la búsqueda, las fuentes o lugares donde se realizó, las palabras claves o descriptores utilizados (los cuales se definieron teniendo en cuenta el objeto de estudio y el campo de acción de la investigación), los resultados consolidados de la búsqueda en los que se especifica el material disponible, el seleccionado y revisado, y finalmente, el analizado a profundidad. De este último material se realizan análisis comparativos (gráficos) tales como: tipo de material, fuentes de donde se extrajo, años de publicación, palabras claves, tipo de investigación, comunidades participantes en el estudio y objetivos. Posteriormente, se realiza una lectura hermenéutica del material seleccionado, analizando su contenido, comparando los materiales entre sí, comprendiendo los objetivos de cada uno de ellos, para luego interpretar los resultados obtenidos y finalmente sintetizar gráficamente todo lo hallado, generando nuevas preguntas, detectando vacíos y proponiendo nuevos caminos o temas de investigación a partir de lo encontrado con lo que se aspira a avanzar en el conocimiento.

aspiración de formar mejores personas y ciudadanos. Entonces, la pregunta problematizadora resulta ser: ¿Cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior? Por otro lado, la hipótesis abductiva que pretende dar respuesta a dicha pregunta está planteada de la siguiente manera, también como una posibilidad: ¿Un principio didáctico de transversalidad posibilitaría la formación integral en la educación superior?, pues se intuye que tal vez desde el proceso de enseñanza-aprendizaje es donde se facilita el desarrollo de las múltiples racionalidades que tiene el ser humano. Posteriormente, en este proceso investigativo se construyó una historia de los conceptos, la cual permitió establecer el origen de las palabras (formación integral, transversalidad y didáctica universitaria), su transición hacia términos y su consolidación como conceptos aceptados por la comunidad académica; sin embargo, la revisión de la historia no profundiza en las discusiones que actualmente se están dando sobre los conceptos objeto de estudio, especialmente en la educación superior, por ello se realiza el estado de la cuestión. Los descriptores o palabras claves, que guiaron el trabajo de búsqueda documental fueron: *formación integral, transversalidad y educación superior*⁶³.

El primer paso en la construcción del estado de la cuestión es la búsqueda y selección del material. Para ello se determinó un período de 11 años como horizonte de tiempo⁶⁴ que arrojara resultados actualizados sobre el tema investigado, es decir que en la búsqueda se incluyó un filtro: el periodo 2006-2016. Frente al tipo de material se tuvieron en cuenta todos aquellos que cumplieran con el requisito de ser productos derivados de proyectos de investigación, tales como

⁶³ El estado de la cuestión permite responder preguntas clave para la investigación, tales como: ¿qué tanto se ha investigado sobre el tema?, ¿quiénes lo han hecho?, ¿cómo lo han hecho?, ¿en qué años lo han hecho?, ¿qué metodologías han utilizado?, ¿cuáles han sido los objetivos de dichas investigaciones?, ¿a qué resultados han llegado?, y finalmente, ¿qué falta por investigar?

⁶⁴ Como lo señala González (2011a) “la selección de la producción científica se inicia con la limitación en el tiempo y en el espacio” (p. 15)

artículos en revistas, ponencias en eventos científicos, libros derivados de investigación, trabajos de maestría, tesis doctorales o informes finales de investigación. En lo que tiene que ver con las fuentes de información en las que se ejecutó la búsqueda, se seleccionaron las principales bases de datos bibliográficas (APA Psyc Net, Dialnet, Doaj, Jstor, EBSCO, Eric, Hapi, Scielo, ScienceDirect y Web of Science); adicionalmente, se incluyeron bases de datos de libre acceso como Redalyc y Latindex. También, se añadieron los repositorios de algunas universidades en Colombia con facultades de educación y estudios de posgrado en educación como son la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de Antioquia, además de dos repositorios de universidades españolas: Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Valencia. Finalmente, se incluyeron otras fuentes importantes de información, tales como el sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia, Google Académico, el portal de tesis latinoamericanas y los trabajos realizados por el Grupo de Investigación en Didáctica Universitaria –DIDES– de la Universidad de Antioquia.

Para realizar la búsqueda de información fue necesario definir los criterios, es decir las palabras claves o descriptores que garantizaran la recuperación de información pertinente. Para ello se consultaron los Tesoros de la UNESCO⁶⁵ y el de la base de datos ERIC. Los descriptores se buscaron en los idiomas inglés y español. La tabla 1 muestra el listado de palabras claves y descriptores utilizados en la búsqueda.

Tabla 1

Listado de palabras claves y descriptores utilizados en la búsqueda

Palabras claves utilizadas en la búsqueda (español)	Palabras claves utilizadas en la búsqueda (inglés)	Descriptores sugeridos por el Tesoro (español)	Descriptores sugeridos por el Tesoro (inglés)
---	--	--	---

⁶⁵ Disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/concept7267>

Formación Integral	Comprehensive training	Educación general	Liberal studies
Educación Integral	Integrated education	Educación integrada ⁶⁶	Integrated education
Currículo Integrado	Integrated curriculum	Plan de estudios integrado	Integrated curriculum
Educación Holística	Holistic education	-	-
Educación Superior	Higher education	Enseñanza Superior ⁶⁷ Educación Superior	Higher education
Transversalidad	Transversality	-	-

Es importante destacar que el concepto más importante para esta investigación, es decir, el de formación integral, fue encontrado en los tesauros bajo el nombre de educación integrada u otros similares como educación general o liberal; por lo tanto, la búsqueda se realizó utilizando una mezcla de descriptores con palabras claves. Los resultados que arrojó la búsqueda de cada concepto en las diferentes fuentes de información se presentan a continuación en la tabla 2.

Tabla 2

Resultados de la búsqueda documental de cada palabra clave o Descriptor (sin combinaciones).

Fuente	Formación integral	Educación Integrada/ Educación general	Currículo Integrado	Educación Holística	Transversalidad	Enseñanza superior	Holistic Education	Integrated Education/liberal studies	Transversality	Higher Education
APA PsycNet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dialnet	457	187	41	19	9.231	10.116	10	23	95	5.329
DOAJ	129	52	9	3	26	947	25	40	76	8.777
EBSCO	23	8	12	1	10	831	407	213	11	142.530
Redalyc	3.684	1.518	488	119	379	395.495	28	397.068	32	397.068
Google Académico	20.600	17.000	6.600	931	16.100	56.000	13.500	12.400	18.900	1.030.000
Biblioteca UdeA	241	56	12	9	73	400	1	-	-	35
HAPI	1	1	-	-	1	1.948	-	-	-	239

⁶⁶ Para el Tesauro de la UNESCO, los conceptos de educación integrada y plan de estudios integrado son sinónimos y hacen referencia a “la organización sistemática del contenido y de las partes de un plan de estudios en un modelo racional”.

⁶⁷ La enseñanza superior se entiende, de acuerdo con el tesauro de la UNESCO como “la etapa de la enseñanza que sucede al nivel secundario, sea cual sea la duración del curso o el certificado obtenido”.

ERIC	-	-	-	-	-	1	240	2.052	6	312.277
Jstor	1	2	-	-	12	127	45	86	403	15.764
Scielo	186	39	39	2	67	2.256	2	10	48	3.536
ScienceDirect	131	29	9	1	155	1.577	112	347	3.649	6.126
Web of Science	-	-	-	-	-	35	73	151	745	38.982
Repositorio UdeA	14	-	1	-	3	56	-	-	20	31
Repositorio UNP	15	3	1	-	2	27	-	-	4	-
Repositorio PUJ	10	23	3	-	30	177	-	2	224	26
Repositorio UNAL	779	142	10	9	361	2.498	3	2	6	487
Repositorio Valencia	29	21	2	1	21	176	-	-	4	110
Repositorio Madrid	26	11	2	1	11	218	2	3	52	135
Tesis Iberoamericanas	26	11	3	1	15	290	1	-	-	36
TOTAL	26.352	19.103	7.232	1.097	26.497	473.175	14.449	412.397	24.275	1.961.488
			10%		5%	85%		18%	1%	81%

Tanto en español como en inglés, los resultados muestran una mayor cantidad de material relacionado con la educación superior, en segundo lugar, con la formación/educación integral y el menor número de resultados es para el concepto de transversalidad. Posteriormente, y para depurar los resultados iniciales, se definieron combinaciones de búsqueda (ver anexo 1). Cabe destacar la dificultad que se tuvo para encontrar producción académica derivada de investigaciones que incluyeran todos los descriptores definidos dentro de la investigación, lo que podría ser un indicio de poca producción investigativa sobre los conceptos aquí abordados.

Después de un proceso de revisión de 452 textos que incluían algunos de los descriptores o palabras claves de la investigación, se descartaron todos los que no cumplían con los criterios definidos y se seleccionaron 26 documentos a texto completo que cumplían con los requisitos de inclusión (ver anexo 2). La clasificación de los materiales es la siguiente: 20 de los 26 documentos analizados son artículos de revista, que corresponde al 77%, los 6 restantes son: una tesis doctoral, una ponencia en evento científico derivada de un proyecto de investigación, un

trabajo de investigación de maestría, un informe final de investigación y dos libros derivados de investigación. El gráfico 1 muestra la clasificación de los materiales por tipo.

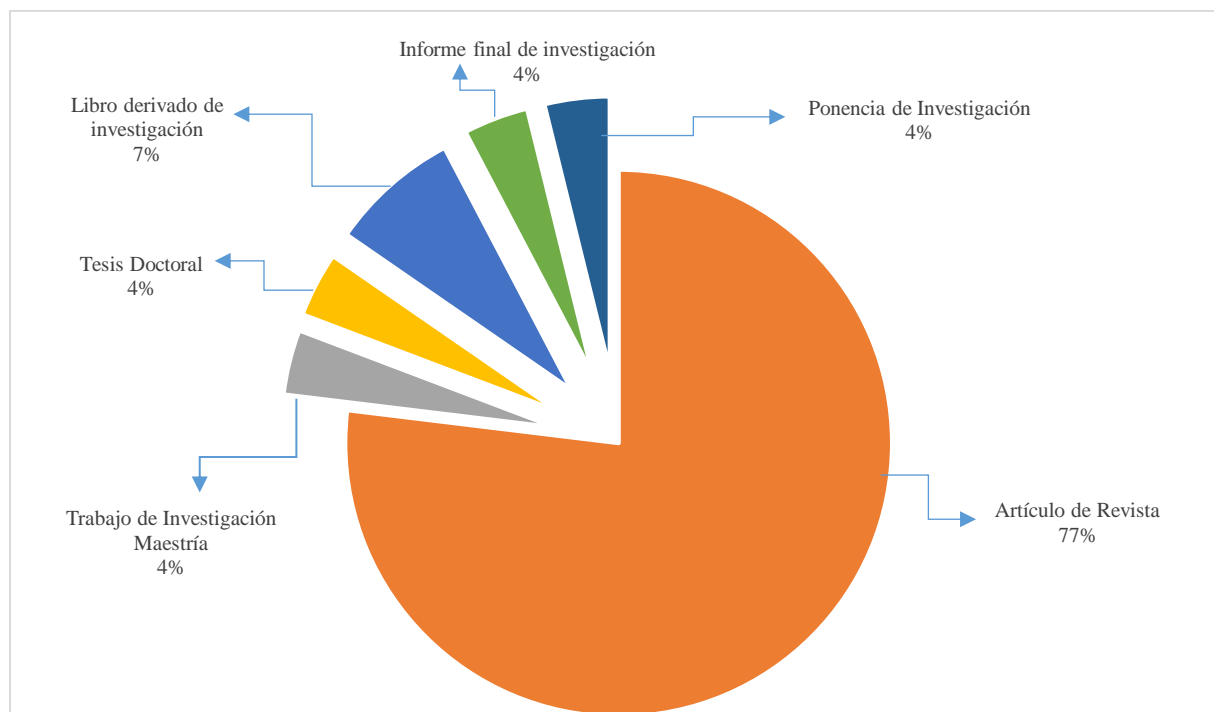


Gráfico 1. Tipo de material analizado.

Frente al origen de los materiales, se puede encontrar que las bases de datos son la principal fuente de información con 17 documentos, 5 provienen de bibliotecas o repositorios institucionales y 4 de Google Académico. Scielo fue la base de datos de la que se eligió el mayor número de textos, aunque hay que aclarar que algunos de ellos figuraban en más de una de las fuentes de información consultadas. En el gráfico 2 se describe en detalle el origen de los textos seleccionados.

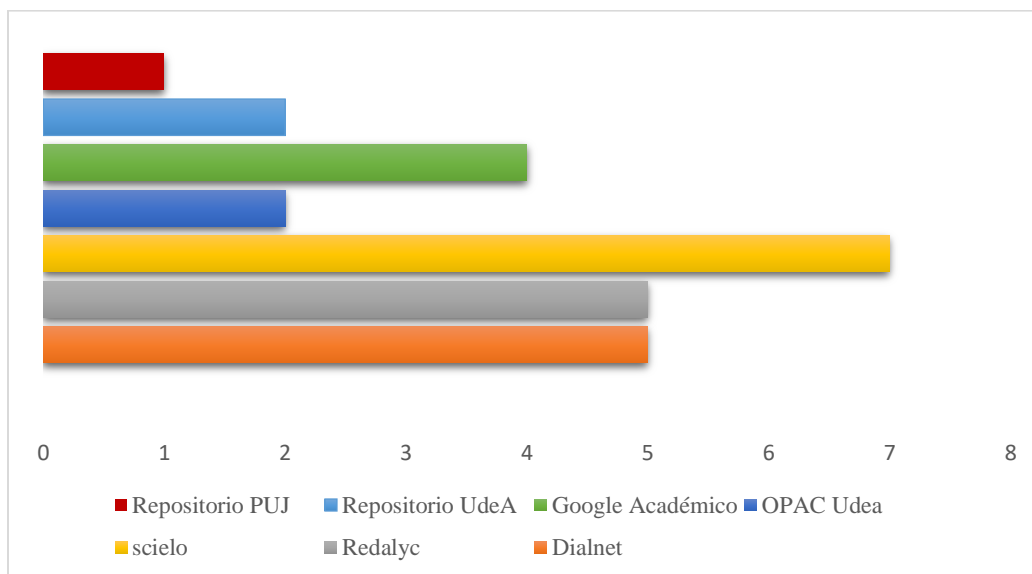


Gráfico 2. Fuente u origen de los documentos seleccionados.

Frente a los países de origen del material seleccionado, cabe destacar, como se señaló anteriormente, que en idioma inglés no se recuperaron documentos con los criterios de búsqueda definidos, por lo tanto, el análisis se concentró en investigaciones realizadas en Iberoamérica. Colombia es el país que más textos aportó con seis artículos de revista, un libro derivado de investigación, un trabajo de maestría y un informe final de investigación; de Venezuela se recuperaron cinco artículos de revista y una tesis doctoral; de México se encontraron cuatro artículos de revista y una ponencia de investigación; Cuba aporta dos artículos de revista y un libro derivado de investigación; finalmente España, Costa Rica y Perú aportan un artículo de revista cada uno, como puede verse en el gráfico 3.

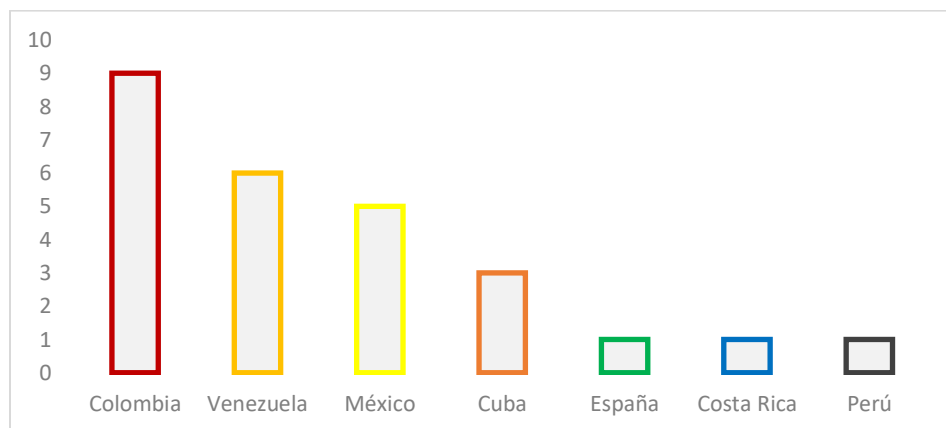


Gráfico 3. Países de origen de los documentos seleccionados.

Los años de publicación de los textos muestran que hay material producido en cada uno de los años incluidos en el periodo de observación (2006-2016), los años 2010 y 2014 son los que cuentan con un número mayor de material publicado (4), se encuentran tres años con tres investigaciones publicadas, tres años con dos y los tres años restantes aportan una investigación cada uno, el gráfico 4 muestra la clasificación por años del material.

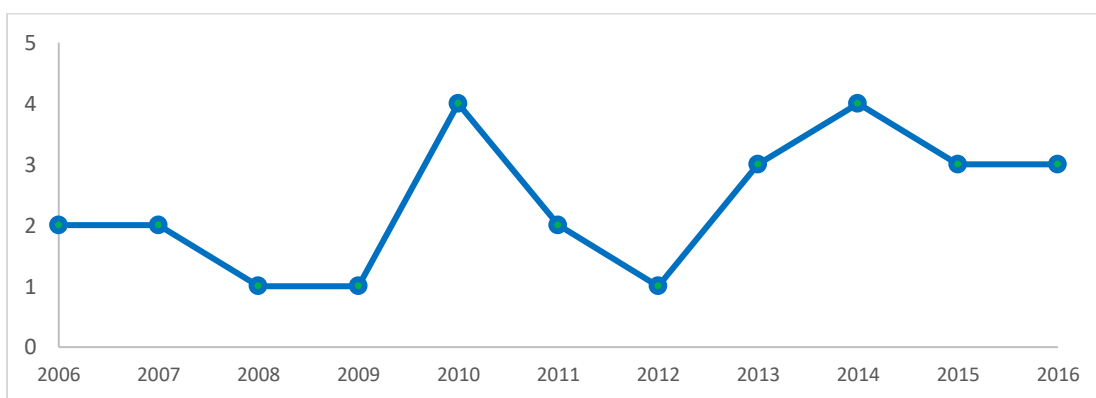


Gráfico 4. Años en los cuales se publican los documentos seleccionados.

En lo que tiene que ver con las palabras claves que describen los textos, se puede encontrar que las más recurrentes coinciden con los descriptores utilizados en la búsqueda, pues en siete de

describir situaciones particulares y solo tres se consideran cuantitativas. El gráfico 5 muestra la clasificación de las investigaciones de acuerdo con la metodología empleada.

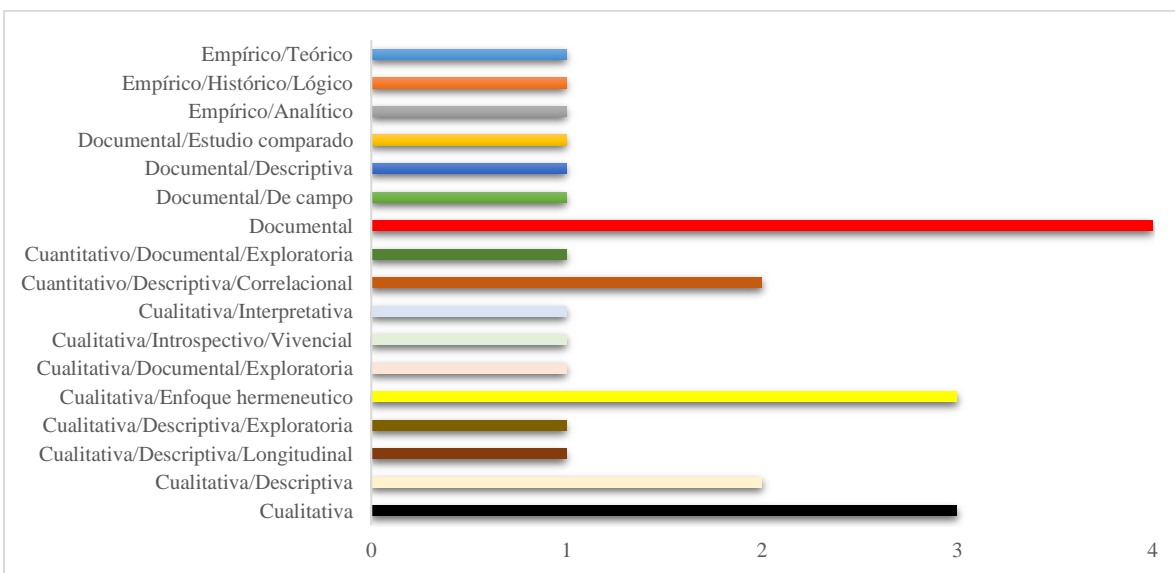


Gráfico 5. Tipos de investigaciones.

En lo referente a las comunidades incluidas dentro de las investigaciones se puede analizar que en 12 de las investigaciones realizadas se incluye a los estudiantes, en ocho a los profesores, en tres al personal directivo, en dos a expertos en temas curriculares y en uno a los egresados; adicionalmente, en seis investigaciones se incluye bibliografía especializada y en cuatro se analizan los documentos institucionales como proyectos educativos, documentos curriculares y planes de estudio (ver gráfico 6). Esto permite comprender que los principales actores a quienes se interroga sobre conceptos asociados a la formación integral y la transversalidad son estudiantes y profesores, es decir, los directamente vinculados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

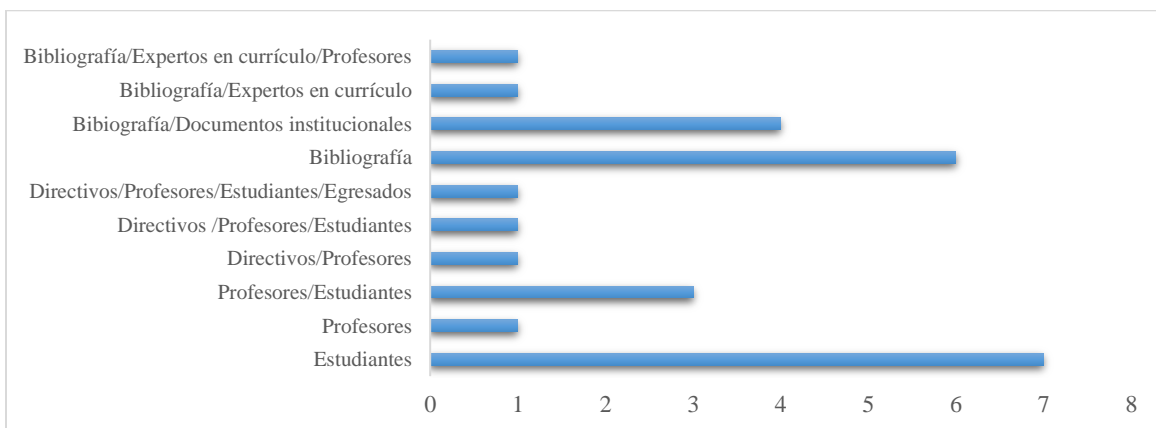


Gráfico 6. Comunidades consultadas en las investigaciones.

Frente a los objetivos declarados en cada una de las investigaciones se puede comprender que están orientados hacia los siguientes aspectos, como lo presenta la figura 8:

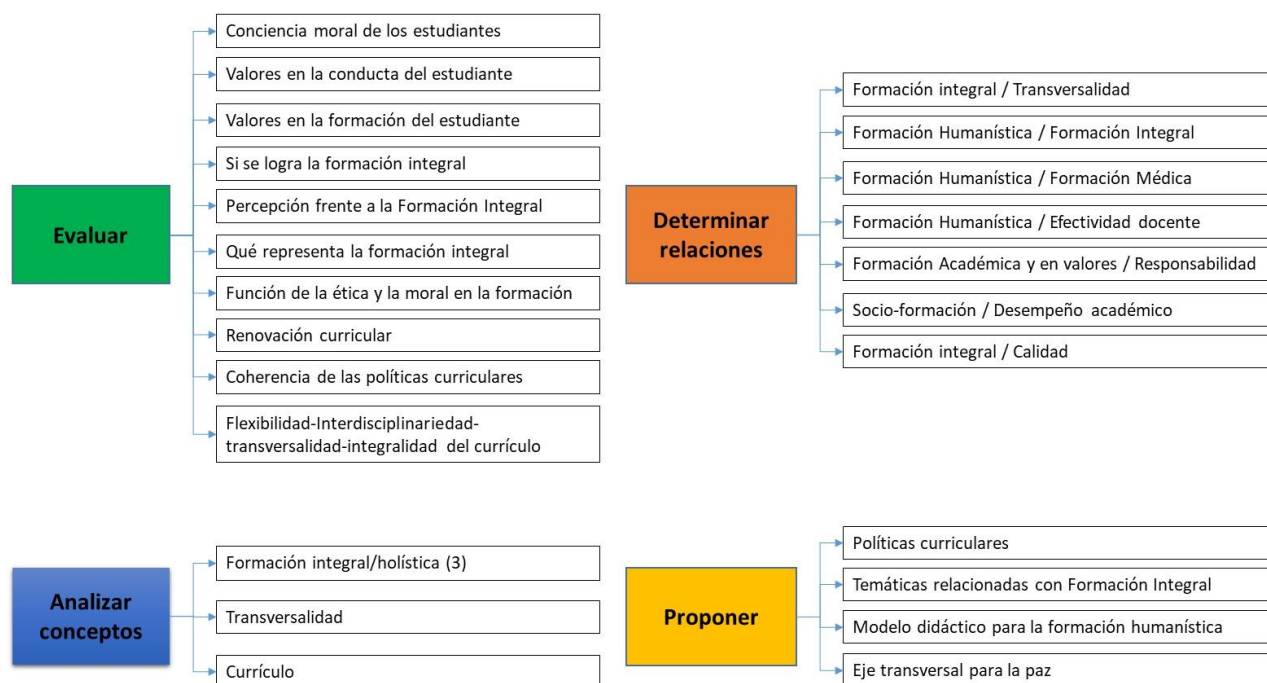


Figura 8. Análisis de los objetivos planteados en las investigaciones

Al analizar y comparar los objetivos se puede comprender que el mayor número de investigaciones (10) están orientadas a evaluar, a verificar si la formación integral se concreta en los currículos, ya sea como concepto general o desde alguna de sus dimensiones, específicamente la ética, los valores o la moral. Un segundo grupo de investigaciones (7) tienen como objetivo establecer relaciones entre la formación integral o alguna de sus dimensiones con otros aspectos tales como la transversalidad, la formación médica, la eficiencia docente, los comportamientos socialmente responsables de los estudiantes, el desempeño académico y la calidad de la educación. Cinco investigaciones se proponen revisar las teorías existentes sobre conceptos como: formación integral u holística (3), transversalidad (1) y currículo (1).

Finalmente, cuatro investigaciones hacen propuestas para hacer realidad la formación integral o alguna de sus dimensiones en el aula o en los currículos, una de ellas propone unas políticas curriculares para la universidad; otra, algunos temas (contenidos) relacionados con la formación integral; la tercera plantea un modelo de formación humanística y, la última, un eje transversal para la paz. Se interpreta entonces que las investigaciones realizadas recientemente sobre los conceptos objeto de estudio están más orientadas a verificar lo que sucede en la práctica pues sus objetivos no aportan gran cosa desde el punto de vista teórico ni tampoco se ocupan de aclarar o profundizar en el desarrollo de los conceptos; pero en concreto, ¿qué plantean las investigaciones sobre los conceptos de *formación integral*, *transversalidad* y *didáctica* en la educación superior?

En primera instancia, de los textos emerge la importancia de la universidad como espacio para la formación integral, pues al dialogar con los documentos seleccionados se puede analizar que varias de las investigaciones reflexionan sobre la necesidad de que la universidad se convierta en un espacio para ello, para Sandoval (2014), la universidad se debe encargar de formar auténticos

ciudadanos, comprometidos con la realidad social que los rodea, ello evidencia una reclamación sobre la formación que se ofrece y la necesidad de que se produzcan cambios significativos que, según Paredes e Inciarte (2013), se deben basar en un modelo de formación y concepción educativa que aborde de manera integral la formación de los profesionales, que no solo se quede en el ámbito profesional, pues la universidad, como afirman Santos & Lorenzo (2010), es el espacio propio para la reflexión y la discusión de todos aquellos asuntos que más trascendencia tienen, tanto para los individuos como para las comunidades. Para Arango, Clavijo, Puerta & Sánchez (2014), es la universidad el camino para que los individuos logren desarrollarse integralmente con el fin de que sus acciones contribuyan al mejoramiento, no solo de ellos mismos, sino de la sociedad. Se comprende entonces el llamado que hacen los textos para que la universidad se transforme en el espacio que propicie la formación de seres humanos de manera integral, pero ¿será que en la actualidad las universidades logran esa pretensión?, ¿las universidades efectivamente propician espacios para una formación más allá de lo profesional?

De acuerdo con Santos & Lorenzo (2010), la universidad pareciera tener un afán exclusivo de preparación técnica para el ejercicio de una profesión, que las preocupaciones por formar otras dimensiones o racionalidades del ser humano pueden estarse dando en niveles educativos inferiores, pero no en la educación superior; lo que para Paredes & Ávila (2008) es consecuencia de un deficiente sistema educativo que se ha abocado más a informar que a formar al individuo. Para González & otros (2013), el concepto de formación integral es incipiente en la universidad puesto que a lo largo de su historia esta ha sido concebida como “algo de orden superior” donde los humanos que ingresan ya se suponen autónomos y formados. Al parecer se le ha dado a la educación universitaria la misión de desarrollar solo la dimensión cognoscitiva o lógica y, como

lo afirman Mendieta, Ángulo y Jiménez (2014), lo que se busca es producir resultados que sean medibles, por lo que se hace énfasis en una parte fragmentada del desarrollo humano. Para González (2011b), esta es una visión científicista de la educación superior que prima sobre la humana y la social; lo riesgoso de esta visión, para Buitrago, Reyes & Torres (2016), es que no promueve por sí sola la reflexión sobre el sentido de nuestras acciones, no conduce a formar seres humanos conscientes de su lugar en el mundo, ¿acaso la educación superior debe promover el desarrollo individual de cada estudiante, de su conciencia? Como lo reclaman Licourt, Fuentes, Menéndez & Pérez (2007), es creciente el interés en todos los niveles de enseñanza y de diferentes estamentos que regulan la educación por contribuir al diseño de políticas que conduzcan a la formación de ciudadanos con valores que le permitan, no solo convivir en el mundo actual, sino comprometerse con su transformación; lo que se reclama es una formación integral que trascienda la formación técnico-profesional y que desarrolle al ser humano de manera completa. ¿Pero hay claridad sobre lo que significa la formación integral y cómo concretarla en la educación superior?

Al analizar las investigaciones en busca de los aportes teóricos que se realizan sobre los conceptos objeto de estudio; se puede comprender que solo en algunas de ellas se define la formación integral. Mendieta & otros (2014), la describen como una acción que se desarrolla y se moviliza progresivamente desde el interior de los sujetos y que los saca de sí como seres individuales en el mundo y en relación con los demás. Para Hernández, Pereda & Díaz (2010), es un proceso de formación que se da en una dinámica exterioridad-interioridad-exterioridad que transforma no solo a los individuos, sino a la colectividad de la que forman parte y a la cultura que construyen. Ambos estudios reconocen el proceso individual mediante el cual cada ser se

forma desde adentro para, desde allí, adquirir una imagen del mundo y luego actuar como ser social en ese espacio común que se comparte y se convive; lo que para González (2016), significa que la *formación*, de manera inevitable, tiene un carácter global e integrador pues comprende tanto el objeto como el sujeto y el resultado; implica lo interno y lo externo porque es imposible que en ella se obvie al sujeto, es necesario involucrarlo en su propia transformación; para esta autora, el concepto *formación* por sí solo ha perdido su sentido y por ello es que muchos autores lo acompañan del adjetivo integral, para con ello hacer referencia, tanto a lo interno como a lo externo; en ese sentido Gluyas, Esparza, Romero & Rubio (2005), sostienen que la formación integral busca moldear un ente cognoscente, sensible, social y cultural, un ser humano en su integralidad, lo que conduce a señalar las diferentes racionalidades o aspectos sobre los que se debe actuar para superar los modelos tradicionales de educación que trabajan solo sobre lo exterior; sin embargo, ¿cuáles son esas racionalidades que hacen parte del sujeto?

Al analizar en detalle las investigaciones en búsqueda de esas dimensiones o racionalidades del ser humano sobre las cuales la universidad debe aportar en el proceso de formación, se encuentran diferentes posiciones. Para Cruz, Carrillo, Vera & Fajardo (2009), Fernández & Torres (2015), Buitrago & Otros (2016), Vásquez (2016), Pomeda & Paz (2010) y Paredes e Inciarte (2013), lo que se busca es que el estudiante alcance el conocimiento disciplinar o profesional combinado con una formación humanística que le permita construirse como persona y como ciudadano, que aporte a la construcción de un ser capaz de enfrentar los problemas sociales; mientras que para Santos & Lorenzo (2010) y para Arango & otros (2014), la formación profesional estaría incompleta si no viene acompañada de la formación cívica, la cual promueve ciudadanos críticos y activos, preocupados por los problemas sociales. En las investigaciones de

Sandoval (2014) y de Licourt & otros (2007), es fundamental la formación en valores, ellos son los que le dan sentido al ser humano y le permiten tomar decisiones al otorgarle la capacidad de discernir y reflexionar. Frente a la formación moral y en valores, Guerrero & Gómez (2013) y Meza & Suárez (2006), reclaman que ella ha estado ausente de los procesos formativos y que cuando se ofrece, se trabaja desde ópticas normativas o de códigos de ética, o solo a manera informativa, pero casi nunca como algo que impregne los espacios y que le permita actuar al ser humano de manera reflexionada y analizada, con conciencia social; por lo tanto, hacerlo de esta forma no estaría generando ninguna diferencia frente a una formación que solo ofrezca conocimientos. Una última forma de entender las dimensiones del ser humano involucradas en la formación integral se encuentra que en Gluyas & otros (2015) y en Vásquez (2016), se plantea la formación artística como complemento de la formación académica, pues sería esta la que le permite al individuo conectarse con él mismo para luego conectarse con los demás, es la que desarrolla la creatividad a partir de procesos conscientes que solo se fomentan con el arte y sus diferentes expresiones. Algunas de las investigaciones presentan una visión de la formación integral en la que se reclaman procesos formativos flexibles, abiertos y creativos, lo que para Bravo (2006), significa un modelo de educación que no es la sumatoria de asignaturas, sino un todo para formar al individuo como ser racional, democrático, tolerante, humano e intelectual; sin embargo, al interpretar las dimensiones mencionadas parecería que se siguen entregando visiones fragmentarias de lo que significa el concepto de formación integral, pues en muchos de los estudios se ubican solo en algunas de ellas, mas no las integran o conectan; además, las asocian a contenidos curriculares por lo que cabría preguntarse ¿se está logrando la formación integral en la educación superior?

Al analizar los trabajos de Escobar, Franco & Duque (2010), Sarmiento & Tovar (2007) y Díaz, Kambourova & Gómez (2014), se puede comprender que la formación integral se ha contemplado como principio pedagógico y curricular y que se ofrece a través de asignaturas electivas dentro de los currículos o como espacios de reflexión o recreación por fuera de ellos; sin embargo, las observaciones realizadas por estudiantes y profesores en dichas investigaciones, parecieran indicar que el objetivo de formar integralmente no se está logrando y que ella se queda solo en unas intenciones declaradas en los documentos institucionales. Según Hernández & otros (2010), los esfuerzos que se hacen para formar integralmente a los estudiantes son fragmentarios, unilaterales y no tienen sólidos fundamentos teóricos sobre lo que ello implica. Para Sarmiento & Tovar (2007), se quedan en el deber ser, pero no se vuelve algo operativo, mientras que para Cruz & otros (2009), la formación integral se desdibuja, relegándose a asignaturas de humanidades o a espacios de Bienestar Universitario; en el mismo sentido González & otros (2013), concluyen que la formación integral no alcanza las expectativas y no puede limitarse a la implementación de asignaturas en el área humanística, así que proponen diseñar estrategias y políticas que permitan vincular la formación integral a la formación disciplinar, además de sitios alternos para desarrollar actividades de la dimensión ética, estética, deportiva y social. Será por ello que en la investigación de González (2011b), se señala que este es un concepto que ha llegado difusamente al currículo y que incluso, algunos profesores y estudiantes consideran que debería mantenerse por fuera de lo curricular, lo que para Mendieta & otros (2014), tiene un riesgo muy grande, pues la formación integral no se puede centrar solo en los medios o en los recursos necesarios para que se logre; este concepto está asociado al proceso y no a los resultados; cuando se habla de proceso se hace referencia al interior del individuo,

mientras que los resultados solo abarcan lo exterior; por lo tanto, contar con mejores espacios deportivos, culturales, clases de humanidades, de ética, de valores o de formación política no garantiza *per sé* que se estén formando de manera integral a los seres humanos que participan en dichos espacios; todo proceso formativo nace obligatoriamente al interior del sujeto. Por lo anterior, y como lo señalan Meza & Suárez (2006), la universidad no puede seguir pregonando que forma adecuados profesionales si la sociedad se desmorona, si es menos civilizada, si no se resuelven los problemas que en ella habitan; lo que para Mendieta & otros (2014), significa que se le debe apostar a procesos de formación y educación integrales, pues el solo poseer conocimientos no humaniza al sujeto, no le permite transformar sus realidades personales y sociales.

Así las cosas, algunos de los estudios analizados parecen comprender el concepto de formación integral, pero son limitados en la descripción de las dimensiones o racionalidades del ser humano que esta involucra; y aunque se valoran los esfuerzos que hace la universidad en la vía de formar a los estudiantes bajo esta mirada, reconocen que aún no se logra, que se queda en las intenciones declaradas en los documentos institucionales, pero que ha sido difícil volverlo operativo; en la actualidad, las universidades parecen preocuparse más por cumplir con unos estándares de calidad exigidos por las entidades de control, es decir, se esfuerzan por tener aulas y bibliotecas mejores dotadas, currículos con asignaturas humanísticas y documentos muy bien redactados en los que se aspira a formar a seres humanos íntegros, pero la realidad muestra que no logran transformarse las estructuras tradicionales de la educación superior, lo que significa que esta continúa centrada en conocimientos y no se desarrollan procesos formativos que promuevan en el estudiante una reflexión desde su autonomía que conduzcan luego a su

transformación como ser social. Pero ¿cómo podría entonces lograrse la formación integral?, ¿qué propuestas se encuentran para lograr esta aspiración?

Algunas de las investigaciones analizadas plantean que la vía para concretar la formación integral en la universidad son los currículos integradores. Para Fernández & Torres (2015) y para Paredes & Ávila (2008), un currículo así concebido no estaría estructurado solo con conocimientos de formación general, sino que interrelacionaría las diferentes áreas que contribuyen a la formación integral. Para Paredes e Inciarte (2013), estas áreas complementarias están relacionadas con la ética, la cultura, lo humanístico y lo social. Una estructura curricular así planeada requiere, según Meza & Suárez (2006), la participación de todos, teniendo en cuenta los saberes previos de cada participante y adicionalmente debe contemplar, según Díaz & otros (2014), una interrelación con otros principios curriculares como la flexibilidad, la pertinencia y la interdisciplinariedad. De lo que se trata, según estos autores, es de un currículo con áreas complementarias a los disciplinar dentro del plan de formación, lo que para ellos es un sentido de la transversalidad. ¿Pero la formación integral efectivamente se concreta mirándola solo como contenidos transversales dentro del currículo?

Al dialogar con algunas de las investigaciones seleccionadas se encuentra que, al parecer, la formación integral está íntimamente relacionada con el concepto de transversalidad. De hecho, Pomedá & Paz (2010) y Bravo (2006), sostienen que para estudiar el concepto de transversalidad hay que partir de lo que se ha considerado como formación integral. Estos dos conceptos pueden, incluso, llegar a mezclarse en algunas definiciones de transversalidad como la de Cruz & otros (2009), Pomedá & Paz (2010), Arango & otros (2014) y Fernández & Torres (2015), quienes la conciben como un conjunto de valores, actitudes o comportamientos presentes en todas las áreas

del conocimiento, pero también necesarios para el proceso formativo; mientras que para González (2011b), la transversalidad hace referencia a los problemas sociales que afectan tanto al individuo como a su entorno, por ello deben incluirse a lo largo del plan de estudios y en todas las asignaturas. No obstante, la transversalidad implica la conexión de las múltiples racionalidades o conocimientos de la persona, por ello una concepción transversal de la razón y del conocimiento es la que permite la formación integral, es su soporte, su herramienta, por lo que asociar la transversalidad únicamente a los contenidos o conocimientos del plan de estudios o con los problemas que allí deben resolverse, puede ser una visión fragmentaria de esta y por consiguiente de la formación integral. Tal vez por ello para Cruz & otros (2009), la transversalidad es un concepto casi desconocido para estudiantes y profesores; de otro lado, para Fernández & Torres (2015), resulta muy difícil su implementación, es algo que levita en los planes y currículos, pero de manera implícita, lo que para Castañeda, Lugo & Saenger (2011), puede asumirse de diferentes maneras: como temáticas, como formas de pensamiento, como cursos o como perspectivas éticas o morales, esto hace más complicado su entendimiento y también su concreción. De lo anterior entonces podría preguntarse: ¿será que la transversalidad entendida como algo curricular, es la única vía para lograr la formación integral?

Aunque en las investigaciones analizadas la transversalidad y la formación integral están muy ligadas a la visión curricular, también se resalta su relación con el ámbito didáctico. Castañeda & otros (2011) y Pomedá & Paz (2010), las describen como formas de organización del conocimiento y como enseñanzas que impregnan todo el currículo. Estudios como el de Guerrero & Gómez (2013), apuntan hacia que el problema de la formación integral no se soluciona abriendo espacios en el currículo ni con temarios especializados, plantean que tal vez lo que se

requiere es una enseñanza que lleve a los estudiantes a procesos de pensamientos, juicios y razonamientos más complejos, es decir, que se está apuntando al proceso formativo y, por tanto, a la didáctica, pues como lo describe Patiño (2012), es la clase el espacio donde los conocimientos se conectan con la vida de los alumnos; así que es pertinente utilizar estrategias que propicien la reflexión. Parra, Tobón & López (2015), Paredes y Ávila (2008) y Patiño (2012), señalan que se requieren estrategias didácticas alternativas para lograr la formación integral del estudiante, en ellas debe predominar el diálogo y la participación activa de él; a unas conclusiones similares llega el estudio de González & otros (2013), cuando señala que, al parecer, la formación integral se trata más de una cuestión didáctica que de una cuestión curricular, que no basta con asignaturas, sino que se deben estructurar de otro modo las prácticas de enseñanza orientándolas al aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior nos ubica entonces en un escenario donde el profesor adquiere un rol diferente del que hasta ahora ha venido desempeñando. Para Mendieta & otros (2014), si no hay una concientización de lo que significa la formación integral por parte de los profesores, difícilmente habrá claridad sobre este concepto y, por consiguiente, no se logrará. Parra & otros (2015), son más enfáticos en señalar que cuando el profesor solo se dedica a transmitir contenidos, el aprendizaje se despersonaliza y se aumenta la desmotivación y el riesgo de deserción. Se requiere que el profesor promueva en el aula procesos de reflexión, como lo proponen Patiño (2012), Buitrago & otros (2016), Meza & Suárez (2006), donde se enfrente al estudiante con problemas de la vida real, se propongan espacios flexibles, dinámicos que lo lleven a su autoconocimiento y autorreflexión y se promueva el diálogo abierto. Ello requiere profesores que, como lo describen Patiño (2012), Buitrago & otros (2016), Vásquez (2016) y Licourt & otros (2007), relacionen los contenidos con la vida de sus

alumnos, que generen vínculos personales y afectivos con ellos, que se comprometan y se acerquen a ellos, que se promuevan espacios fraternos, afectuosos, sensibles y espontáneos, que comprendan lo que motiva a los estudiantes, lo que los mueve y con ello capten su atención, despierten su interés y que, a través de este proceso, ambos se formen. ¿Será que los profesores universitarios están preparados para ejercer su función de otra forma?

Relacionar los contenidos con la vida de los estudiantes es hacer vínculos con las funciones misionales de la universidad y con las dimensiones del ser humano que garantizan una formación integral. Pero los resultados de algunos de estos estudios, como el de Parra & otros (2015) o Díaz & otros (2014), muestran que a los profesores les falta interés por los problemas personales de sus estudiantes, que en el aula no se crean relaciones de confianza y que ellos son reacios a abordar de manera integral los contenidos de su asignatura, a darle mayor autonomía a los estudiantes, a acompañarlos de manera personalizada, a detectar sus necesidades y adecuar los procesos formativos a ellas. Pareciera que para hacer posible la formación integral en la educación superior se requiere de otras metodologías de enseñanza, de otra forma de organizar los contenidos y de otra actitud por parte de los profesores, es decir que se deben adecuar los procesos didácticos, pues como lo señala Parra & otros (2015), cuando a los estudiantes se les motiva y ellos muestran interés por aprender se interesan por la solución de problemas del contexto. Entonces ¿qué conclusiones pueden aportar las investigaciones analizadas?

Después de dialogar con los textos seleccionados se puede interpretar que la situación actual de la investigación sobre los conceptos de formación integral y transversalidad en la educación superior señala, en primera instancia, que se reconoce la importancia de la universidad en la formación integral del ser humano superando la visión tradicional de que en este nivel solo se

forma para el ejercicio de una profesión, ello se considera un avance y nos ubica en un nuevo paradigma en el cual la sociedad reclama de la educación superior la preparación, no solo de buenos profesionales, sino de ciudadanos activos, formados desde lo personal, lo social, lo académico y lo cultural para aportar a la solución de los problemas que ella enfrenta.

Frente al concepto de formación integral, solo cuatro de las 26 investigaciones ofrecen indicios sobre su significado, las definiciones ofrecidas consideran que es un proceso que involucra el interior y el exterior del ser humano, pero dan más relevancia a la acción social del individuo enfatizando poco en el desarrollo del concepto *formación* como proceso que surge del interior de cada ser, que es personal e individual y que, por ello, debe darse a cada estudiante espacios para que de manera autónoma construya su conciencia histórica y su propia imagen del mundo, lo que es un componente fundamental para equilibrar la polaridad interioridad- exterioridad, porque finalmente el proceso formativo surge del interior del ser humano y luego se proyecta a su accionar en el entorno. Las definiciones tampoco son contundentes en señalar que la formación integral requiere una visión compleja del hombre y del conocimiento, lo que implica múltiples racionalidades o discursos que deben ser desarrollados de manera equilibrada; por el contrario, se presentan de forma desarticulada y limitada, pues la formación lógica se asocia a lo disciplinar, la ética a los valores morales, la estética a lo artístico y la política a lo cívico, lo que resulta ser una visión fragmentada de cada dimensión y, por tanto, de la formación integral. Este es un primer aspecto en el que se requiere profundizar mucho más en lo investigativo, ofreciendo conceptualizaciones más sólidas que ayuden a comprender mejor la complejidad de este concepto, de lo que representa y de cómo las diferentes racionalidades que la componen se conectan entre sí a través de la transversalidad.

Frente a las propuestas para el logro de la formación integral y las evaluaciones que se hacen de estas alternativas, se puede encontrar que ella se ha planteado como principio pedagógico en los documentos institucionales de diversas universidades, pero también se reconoce que dejarla en este plano no garantiza su logro. Una segunda forma es la de concebirla como algo extracurricular, asociándola a las actividades de bienestar, cultura y recreación, lo que también se evalúa como una forma insuficiente para concretarla. En tercer lugar, se señala una vía muy recurrente para buscar la formación integral: el currículo, a través de asignaturas, contenidos o temáticas alternativas a lo disciplinar y asociándola a otros principios curriculares como la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la pertinencia. En las evaluaciones realizadas a esta forma de aspirar a una formación integral en la educación superior, también se detecta que su alcance es limitado, que se vuelve algo difuso, fragmentado y de difícil logro. Se propone entonces la transversalidad como vía para la formación integral, como instrumento para alcanzarla, pero al mismo tiempo se plantea un concepto de transversalidad que se limita a su definición más genérica, es decir, aquello que une o conecta varias cosas; en ninguna de las investigaciones se asume como aquello que articula o conecta las diferentes racionalidades del ser humano, que permite romper jerarquías e instaura un mejor diálogo entre los sujetos que interactúan; adicionalmente, se restringe su función a lo curricular, a la inclusión de temas o contenidos alternativos a lo disciplinar, tal vez por eso, en las evaluaciones realizadas, resulta ser algo desconocido por estudiantes y profesores lo que dificulta su implementación.

Finalmente, ante lo limitado que ha resultado el logro de la formación integral —concebida como inclusión de contenidos y temáticas alternativas o el desarrollo de actividades lúdicas, deportivas o recreativas— se ofrecen indicios en relación a que la formación integral se podría

concretar desde lo didáctico, desde lo que pasa en el aula de clase, desde las metodologías, los espacios o la forma de desarrollar los contenidos, es decir, con cambios en la forma en que el profesor organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel que desempeñan en este los estudiantes, quienes deberían tener mayor autonomía y responsabilidad. Pero estas posibilidades aparecen en las investigaciones a manera de reflexión, de recomendación, de aspiración, pero poco se profundiza en los mecanismos que deben seguirse para lograrlo.

En síntesis, el estado de la cuestión muestra que la formación integral sigue siendo una intención no alcanzada en la educación superior; en primer lugar porque no se ha estudiado de manera suficiente el significado del concepto *formación*, tanto desde su visión de moldeamiento externo, como desde su concepción de un proceso individual que surge dentro del ser humano, tampoco se analiza la forma en que el adjetivo integral se incorpora a la *formación* para buscar una articulación equilibrada de estas dos polaridades, la asimilación de una conciencia colectiva, pero también el proceso de construcción individual de una conciencia histórica; en segundo lugar, no se estudia en detalle la relación entre la formación integral —que es uno de los fines primordiales de la educación superior— y la transversalidad como mecanismo para su logro, pero desde una concepción de transversalidad que implique la articulación y conexión de las racionalidades que tiene el ser humano, las cuales no se pueden contemplar de manera fragmentada o solo a la manera de contenidos dentro de los currículos; la transversalidad involucra una nueva manera de ver al ser humano que se forma y que en ese proceso articula todas sus racionalidades, lo que nos lleva al tercer asunto que no se ha investigado suficientemente y es que ese proceso de enseñanza – aprendizaje, en el cual el estudiante deba articular sus diferentes racionalidades, involucra una relación diferente entre profesores,

estudiantes y saberes, una relación donde haya mejor comunicación, mayor autonomía y responsabilidad por parte del estudiante y un profesor que guía y acompaña, pero que comprenda el papel del estudiante en su propio proceso de formación, todo ello implica que la didáctica universitaria, como disciplina que estudia este proceso de enseñanza y aprendizaje, debe aportar soluciones para que la formación integral sea una realidad. ¿Será acaso que si la transversalidad se incluye como un principio de la didáctica se podría lograr?, ese es el camino que se quiere recorrer. La figura 9 presenta una síntesis gráfica del estado de la cuestión.

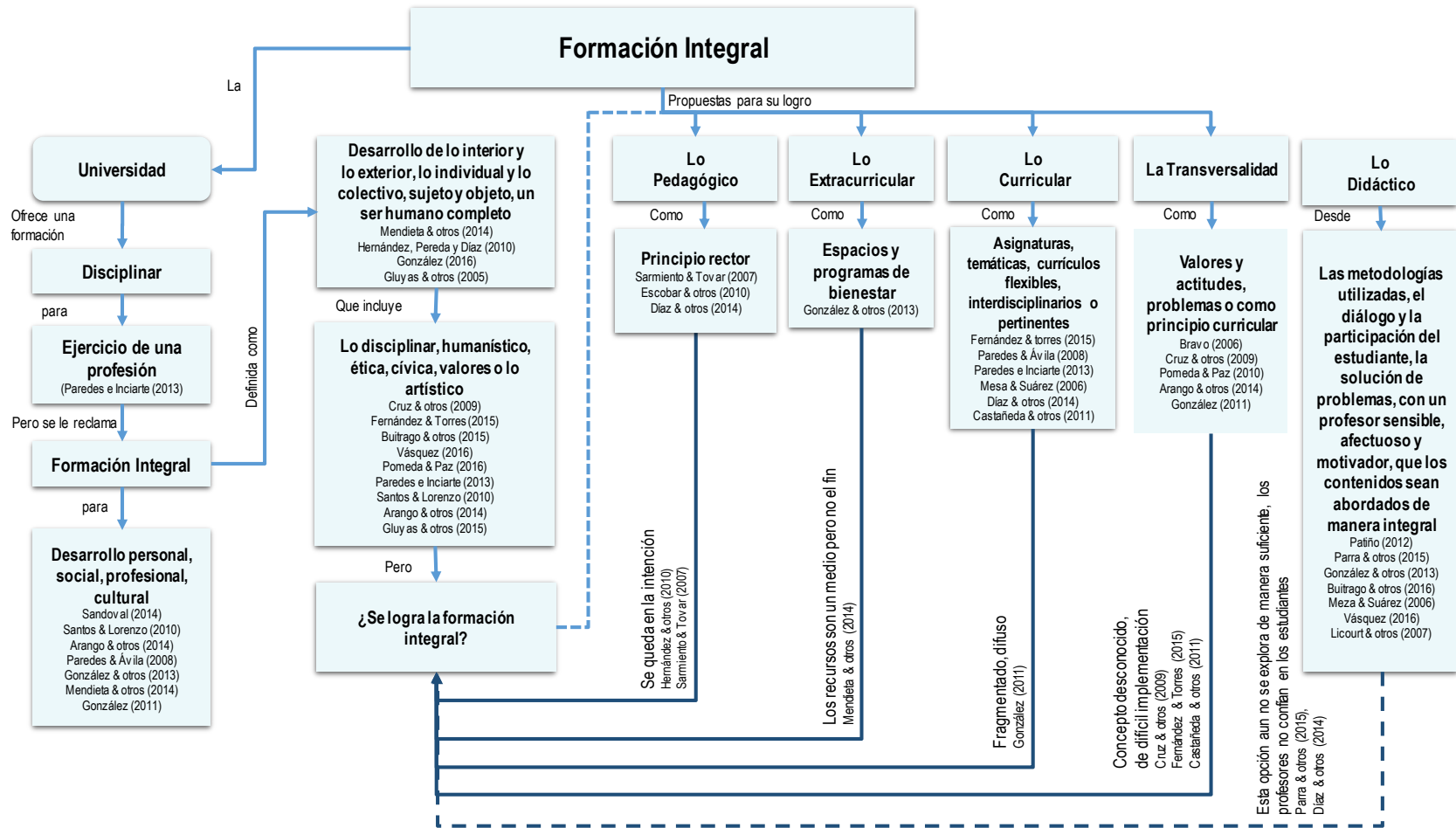


Figura 9. Síntesis de la investigación actual sobre formación integral, transversalidad y didáctica en la educación superior.

5. El presente de la investigación, un acercamiento a la metodología⁶⁸

5.1 Generalidades de la investigación

Objeto de estudio⁶⁹: el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Problema y pregunta de investigación: el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior es fragmentado, con demasiado énfasis en lo disciplinar, por lo que puede no conducir a la formación integral del estudiante universitario, por ello la pregunta es: ¿Cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior?

Hipótesis Abductiva: ¿Un *principio didáctico de transversalidad* posibilitaría la formación integral en la educación superior?

Objetivo general: fundamentar un *principio didáctico de transversalidad* para posibilitar la formación integral en la educación superior.

Campo de acción: la didáctica universitaria.

Objetivos específicos:

- Interpretar el desarrollo histórico de los conceptos formación integral y transversalidad, y su relación con la didáctica universitaria.

⁶⁸ La metodología remite al camino que se sigue dentro de la investigación, en tanto proceso estético-creativo que permite responder a la pregunta planteada desde el problema, concretar la hipótesis y cumplir con los objetivos definidos mediante la creación o construcción teórica que se propone. Los trayectos que se siguen en esta investigación están fundamentados en las propuestas de Gadamer (2001) y González (2011a), en tanto que se configura un proceso de comprensión e interpretación particular de la realidad.

⁶⁹ El objeto de estudio se comprende, de acuerdo con Álvarez & Sierra (2002), como esa parte de la realidad que es analizada y dentro de la cual se detecta un problema o necesidad que debe ser resuelta a través del desarrollo del trabajo investigativo y con ello solucionar el problema y cumplir con los objetivos.

- Interpretar la producción investigativa reciente sobre los conceptos de formación integral y transversalidad, y su relación con la didáctica universitaria.
- Indagar con la comunidad académica sobre sus prejuicios alrededor de los conceptos de formación integral y transversalidad y su relación con la didáctica universitaria.
- Diseñar el principio didáctico de transversalidad que posibilitará la formación integral en la educación superior.
- Conversar con autoridades en el tema objeto de estudio para validar el principio didáctico diseñado.

En la figura 10 se pueden apreciar las relaciones entre las generalidades de esta investigación:

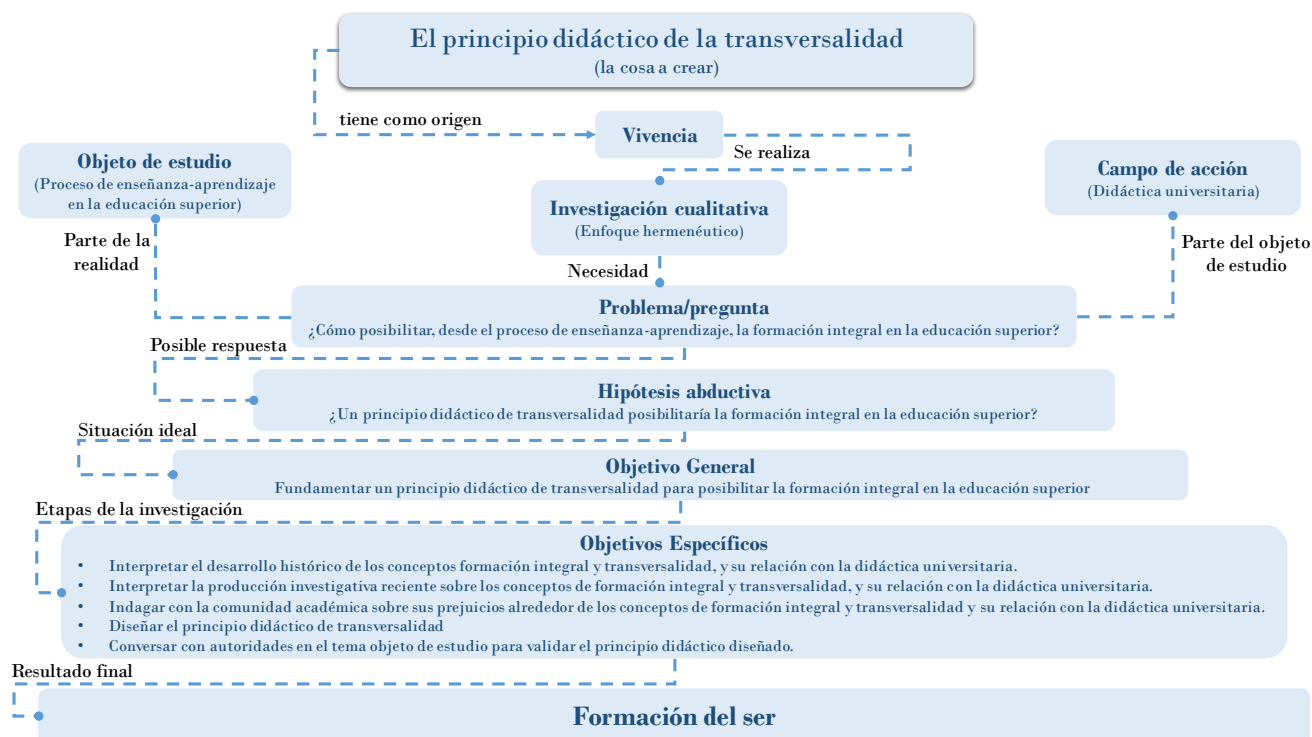


Figura 10. Generalidades de la investigación y sus relaciones

5.2 Diseño metodológico

Esta investigación, al estar enmarcada dentro de las ciencias sociales y humanas o ciencias del espíritu, utilizará un *diseño cualitativo*⁷⁰. La realidad que se está investigando es eminentemente social, pues el objeto de estudio, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y el campo de acción, la didáctica universitaria, se desarrollan en la universidad que es justamente la institución con el encargo social de promover la formación de seres humanos y profesionales íntegros. Esta realidad se abordará desde la experiencia personal y subjetiva del investigador que los analiza desde adentro, desde los sentimientos, actitudes y sentires de los actores involucrados (principalmente profesores y estudiantes) y no como hechos aislados y externos⁷¹.

5.3 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico utilizado dentro de la investigación será el hermenéutico, dado que se busca esencialmente comprender e interpretar los hechos estudiados⁷². En esta experiencia hermenéutica, de acuerdo con González (2011a), se traduce una vivencia para realizar un proceso de investigación que conduce a la formación del ser que investiga. La hermenéutica, como enfoque

⁷⁰ Para Martínez (2008), “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena a su comportamiento y manifestaciones” (p. 136)

⁷¹ Por ello, para Galeano (2004), “la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales con una mirada “desde adentro” y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (p. 20).

⁷² Como lo describe Bermejo (2005), “la hermenéutica defiende la ausencia de un punto arquimédico exterior e independiente a una interpretación, considera el fundamento como inestable y móvil, el conocimiento como ejercicio interpretativo de recomposición y la realidad como producto de interpretación variable y reconstruible” (p. 31).

de investigación, tiene tres componentes: *el proceso*, *el procedimiento* y *la estructura*, como puede verse en la figura 11.

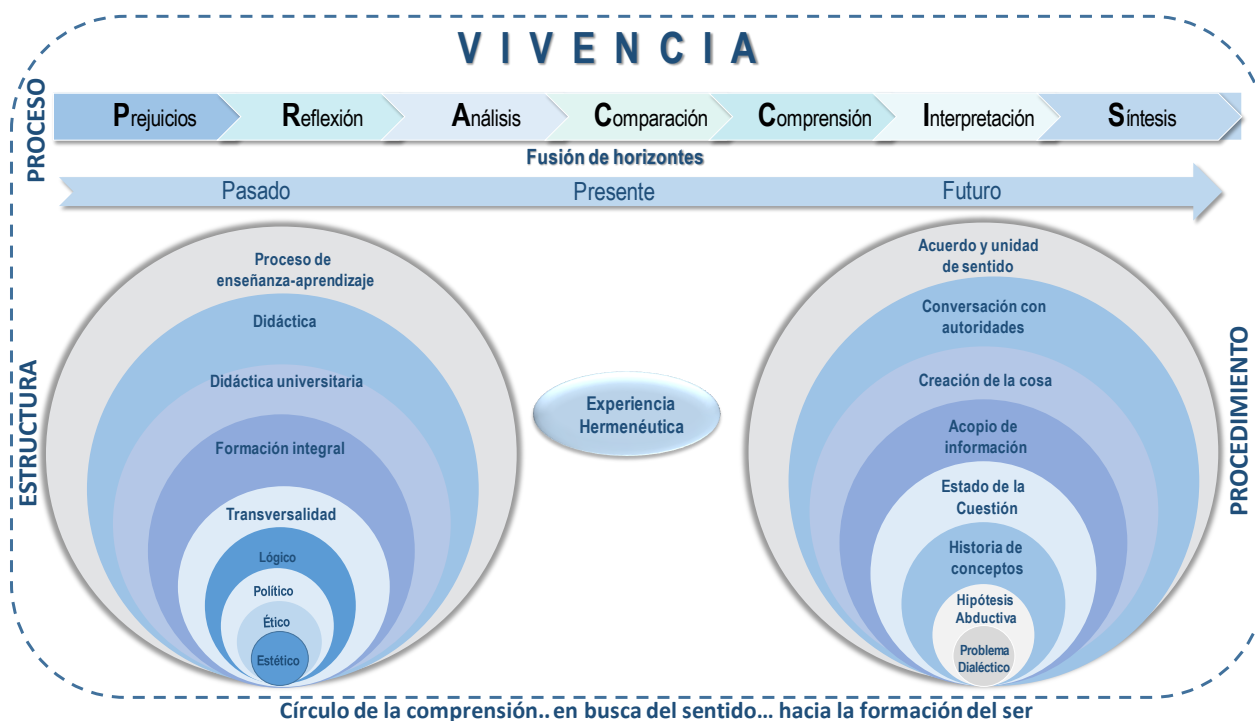


Figura 11. Representación de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico

El proceso es un componente fundamental, atraviesa *la estructura* y *el procedimiento*, brinda las herramientas necesarias para interpretar tanto los textos que hacen parte del sustento teórico de la investigación, como la información recolectada en las conversaciones que se realizan con las comunidades incluidas en el trabajo de campo y con las autoridades que sirven de aval al resultado final de la investigación. La cuidadosa aplicación del *proceso* que González (2011a) ha denominado PRACCIS, por las siglas de las etapas que involucra (Prejuicios, Reflexión, Análisis, Comparación, Comprensión, Interpretación y Síntesis) es lo que va a permitir darle el sentido final a la investigación. El *proceso* inicia con los prejuicios o conceptos previos que tiene el investigador como parte de su experiencia, de su vivencia, de su historia personal y que son

fundamentales en la búsqueda del sentido final, pues son una anticipación a este. Sobre los prejuicios se reflexiona⁷³, a partir de la reflexión surge el análisis, la exploración de los múltiples significados que surgen al adentrarse en los textos, tratando de descifrar su sentido, confrontando lo hallado con los prejuicios que se tienen; allí aparece la comparación, la cual es para González (2011a), “ir comprendiendo una cosa a partir de otra cosa, establecer concurrencias y ocurrencias entre las estructuras de sentido, en un momento determinado y en el transcurso del tiempo” (p. 129). La comparación, en ese proceso de identificación de lo idéntico y lo diferente que surge de los textos, conduce a la comprensión⁷⁴, que es un proceso de fusión de horizontes entre el pasado del texto, el presente del lector o intérprete y el futuro que se configura con el nuevo sentido otorgado. La comprensión se concreta en la interpretación, que es el sentido que otorga el intérprete y que se refleja en la síntesis, en el nuevo texto o creación, la síntesis es para González (2011a) “el lugar donde el lector se convierte en escritor” (p. 129), dando origen a un nuevo texto, que tiene en su interior mucho del estilo del intérprete, pero donde también se encuentran los textos interpretados.

Por otro lado, *la estructura*, dentro de la experiencia de investigación con enfoque hermenéutico hace referencia a lo que Martínez (2008), denomina “una red de relaciones percibidas, que más que conocida es vivida” (p. 37). La estructura es compleja y rizomática porque plantea múltiples posibilidades de conexión entre las partes que componen un todo, *la estructura* de la investigación hermenéutica implica pensar en círculos, círculos hermenéuticos⁷⁵

⁷³ La reflexión es para González (2011a), “poner en marcha el diálogo entre nuestro pensamiento que anticipa sentido y el pensamiento ajeno, para así evitar el malentendido” (p. 128)

⁷⁴ Comprender significa para González (2006), ir mucho más allá de la reproducción del texto “es participar en su significado presente” (p. 52)

⁷⁵ Para Wilber (1998), “Nos movemos de la parte a la totalidad y desde esta regresamos nuevamente a la parte, y en esa danza de comprensión, en el sorprendente círculo de la comprensión, damos vida a los significados, los valores y

que conectan y definen las relaciones entre el todo y las partes, las cuales tienen que estar dotadas de coherencia para que pueda concretarse el sentido final o la cosa a crear. Para González (2011a), la estructura se visualiza “como un círculo el cual en sus movimientos concéntricos entrelaza las partes y el todo en fusión de horizontes”⁷⁶. Para el caso de esta investigación, el todo está representado por el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, el cual es estudiado por la didáctica, mientras que las partes son la didáctica universitaria, la formación integral y sus dimensiones lógica, ética, estética y política, por último la transversalidad; cada una de estas partes debe ser comprendida, pues como lo señala Wilber (1998), “para comprender la totalidad es necesario comprender las partes y para comprender las partes es necesario comprender la totalidad. Tal es el círculo de la comprensión” (p. 19). En la estructura, además, se fusionan los horizontes del pasado, presente y futuro a través de la mirada del investigador en estas tres direcciones, en el pasado para comprender e interpretar la historia relacionada con los conceptos trabajados y para descubrir qué se ha investigado sobre ellos, en el presente para percibir los prejuicios de las comunidades estudiadas y hacia el futuro para crear algo nuevo. Esta experiencia, como ejercicio de interpretación, se mueve en el círculo de la comprensión, como lo describe González (2011a) entre la anticipación de sentidos y la unidad de sentido, cobijadas por el proyecto de sentido; entre la comprensión de las partes y del todo, entre la fusión de horizontes. Es en este proceso, en este ir y venir, en el planteamiento de posibles

las visiones. El mismo círculo de la comprensión que nos guía remienda los descosidos, salva las fisuras, recompone los fragmentos rotos e ilumina nuestro camino en un extraordinario movimiento que va y viene desde la parte hasta la totalidad, un movimiento que constituye el rasgo distintivo de todos y cada uno de los pasos que escoltan a la más amorosa de todas las recompensas” (p.19).

⁷⁶ Para González (2011a), “cuando el hermeneuta concibe una investigación, debe enunciar cuál concepto abarcará el todo, en tanto anticipación de sentidos y cuáles serán sus respectivas partes, en cuanto, unidades de significación; cada parte se configurará como un todo y emergerán sus nuevas partes y así sucesivamente se moverá el círculo en confluencia del todo con sus partes” (p. 130).

proyecciones de sentido que se logran acuerdos en torno a la unidad de sentido, allí el sujeto que investiga supera sus prejuicios para proceder a crear algo nuevo y con ello formarse o más concretamente transformarse.

Finalmente, el proceso y la estructura se conectan en *el procedimiento*, que es el camino seguido en la investigación para lograr los objetivos propuestos. El procedimiento está representado en los diferentes capítulos que componen este informe final.

5.4 Fuentes de información

Son aquellas que, en las diferentes etapas de la investigación, sirven de referencia para dar el sentido final a la cosa creada, las principales fuentes de información utilizadas fueron:

- **Libros:** en la investigación se tuvo acceso a libros físicos y digitales, ellos fueron consultados en bibliotecas de diferentes universidades nacionales e internacionales, así como otros textos científicos que sirvieron de base o soporte en la construcción de cada una de las etapas que componen el procedimiento de la investigación. A todos los textos se les aplicó el proceso hermenéutico (PRACCIS) para interpretarlos y a partir de allí construir nuevos textos. Todas las fuentes utilizadas fueron citadas a lo largo del trabajo y se encuentran detalladas en las referencias.
- **Comunidad universitaria:** en la etapa de trabajo de campo se hizo necesario la recolección de información proveniente de los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, como son los profesores y estudiantes. Por ello se indagó a 246 profesores y 396 estudiantes de las diferentes unidades académicas de la Universidad de Antioquia por sus prejuicios sobre los conceptos de formación integral y

transversalidad y su relación con la didáctica universitaria. La participación fue voluntaria y se tuvo estricto cuidado en el manejo confidencial de la información suministrada.

- **Autoridades:** se sostuvieron conversaciones con autoridades de diferentes países sobre los conceptos más importantes abordados dentro de la investigación. A ellos se les presentó la cosa creada (*el principio didáctico de la transversalidad*) y toda la sustentación teórica que soporta su construcción y a partir de ello se recogieron sus opiniones, aportes y aval sobre la creación.

5.5 Consideraciones éticas

Cada una de las etapas de la investigación fueron realizadas teniendo como base el *Código de Ética en la Investigación*, documento preparado por la Vicerrectoría de Investigación, la Comisión Institucional de Ética y el Comité Central de Ética en la investigación de la Universidad de Antioquia⁷⁷.

5.6 Técnicas de recolección de información: la guía de prejuicios

Como se dijo anteriormente, hay un momento dentro de la investigación donde se hace necesario conocer las opiniones de las personas que hacen parte del contexto de la propia investigación, identificar sus prejuicios para contrastarlos con los del investigador y con lo encontrado en etapas anteriores del trabajo desarrollado. Para ello, se construyó una guía de

⁷⁷ Este código de Ética puede ser consultado en: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES&CVID=lvyYgZ&CVID=lvyYgZ&CVID=lvyYgZ>

prejuicios⁷⁸, una lista de preguntas en la cuales se indaga por los conceptos antes mencionados, las mismas que conducen a quien las responde a una reflexión e introspección personal. La importancia de esta guía de prejuicios y los resultados que se derivan de su aplicación radica en que se constituye en un insumo fundamental para el resultado final de la investigación, en este caso, para la fundamentación del *principio didáctico de la transversalidad* que posibilite la formación integral en la educación superior. Es por ello que cada pregunta de la guía fue cuidadosamente redactada, determinando el concepto de la investigación para el cual aportaba información, la comunidad a la cual iba dirigida, la proyección de sentido, es decir, la orientación de la pregunta para poder contestar desde ella y que se construyó con base en los resultados de las etapas de formulación del problema, hipótesis abductiva, historia de los conceptos y estado de la cuestión, de allí emerge la sustentación teórica que le da soporte a cada pregunta. En total se diseñaron 11 preguntas, algunas dirigidas a profesores y a estudiantes, mientras que otras solo se orientaron a los profesores. Las preguntas se pueden clasificar en varios grupos, como se muestra a continuación en la figura 12.

⁷⁸ Para González (2011a), “la guía de prejuicios son preguntas que tienen la intención de abordar a los otros con sus experiencias para que contribuyan con la cosa creada. Es el tipo de pregunta que portan los conceptos ya comprendidos, pero que necesitan abrirse a la interpretación” (p. 140).

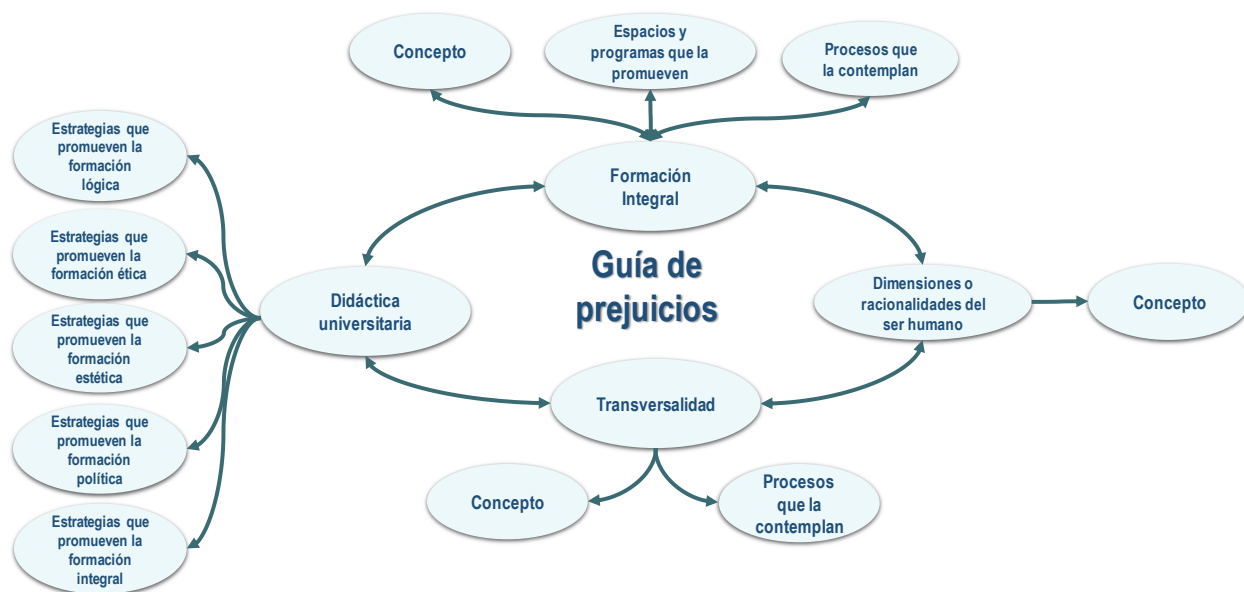


Figura 12. Conceptos abordados en la guía de prejuicios

Un grupo de preguntas se orientan a la formación integral, indagan sobre las creencias que tienen los sujetos sobre este concepto, las opciones que ofrece la universidad para su desarrollo o desde dónde se promueve y los procesos o discursos (pedagógico, didáctico y curricular) en los cuales se debe estructurar la formación integral, frente a las dimensiones o racionalidades del ser humano se indaga por los aspectos que las componen. Sobre la transversalidad, se indaga sobre lo que entienden profesores y estudiantes por este concepto y los procesos o discursos (pedagógico, didáctico y curricular) en los cuales se debe implementar. Mientras que otro grupo de preguntas se ha dirigido a las estrategias utilizadas por el profesor en el aula para promover cada una de las dimensiones o racionalidades, y de esta como un todo, es decir, sobre aspectos relacionados con la didáctica universitaria. En el anexo 3 se presentan las guías de prejuicios definitivas utilizadas en el trabajo de campo.

La tabla 3 presenta un análisis detallado de la construcción de cada una de las preguntas describiendo el concepto clave para el cual brinda información, la pregunta utilizada en el

instrumento, la comunidad a la cual se dirige, las opciones de respuesta que se ofrecen y, finalmente, la proyección de sentido o lo que se espera que respondan los profesores y estudiantes; esta proyección de sentido está sustentada, como se dijo anteriormente, en los referentes teóricos que dan soporte a la formulación del problema, la hipótesis abductiva, la historia de los conceptos y el estado de la cuestión.

Tabla 3

Proceso de construcción de las preguntas

Concepto	Pregunta	Comunidad	Posibilidades	Proyección de sentido
Formación integral	¿Qué entiende usted por formación integral?	Estudiantes Profesores	Pregunta abierta	Es un proceso de desarrollo interno y externo del ser humano de manera articulada y equilibrada, que involucra todas sus racionalidades y que se da a lo largo y ancho de su vida, comienza en la familia y continúa en el sistema educativo con la participación activa del estudiante, con la guía y acompañamiento del profesor.
Formación integral	¿Dónde se promueve la formación integral en la universidad?	Estudiantes Profesores	En algunos cursos o asignaturas específicas En todas las asignaturas y/o cursos En los programas de bienestar universitario En los espacios físicos de la universidad (museo, bibliotecas, zonas deportivas, teatro cafeterías, etc.) La universidad no promueve la formación integral (se pueden elegir varias opciones)	Todos los programas y espacios de la universidad deben promover la formación integral, pero el aula de clase es el espacio más indicado para hacerla posible, por ello todos los cursos o asignaturas deben promoverla.
Formación integral	¿Desde cuál o cuáles procesos debe considerarse la formación integral en la universidad?	Profesores	Pedagógico Curricular Didáctico (Cada opción debe ser calificada de 1 a 5 donde 1 es poco importante y 5 muy importante)	La formación integral debe ser algo que abarque lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico, pero es la didáctica el lugar más importante para concretarla.
Formación integral Transversalidad	Para usted ¿cuáles aspectos o dimensiones contempla la formación integral?	Estudiantes Profesores	Pregunta abierta	La formación integral contempla aspectos asociados esencialmente a cuatro discursos o racionalidades que tiene el ser humano: lo lógico, lo ético, lo estético y lo político.

Didáctica universitaria Formación integral Transversalidad	¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión lógica?	Estudiantes Profesores	Pregunta abierta	Comprendiendo y aplicando los métodos de las ciencias, articulando los conocimientos y saberes con las otras racionalidades como son lo ético, lo estético y lo político, con la contextualización de los contenidos, con estrategias que promuevan la comunicación y la argumentación.
Didáctica universitaria Formación integral Transversalidad	¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión ética?	Estudiantes Profesores	Pregunta abierta	Promoviendo la autonomía, la libertad de los estudiantes, su toma de decisiones, la autorreflexión, practicando valores, fomentando actitudes responsables con el medio que lo rodea, brindando confianza a los estudiantes para que sean protagonistas de su proceso de formación, articulando lo ético con las demás racionalidades.
Didáctica universitaria Formación integral Transversalidad	¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión estética?	Estudiantes Profesores	Pregunta abierta	Mediante el diálogo y la comunicación, permitiendo que los estudiantes expresen sus sentimientos y emociones, que sean creativos y desarrollen sus propias ideas, mediante el desarrollo de actividades lúdicas, artísticas y creativas que promuevan la imaginación, mediante una relación cercana y afectuosa entre profesores y estudiantes, a través de tutorías y acompañamientos individuales, promoviendo el cuidado de sí mismos, articulando lo estético con las demás racionalidades.
Didáctica universitaria Formación integral Transversalidad	¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión política?	Estudiantes Profesores	Pregunta abierta	Promoviendo que cada estudiante construya un discurso propio y lo defienda, con actividades de socialización y convivencia entre los estudiantes, relacionando lo que pasa en el aula de clase con el contexto social y político para que así adquiera conciencia del mundo, articulando lo político con las demás racionalidades.
Transversalidad	¿Qué entiende usted por transversalidad?	Estudiantes Profesores	Pregunta abierta	La transversalidad es la vía de articulación, aquello que atraviesa y conecta las diferentes dimensiones o racionalidades del ser humano y que hacen posible la formación integral, es el mecanismo de comunicación y de articulación que posibilita el diálogo de saberes y la desestructuración de las jerarquías.
Transversalidad	¿Desde cuál o cuáles procesos debería considerarse la transversalidad en la universidad?	Profesores	Pedagógico Curricular Didáctico (Cada opción debe ser calificada de 1 a 5 donde 1 es poco importante y 5 muy importante)	La transversalidad debe ser algo que abarque lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico, pero es lo didáctico el espacio ideal en el que la transversalidad puede articular las diferentes racionalidades del ser humano y posibilitar la formación integral.

<p>Didáctica universitaria</p> <p>Formación integral</p> <p>Transversalidad</p>	<p>¿Qué métodos de enseñanza o estrategias didácticas podrían promover en el aula la formación integral?</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Profesores</p>	<p>Pregunta abierta</p>	<p>Aquellos que articulen las diferentes dimensiones o racionalidades del ser humano como el problémico, los proyectos, la aplicación de casos, métodos experienciales que fomenten la comunicación y el diálogo, que centren su atención en el aprendizaje, que promuevan la autonomía; con tutorías y seguimientos individuales.</p>
--	--	--------------------------------------	-------------------------	--

5.7 Definición de la muestra

Una vez estructurada la guía de prejuicios se hace necesario calcular el tamaño de la muestra, esto es, los profesores y estudiantes que serán interrogados en el trabajo de campo. Se utilizó la fórmula de la distribución normal estratificada para poblaciones finitas. Se definió un nivel de confianza del 95%, y un error del 5%. La fórmula empleada fue la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{e^2}$$

Donde:

n: tamaño de la muestra

z: nivel de confianza (95% que equivale a 1.96)

p: probabilidad a favor (50%)

q: probabilidad en contra (50%)

e: error muestral permitido (5%)

La muestra calculada bajo esta metodología arrojó un valor de 384 personas para cada una de las comunidades (profesores y estudiantes), pero debió ser ajustada teniendo en cuenta el tamaño real de cada tipo de población, para ello se utilizó la siguiente fórmula:

$$n_1 = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Los valores ajustados para cada tipo de población fue la siguiente:

Tabla 4

Definición de la muestra

Comunidad	Población	Muestra
Profesores	1.868	319
Estudiantes	29.733	379

La tabla 5 presenta el detalle de la muestra por cada unidad académica:

Tabla 5

Descripción de la muestra por unidad académica

Unidad Académica	Total profesores	Profesores unidad/total profesores (%)	Profesores muestra	Total estudiantes	Estudiantes unidad/total estudiantes (%)	Estudiantes muestra
Artes	67	4%	11	1.269	4%	16
Bibliotecología	23	1%	4	448	2%	6
Ciencias Agrarias	64	3%	11	996	3%	13
Ciencias Económicas	88	5%	15	2.080	7%	26
Ciencias Exactas y Naturales	176	9%	30	1.844	6%	24
Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias	55	3%	9	1.703	6%	22
Ciencias Sociales y Humanas	110	6%	19	2.401	8%	31
Comunicaciones	61	3%	10	848	3%	11
Derecho	66	4%	11	1.102	4%	14
Educación	80	4%	14	2.494	8%	32
Educación Física	38	2%	7	849	3%	11
Enfermería	71	4%	12	502	2%	6

Escuela de Idiomas	45	2%	8	491	2%	6
Escuela de Microbiología	44	2%	8	736	2%	9
Estudios Políticos	17	1%	3	410	1%	5
Filosofía	30	2%	5	517	2%	7
Ingeniería	198	11%	34	7.162	24%	91
Medicina	419	22%	71	2.010	7%	26
Nutrición y Dietética	32	2%	6	508	2%	6
Odontología	106	6%	18	547	2%	7
Salud Pública	78	4%	13	816	3%	10
Total	1.868	100%	319	29.733	100,0%	379

Aunque las muestras calculadas de esta manera son propias de la investigación cuantitativa, lo que les aporta confiabilidad y validez a los resultados, en esta investigación se utilizó con el objetivo, como lo señalan Álvarez & Jurgenson (2009), de que los datos sean concordantes, es decir, que la muestra seleccionada tenga unas características similares y que por tanto la información que suministre permita al investigador interpretar sus percepciones. Al calcular la muestra por facultad se busca consultar la opinión de profesores y estudiantes de todas las unidades académicas y de las diferentes disciplinas que integran la Universidad de Antioquia y con ello encontrar más información, mejorar la interpretación de los datos y, por consiguiente, contar con más elementos para la creación de la cosa.

5.8 Técnicas de análisis y lectura de los datos

La información de las guías de prejuicios aplicadas a profesores y estudiantes se ingresaron en la aplicación Excel y luego se exportaron a la aplicación Atlas ti, versión 7.5.4, para su codificación y análisis detallado, pues es importante tener en cuenta que la mayoría de las preguntas son abiertas, por lo que interpretar la percepción de un número tan alto de participantes

es un proceso complejo. La aplicación Atlas ti facilita esta labor, ella permite descomponer los datos y crear los campos semánticos⁷⁹ y las unidades de significación⁸⁰ para el análisis y, a través de ellas, establecer relaciones y determinar concurrencias pero, sobre todo, ocurrencias entre los prejuicios de profesores y estudiantes, ya que las ocurrencias, como lo describe Gadamer (2001), son “como súbitas chispas del espíritu” (p. 36), son aquellas excepciones que se salen de lo esperado y que permiten crear algo novedoso que rompa con lo establecido y permita resolver el problema planteado para dar el sentido final a la cosa creada. En todo el análisis de la información se aplica el proceso hermenéutico (PRACCIS) detallado en la metodología, para con ello mejorar la comprensión de los resultados e interpretar los aportes que realiza el trabajo de campo a la creación de la cosa.

5.9 Prueba piloto

La guía de prejuicios diseñada debió ser probada para asegurar su claridad, pertinencia y comprensión por parte de los diferentes sujetos en las comunidades portadoras de información relevante para el investigador y con ello garantizar que suministren información adecuada para cumplir con los objetivos trazados y aportar a la creación de la cosa. La prueba piloto se realizó en el semestre 2017-1 con 12 estudiantes y 7 profesores de diferentes unidades académicas y tuvo una duración de una semana. Una vez realizado el proceso de análisis de la prueba piloto se llegó a las siguientes conclusiones:

⁷⁹ Dentro de esta investigación y de acuerdo con los postulados de González (2011a), el campo semántico se comprende como un grupo de palabras que están relacionadas por sus significados y que comparten características comunes que las atraen entre sí.

⁸⁰ Las unidades de significación agrupan una serie de significados que surgen de la relación que establecen los sujetos con las cosas.

- Frente al diseño del instrumento se considera adecuado el número de preguntas, se sugiere ordenarlas por cada uno de los temas indagados.
- La diversidad de opiniones que se encuentran frente a lo que es la formación integral confirma la necesidad de aportar elementos a la construcción de un sustento teórico que soporte este concepto, en las respuestas de profesores y estudiantes subyace el reconocimiento y la necesidad de este tipo de formación, pero faltan argumentos para definirla y, sobre todo, para hacerla posible en el aula de clase.
- Frente a las dimensiones, racionalidades, potencialidades o discursos que comprenden al ser humano y que posibilitan la formación integral, también se encuentra la necesidad de aportar en la construcción de un sustento teórico que las aclare y delimite, pues al ser cuestionados los profesores y estudiantes construyen listas de anhelos o creencias, no se comprenden como componentes interconectados en un todo. Adicionalmente, al analizar las respuestas a las preguntas que indagaban sobre algunas de las racionalidades, se encuentra que lo estético se asocia solo a lo lúdico o recreativo, lo ético a la ética profesional de cada disciplina y lo político a los partidos, ideologías y a la contienda política, se infiere que son dimensiones que poco han penetrado las aulas de clase, ellas se perciben como ajenas al proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Frente al concepto de transversalidad también se detecta una diversidad de opiniones, lo que confirma la necesidad de ampliar su desarrollo conceptual, la importancia que tiene este concepto en los diseños curriculares y didácticos, y la vinculación con la formación integral.

- Los profesores y estudiantes reconocen que la universidad es una institución con el encargo social de promover la formación integral de los seres humanos; sin embargo, preocupa el hecho de que se señalen los espacios culturales, deportivos y recreativos como los más idóneos para el logro de la formación integral, pues ello sugiere implícitamente una visión de que es ajena a las aulas y espacios de clase, como algo fragmentado que se logra dándole al estudiante un poco de cada cosa y no como algo que impregna cada espacio de la universidad y, especialmente aquellos donde interactúan profesores y estudiantes.
- Se encuentra una visión generalizada en profesores y estudiantes de que la formación integral solo se concreta de manera parcial en la universidad, que no hay claridad sobre lo que es este concepto y cómo se podría posibilitar su logro, y que la universidad no ofrece directrices claras para promoverla.
- Es muy interesante que las diferentes comunidades hagan propuestas para el logro de la formación integral que están orientadas, en su mayoría, a lo didáctico, a lo que pasa en las aulas de clase, a las estrategias utilizadas por los profesores.
- Las estrategias descritas por los profesores para promover la formación integral en sus clases se centran en darle más participación al estudiante y en involucrar casos y problemas del contexto.
- Para los estudiantes las estrategias utilizadas por los profesores siguen siendo tradicionales y no les permiten formarse de manera integral.
- Es recurrente encontrar en los profesores justificaciones centradas en el poco tiempo que tienen para abordar los contenidos del curso y que por ello no dan más protagonismo a

los estudiantes, no les permiten expresar sus opiniones, no promueven actividades creativas, no se discuten los problemas del contexto o no se experimenta lo aprendido. Es decir, sigue teniendo un papel esencial la instrucción y la transmisión de contenidos sobre la formación del ser.

5.10 Resultados del trabajo de campo⁸¹

La guía de prejuicios definitiva fue aplicada durante el semestre 2017-2 a 246 profesores y 396 estudiantes de la Universidad de Antioquia. A continuación, se listan los datos de la muestra estimada y el número real de personas que participaron:

Tabla 6

Muestra estimada y real por unidad académica

Unidad Académica	Profesores muestra	Profesores reales	Estudiantes muestra	Estudiantes reales
Artes	11	10	16	15
Bibliotecología	4	4	6	5
Ciencias Agrarias	11	15	13	21
Ciencias Económicas	15	16	26	34
Ciencias Exactas y Naturales	30	14	24	22
Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias	9	12	22	34
Ciencias Sociales y Humanas	19	16	31	27
Comunicaciones	10	9	11	9
Derecho	11	18	14	12
Educación	14	13	32	27
Educación Física	7	16	11	16
Enfermería	12	9	6	11
Escuela de Idiomas	8	6	6	6
Escuela de Microbiología	8	2	9	8

⁸¹ Sobre los resultados del trabajo de campo se presentó una ponencia en el 11° Congreso Internacional de Educación Superior, realizado en La Habana, Cuba, entre el 12 y el 16 de febrero de 2018.

Estudios Políticos	3	2	5	5
Filosofía	5	4	7	6
Ingeniería	34	30	91	76
Medicina	71	36	26	19
Nutrición y Dietética	6	2	6	10
Odontología	18	10	7	21
Salud Pública	13	2	10	12
Total	319	246	379	396

Durante el desarrollo del trabajo de campo fue muy complejo contar con la participación de los profesores, pues aducían falta de tiempo o desconocimiento del tema y aunque se habilitó una encuesta virtual a través de Google docs., de los profesores que diligenciaron la guía de prejuicios, el 81% (200) lo hizo de manera física y el 19% (46) de manera virtual. Con los estudiantes se obtuvo una respuesta más favorable cuando se les entregaba el formulario físico, el 98% de los estudiantes que participaron en el diligenciamiento de la guía de prejuicios lo hicieron de esta manera y solo el 2% respondió de manera virtual. Al articular las respuestas dadas por los participantes con los aportes teóricos de la investigación, se construyeron los campos semánticos y las unidades de significación que permitieron la interpretación de la información en Atlas Ti, los cuales se describen en la tabla 7:

Tabla 7

Campos semánticos y unidades de significación para el análisis de la información en Atlas ti

Concepto al que aporta información	Pregunta	Campo semántico	Unidades de significación
Formación integral	¿Qué entiende por formación integral?	Formación	Proceso que involucra el desarrollo de las diferentes racionalidades del ser humano.
		Formación	Proceso que hace converger lo externo/educativo (formar) con lo interno/formativo (formarse).
		Formación	Proceso que involucra un desarrollo como ser individual y como ser social.
		Formación	Proceso que se da a lo largo y ancho de la vida del ser humano.

		Didáctico	Proceso que involucra la participación activa de profesores y estudiantes.
		Curricular	Integración de conocimientos y saberes de distintas áreas.
		Competencias	Ser, saber, hacer, convivir.
Formación integral	¿Dónde se promueve la formación integral en la universidad?	Didáctico	En todas las asignaturas o cursos.
		Curricular	En algunas asignaturas o cursos.
		Pedagógico	Desde los programas de Bienestar Universitario.
		Pedagógico	Desde los espacios físicos de la universidad: bibliotecas, teatros, museos, canchas, etc.
			La universidad no promueve la formación integral.
Formación integral	¿Desde cuál o cuáles procesos debe considerarse la formación integral en la universidad?	Didáctico	Actividades, metodologías, espacios, formas, evaluación.
		Curricular	Conocimientos y saberes involucrados, plan de formación.
		Pedagógico	Ideal de hombre y mujer a formar.
Formación integral	Aspectos o dimensiones que tiene el ser humano y que posibilitan la formación integral	Lógico	Conocimientos y saberes académicos y técnicos metódicamente procesados.
		Ético	Los valores, la moral, los principios, el ser y su desarrollo humano.
		Político	Lo social, lo cultural, la convivencia.
		Estético	Lo espiritual, las emociones, sensaciones, lo físico, lo personal, lo creativo, lo artístico.
Didáctica Universitaria Formación integral Transversalidad	¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde las racionalidades lógica, ética, estética y política?	Transversalidad	Articulando las diferentes racionalidades del ser humano.
		Didáctico	Con el desarrollo de casos, problemas, talleres.
		Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.
		Didáctico	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.
		Didáctico	Métodos no tradicionales de enseñanza.
		Curricular	Con cursos o asignaturas.
		Lógico	Utilizando los métodos de las ciencias.
		Político	Vinculando lo que pasa en el aula con la realidad social y política.
		Ético	Con el respeto y la inclusión de valores en el aula de clase.
		Estético	Desde la sensibilidad, las emociones los afectos.
		Estético	Fomentando la creatividad.
		Estético	Desde la vinculación de manifestaciones como el arte, la música, la danza.
		Estético	Con el cuidado de sí.
		Profesor	Con el ejemplo del profesor.
Transversalidad	¿Qué entiende por transversalidad?	Cotidianidad	Mecanismo o herramienta que integra, atraviesa o une dos o más objetos.
		Didáctico	Articulación de aspectos, dimensiones o racionalidades que integran al ser humano.
		Curricular	Articulación de conocimientos, saberes y disciplinas.
Transversalidad		Didáctico	Actividades, metodologías, espacios, formas, evaluación.

	¿Desde cuál o cuáles procesos debe considerarse la transversalidad en la universidad?	Curricular	Conocimientos y saberes involucrados, plan de formación.
		Pedagógico	Ideal de formación.
Didáctica Universitaria Formación integral Transversalidad	¿Qué Estrategias didácticas promueven la formación integral?	Transversalidad	Estrategias que articulen las racionalidades del ser humano.
		Didáctico	Estrategias que promuevan la participación activa del estudiante.
		Didáctico	Prácticas, interacción con el contexto, métodos experienciales.
		Didáctico	Planteamiento de problemas, casos, talleres.
		Didáctico	Métodos reflexivos que promuevan el pensamiento crítico.
		Didáctico	Estrategias que promuevan la creatividad, el juego, la lúdica, la imaginación.
Didáctico	Estrategias que involucren nuevas tecnologías.		

5.10.1 Comprensión e interpretación de las respuestas de los profesores

Pregunta 1: ¿Qué entiende usted por formación integral? Al indagar entre los profesores participantes en la investigación sobre sus prejuicios acerca del concepto de formación integral, se perciben en sus respuestas cuatro campos semánticos: la formación, lo curricular, lo didáctico y las competencias. La tabla 8 muestra los principales resultados, clasificados por campos semánticos, unidades de significación y principales significados otorgados por los profesores:

Tabla 8

Percepciones de los profesores sobre el concepto de formación integral

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
Formación	Proceso que involucra el desarrollo de las diferentes racionalidades del ser humano.	Involucra los diferentes aspectos, dimensiones, ámbitos, potencialidades, campos, componentes, dominios, áreas o sentidos que tiene el ser humano.	Concurrencia
Formación	Proceso que hace converger lo externo/educativo (formar) con lo interno/formativo (formarse).	Externo: Ofrecer, educar, fortalecer, atender, tener en cuenta, intervenir, desarrollar, formar, abarcar, transmitir, enseñar, dar, capacitar, orientar.	Concurrencia
		Interno: Explorar, posibilitar a los estudiantes, promover, participar, tomar para sí mismo, apropiarse, alcanzar.	Ocurrencia
Formación		Como ser social: rol social, entorno, movilidad social, aporte social, interacción con otros, ser parte	Concurrencia

	Proceso que involucra un desarrollo como ser individual y como ser social.	de la sociedad, desarrollo cultural, conocimiento del otro, ciudadanía, comunidad. Como ser individual: conocimiento de sí mismo, formación del individuo, desarrollo de talentos propios, acción sobre sí mismo, autorreconocimiento, autocuidado.	Ocurrencia
Formación	Proceso que se da a lo largo y ancho de la vida del ser humano	Proceso continuo, aprendizaje futuro, viene desde la familia.	Ocurrencia
Curricular	Integración de conocimientos y saberes de distintas áreas	Conocimientos, campos, áreas, saberes, temas, contenidos, conceptos, elementos, ofertas, ámbitos de aprendizaje, disciplinas.	Concurrencia
Didáctico	Proceso que involucra la participación activa de profesores y estudiantes	Relaciones afectuosas, diálogo permanente, atención individual.	Ocurrencia
Competencias	Competencias definidas por UNESCO	Ser, saber, hacer, convivir	Ocurrencia

En el campo semántico de la formación se pueden hallar varias unidades de significación. La más concurrente está relacionada con que la formación integral es un proceso que involucra el desarrollo de las diferentes racionalidades que componen el ser humano (lógico, ético, estético y político), es decir, que trasciende la formación disciplinar para ocuparse del ser como un todo. Sin embargo, pocos profesores describen cómo debe ser ese desarrollo multidimensional, ¿Será que para los profesores la formación integral solo implica ofrecerle al estudiante algo de cada racionalidad?, los pocos que lo hacen, aluden a que debe ser un proceso articulado, armónico, equilibrado, ¿quizás un proceso estético?, y que debe ser continuo o permanente. En lo que tiene que ver con la formación integral, como proceso que hace converger lo externo/educativo (formar) con lo interno/formativo (formarse), los significados otorgados concurren a considerarla algo externo, que está en cabeza de la universidad y del profesor y en la que el estudiante es un actor pasivo, ¿podría ello señalar que se requieren métodos y estrategias didácticas que promuevan la participación activa del estudiante, su autonomía? Frente a la asociación de la formación integral con un proceso que involucra el desarrollo como ser individual y como ser social, los profesores concurren en relacionarlo en mayor grado con el rol social del estudiante,

¿será acaso que los profesores aun no comprenden de manera suficiente que la formación es esencialmente un proceso que surge del interior del estudiante?; sin embargo, es importante destacar que algunos profesores señalan la importancia de que el estudiante se haga consciente de su lugar en el mundo, de sus talentos, sus capacidades, de su subjetividad, es decir, reconocen que la formación es en esencia, una acción del estudiante sobre sí mismo. Finalmente, hay una unidad de significación a la que muy poco se refieren los profesores, y es aquella que comprende la formación integral como un proceso que se da a lo largo y a lo ancho de la vida del ser humano. Solo a algunos profesores se les ocurre describirla como un proceso continuo que inicia en la familia y se da a lo largo de la vida de las personas, ¿acaso se requiere que los procesos formativos le den al estudiante mayor autonomía y responsabilidad para que en el futuro pueda conducirse por sí mismo? Veamos algunas de las definiciones dadas por los profesores que integran algunas unidades de significación en este campo semántico:

Es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano.

Una formación donde se estimula los diferentes dominios del ser humano y donde se pueden potenciar la correlación equilibrada de estos dominios.

Es un proceso permanente mediante el cual las personas alcanzan un desarrollo holístico en sus diferentes dimensiones que le permiten interactuar acertadamente con la naturaleza, la sociedad y consigo mismo.

Es un proceso continuo que se prolonga luego de la casa y de la escuela, donde el profesor y la universidad desarrollan acciones bilaterales que propenden por que el estudiante enriquezca su conocimiento y se le oriente para que alcance las metas de desarrollo.

Un acto de autorreconocimiento y autocuidado que implica una permanente acción sobre sí mismo, vincula lo cognitivo, lo emocional, y las prácticas que conjuntamente se articulan para afrontar los permanentes retos vitales.

Es un proceso continuo y permanente que con la participación del estudiante y en un acto de complementariedad busca comprender las dimensiones que constituyen el ser para su realización plena.

Posibilitar el desarrollo humano con valores éticos y principios para el ejercicio profesional, implica un desarrollo armónico de su dimensión humana, intelectual, social, cultural, para potenciar su subjetividad y su ejercicio ciudadano.

Una formación pensada y orientada desde lo ético, lo estético, lo político y lo intelectual.

Un segundo campo semántico en el cual los profesores concurren está asociado con lo curricular, justamente el que describe la formación integral como la agrupación o integración de conocimientos y saberes de distintas áreas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las respuestas están orientadas a que este grupo de conocimientos se le ofrezca al estudiante con el objetivo de brindarle una formación más allá de lo disciplinar, que no implique solo el desarrollo de la racionalidad lógica, una formación más completa; ¿será que ello podría estar mostrando la necesidad de buscar nuevas formas de abordar los contenidos con el objetivo no solo de formar buenos profesionales sino mejores seres humanos? o ¿acaso será que en la formación integral de lo que se trata es de comprender que el ser humano tiene diferentes tipos de racionalidades que interactúan entre sí y por ello los conocimientos no pueden estar desarticulados?

Un tercer campo semántico en el que un grupo de profesores ubica la formación integral está relacionado con la didáctica y tiene que ver con que la formación integral involucra la participación activa de profesores y estudiantes; no obstante, pocos profesores comprenden de este modo la formación integral, solo algunos describen que ella involucra relaciones afectuosas, un diálogo permanente entre profesores y estudiantes y una atención especial a las necesidades particulares de cada uno, ¿ello significaría que hace falta diálogo y comunicación entre los principales participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje? o ¿acaso los profesores aun no comprenden que la didáctica es esencialmente un acto de comunicación?

Finalmente, otro campo semántico que puede encontrarse en las respuestas de algunos profesores está asociado a las competencias, específicamente, las referidas por la Unesco como los pilares de la educación en el siglo XXI o conjunto de competencias, habilidades, destrezas y valores para una completa e integral formación, es decir, las de ser, conocer, hacer y convivir;

aunque ellos resaltan las tres primeras y poco se menciona la cuarta, lo relacionado con la dimensión política.

Las respuestas dadas por los profesores muestran que para muchos de ellos, la formación integral lo que involucra es un conjunto de conocimientos que se ofrecen a los estudiantes con el objetivo de mejorar su proceso formativo y el aporte que hacen a la sociedad; sin embargo, la proyección de sentido más relevante es aquella en la que la formación integral se comprende como el proceso en el que se desarrollan todas las racionalidades del ser humano (lógica, ética, estética y política); aunque pocos consideran que este sea un proceso permanente y equilibrado mediante el cual se articulan todas las racionalidades. Los profesores consideran que la formación integral es un proceso más enfocado hacia lo colectivo o el aporte que hace el entorno al proceso de formación y poco se menciona lo particular de cada ser, es decir, su proceso personal de apropiación de la realidad que le permite al estudiante hacerse consciente de su lugar en el mundo, a la vez que aporta al avance de la sociedad, solo algunos consideran que en la formación integral participan de manera activa profesores y estudiantes.

Pregunta 2: ¿Dónde se promueve la formación integral en la universidad? Al preguntarle a los profesores sobre los espacios y programas que en la universidad promueven la formación integral de los estudiantes, se perciben en sus respuestas tres campos semánticos: lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico. El gráfico 7 muestra las respuestas dadas por los profesores a esta pregunta cerrada que permitía elegir más de una opción:

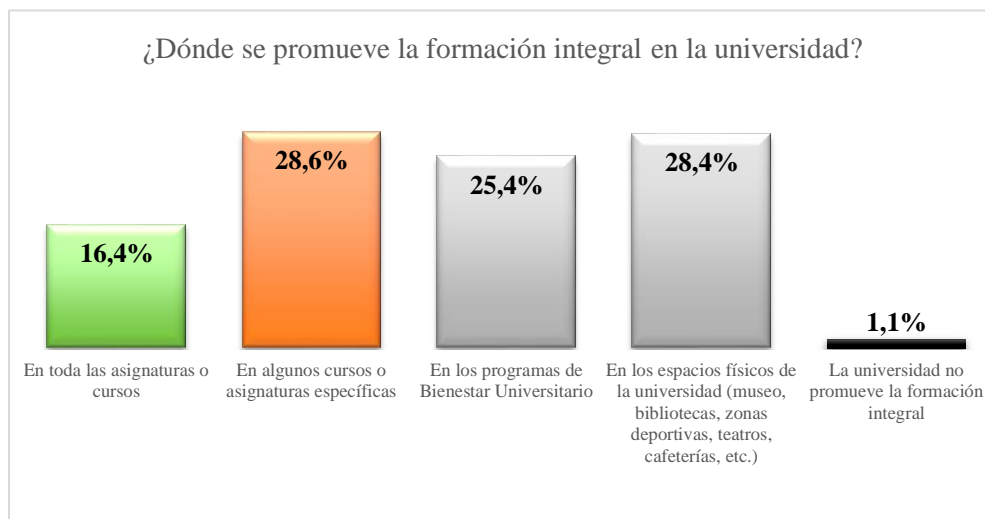


Gráfico 7. Espacios y programas en los que se promueve la formación integral en la universidad, según los profesores

En el campo semántico de *lo pedagógico* se ubican las unidades de significación que representan los espacios adicionales o lo ofrecido por cada programa académico —que la Universidad de Antioquia dispone desde la idea o visión institucional sobre el tipo de hombre y mujer que debe ser formado— como los adecuados en el acompañamiento al estudiante para que el proceso sea integral: espacios de esparcimiento, cultura, recreación y deportes. El 28,4% de las respuestas están orientadas a que son los espacios físicos de la universidad en donde más se promueve la formación integral y el 25,4% a que son los programas de la Dirección de Bienestar Universitario los que mejor cumplen con este objetivo, lo que significaría que el 53,8% de las respuestas se inclina a que son los espacios y programas por fuera de las unidades académicas y de los espacios de clase los que más promueven la formación integral.

En el campo semántico de *lo curricular* se encuentra una unidad de significación relacionada con que algunos cursos específicos que ofrecen los programas académicos son los que promueven en mayor grado la formación integral, cursos como: ética, humanidades, formación

ciudadana o apreciación musical, entre otros, permitirían al estudiante formarse en otros saberes diferentes a los propios de su programa profesional. El 28,6% de las respuestas se inclinan por esta vía para el logro de la formación integral.

Finalmente, en el campo semántico de lo didáctico se encuentra una unidad de significación que define que en todos los cursos, asignaturas o proyectos que se ofrecen dentro de los planes de estudio de los diferentes programas académicos de la universidad de Antioquia, se promueve la formación integral. Solo el 18.4% de las respuestas de los profesores se ubican aquí. El 1.1% de los profesores consideran que la universidad no promueve la formación integral de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la proyección de sentido de esta pregunta, y aunque se resalta la importancia de que un grupo de profesores considere que todos los cursos o asignaturas ofrecidas por la universidad promueven la formación integral, el hecho de que se identifiquen los programas de bienestar y los espacios físicos de la universidad, por encima de las aulas o espacios de encuentro entre profesores y estudiantes, como mayores promotores de este tipo de formación, podría estar mostrando que para los profesores se ofrece una educación de tipo disciplinar en las clases, la cual se complementa con actividades lúdicas, culturales, deportivas y de otro tipo que brinda la universidad para así completar la formación del estudiante. ¿Será acaso que para los profesores el desarrollo de las diferentes racionalidades que componen al ser humano es un proceso fragmentado y que ellos solo participan en el perfeccionamiento de la dimensión lógica o cognoscitiva?; además, resulta llamativo que para los profesores, en la pregunta 1, la formación integral sea un proceso que desarrolla todas las racionalidades del ser humano, pero luego se inclinan —en mayor medida— por señalar que solo algunos cursos o

asignaturas promueven dicho desarrollo, ello proyecta un sentido en relación a que sería necesario utilizar estrategias que promuevan la articulación de dichas racionalidades dentro de las aulas de clase.

Pregunta 3: Al preguntarle a los profesores desde cuál o cuáles procesos o discursos dentro de la universidad debe considerarse la formación integral, se encuentran tres campos semánticos, a saber: lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico. El gráfico 8 muestra las respuestas dadas a esta pregunta cerrada que invitaba a calificar de 1 a 5 cada una de las opciones.

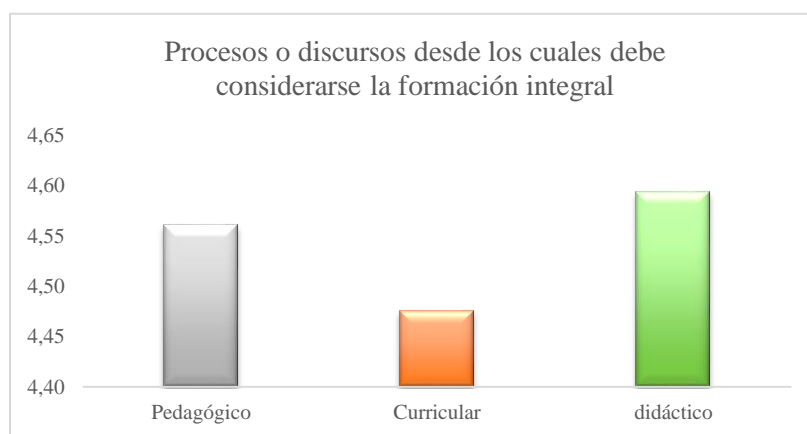


Gráfico 8. Procesos desde los cuales debe considerarse la formación integral

Los resultados muestran que para los profesores es importante que se promueva la formación integral desde los tres campos semánticos: lo pedagógico (las políticas y proyecciones institucionales), lo curricular (la estructura de los planes de estudio) y lo didáctico (la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje). Sin embargo, lo didáctico se encuentra levemente por encima de los demás, lo que resulta importante a la hora de comprender la formación integral como algo que debe permear las aulas de clase, ¿será entonces que la didáctica es el espacio ideal para hacer posible la formación integral? Sin embargo, llama la

atención que los profesores resalten la importancia de que sea directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla en las aulas de clase, el que más deba promover la formación integral, mientras que frente a otras preguntas, hayan respondido que es desde ellos mismos donde menos se fomenta, ¿acaso los profesores comprenden la importancia de su función en el logro de la formación integral, pero no saben cómo hacerlo y por ello se ocupan principalmente de la dimensión lógica o cognoscitiva?

Pregunta 4: para usted, ¿Cuáles aspectos o dimensiones contemplaría la formación integral?

Al indagar entre los profesores participantes acerca de sus prejuicios sobre las dimensiones o racionalidades que tiene el ser humano y que posibilitan la formación integral, se perciben en sus respuestas cuatro campos semánticos: lo lógico, lo ético, lo estético y lo político. La tabla 9 muestra los principales resultados clasificados por campos semánticos, unidades de significación y principales significados otorgados por los profesores:

Tabla 9

Percepciones de los profesores sobre las dimensiones o racionalidades que componen la formación integral

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
Lógico	Conocimientos y saberes académicos y técnicos, metódicamente procesados.	Conocimientos, saberes, historia, ciencia, economía, lo académico, lo profesional, lo técnico, lo intelectual, teoría, disciplinas, cursos, conceptos, cognitivo, filosofía, racional, lógico, teórico, lectura, escritura, idiomas.	Concurrencia
Político	Lo social, lo cultural, la convivencia.	Social, cultural, integración, entorno, político, sociedad, problemas sociales, diálogo, comunicación, ciudadanía, pluralidad, buen vivir, diferencia, deberes, derechos, verbal, participación, convivir.	Concurrencia
Ético	Los valores, la moral, los principios, el ser y su desarrollo humano.	Ética, valores, lo humano, actitudes, comportamiento, ecología, solidaridad, responsabilidad, respeto, moral, ser, principios, civismo, honestidad, autoconocimiento, autonomía, autocrítica, trascendencia, nobleza, toma de decisiones.	Concurrencia

Estético	Lo espiritual, las emociones, sensaciones, lo físico, lo creativo, lo artístico.	Artístico, emocional, lúdico, creatividad, espiritual, físico, psíquico, deportivo, recreativo, sentimental, personal, teatro, música, pintura, sensitivo, hacer, estético, subjetividad, afectivo, corporal, manual, danza, salud, ocio.	Concurrencia
----------	--	---	--------------

Para los profesores, la formación integral involucra una gama amplia de posibilidades; no obstante, las respuestas pueden clasificarse en los cuatro campos semánticos antes descritos. El que tiene mayores concurrencias es el lógico, para el cual se asignan significados asociados a la formación académica, los conocimientos o lo cognitivo, el saber, lo intelectual, lo científico, lo profesional, lo técnico, entre otros; en segundo lugar, y también muy referenciado, está el campo semántico de lo político, para el cual se describen significados asociados a lo social, cultural, familiar, comunicativo, la ciudadanía y las relaciones; en tercer lugar, aparece lo ético para lo que se describen significados relacionados con los valores, la moral, el ser, el respeto, la responsabilidad, lo humano, los principios y la solidaridad; finalmente, se encuentra lo estético que, aunque es menos referenciado, agrupa una lista más amplia de significados entre los que se encuentran lo personal, espiritual, deportivo, emocional, físico, las artes, la salud, lo afectivo, lo sensitivo, entre otros, ¿el hecho de que lo estético sea lo menos referenciado podría significar que este es un concepto poco conocido o que en las clases se brindan pocos espacios para que los estudiantes exploren sus emociones, su sensibilidad y construyan su conciencia histórica? Esta lista tan amplia de aspectos mencionados puede dificultar la comprensión de la formación integral como un todo, pues se mencionan como elementos desarticulados, como una lista de componentes, ¿acaso que se requiere una visión articulada de las diferentes dimensiones o racionalidades del ser humano para posibilitar el logro de la formación integral? Es importante, sin embargo, destacar que a partir de las respuestas se abre una proyección de sentido relacionada con que el ser humano tiene las cuatro racionalidades o discursos sustentados desde

la parte teórica. Resulta llamativo que lo relacionado con el componente estético sea lo menos mencionado, ello permite seguir sospechando que se endosa más importancia al papel social y profesional del ser humano que a su desarrollo individual, lo que puede repercutir de manera negativa en el fomento de la creatividad, la imaginación y la solución de problemas. A continuación, la figura 13 presenta una nube de palabras con los significados más utilizados por los profesores al hacer referencia a las dimensiones de la formación integral, en ella se visualiza que los más utilizados son: ético, social, académico, político, valores, cultural, humano, la comunicación, los conocimientos, lo artístico y lo deportivo.



Figura 13. Significados más relevantes para hacer referencia a las dimensiones de la formación integral según los profesores

Pregunta 5: ¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión lógica? Al indagar con los profesores sobre la forma en que ellos potencian desde sus clases la racionalidad lógica de los estudiantes, se perciben cinco campos semánticos en sus respuestas: la transversalidad, lo didáctico, lo curricular, lo lógico y el profesor. La tabla 10 muestra los principales resultados:

Tabla 10.

Percepciones de los profesores sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad lógica

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ disensos
Transversalidad	Articulando las dimensiones de la formación integral	Tener en cuenta diferentes ámbitos del estudiante, interrelacionar conocimientos, tener en cuenta el humanismo, articular con lo ético, con lo estético, lo social, lo político, ver al estudiante como un todo, entender al ser humano como ser complejo, articulando las diferentes dimensiones del ser humano.	Concurrencia
Didáctico	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.	Ver las implicaciones que tiene en la realidad; problematizando a partir de la vida real, articulando lo teórico con lo práctico, con aspectos experienciales, relacionándolo con la forma de entender el mundo, adaptándolo al contexto social, integrando experiencias, comprendiendo la realidad, apropiándose de espacios por fuera del aula, conocimiento situado, partiendo de las condiciones sociales, acercando la teoría a la realidad, desde la vivencia cotidiana, aplicando el conocimiento a realidades concretas, aprender haciendo, hacer todo más práctico.	Concurrencia
Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.	Dándoles ánimo a los estudiantes, con grupos pequeños, que sea atractivo lo que se enseña, fomentando la participación del estudiante, reconocer la experiencia del estudiante, atención a las necesidades educativas individuales, teniendo propósitos de enseñanza centrados en el estudiante, enseñanza comprensiva y consciente, a través de la discusión para que los estudiantes reflexionen, que el estudiante escoja los espacios para desarrollar sus habilidades, que el estudiante entienda el sentido del conocimiento, que el estudiante genere los aprendizajes, apoyando el pensamiento individual del estudiante, buscar el interés del estudiante por el conocimiento, brindarles la posibilidad de crear, con buena comunicación, propiciando espacios de discusión, promover la toma de decisiones, posibilitando y respetando la palabra, el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, posibilitando el debate en el aula, crear capacidad analítica.	Concurrencia
Didáctico	Con el desarrollo de casos, problemas, talleres, proyectos.	Formulando problemas, con estudio de casos, formación problematizadora, analizar problemáticas, vinculando los contenidos con problemas reales, con ejemplos no tradicionales, que los estudiantes planteen problemas, ABP, con el trabajo por proyectos.	Concurrencia
Didáctico	Métodos no tradicionales de enseñanza	Pasar de lo reproductivo a lo creativo, siendo más rigurosos, actividades lúdicas, diversificar los trabajos y evaluaciones, que el profesor hable menos y el estudiante participe más, simplificando el conocimiento, con aprendizajes significativos, con el uso de herramientas tecnológicas, logrando que el estudiante entienda el sentido de las cosas.	Ocurrencia
Lógico	Utilizando los métodos de las ciencias	Con elementos de inducción, deducción, análisis, síntesis, comparación, abstracción, generalización, sistematización y clasificación, que aprendan a deducir, énfasis en lógica matemática, razonamiento lógico, análisis detallado de postulados, favorecer procesos de racionalización e interpretación, definir lo que se entiende por conocimiento y cómo generarlo, desarrollando capacidades matemáticas, explicar la confluencia de distintos tipos de lógicas.	Ocurrencia
Profesor	Con el ejemplo del profesor	Excelente formación profesoral, docentes que piensen en el proceso y no en el resultado, con el ejemplo del profesor.	Ocurrencia
Curricular	Con cursos o asignaturas	Cursos obligatorios, cursos específicos.	Ocurrencia

Curricular	Actualizar currículos	Con proyectos cambiantes, revisión curricular, actualizando currículos, mejorando la estructuración de los currículos, rediseñando currículos.	Ocurrencia
------------	-----------------------	--	------------

Sorprende que, en mayor grado, los profesores vinculen el desarrollo de la racionalidad lógica con el campo semántico de la transversalidad, pues consideran que se potencia al asociarla con las otras racionalidades o dimensiones del ser humano como son lo ético, lo estético y lo político, es decir, concibiendo al ser humano como un todo, ¿será caso que los profesores no comprenden lo que implica el desarrollo de la racionalidad lógica? o ¿será que comienza a emerger el significado de la transversalidad, de la necesaria articulación de las diferentes racionalidades o discursos? Estas son algunas de las percepciones de los profesores en este campo semántico:

Desde la concepción del microcurrículo tener en cuenta los diferentes ámbitos de desarrollo del estudiante.

No dejar en el currículo por fuera o con muy poco tiempo de dedicación los aspectos socio humanísticos y de desarrollo humano.

Primero que todo se debe entender el ser humano como un ser holístico y complejo y desde esta lógica tratar de nutrir desde la enseñanza todos estos aspectos.

No desconociendo todos los factores que ayudan en el desarrollo personal y mostrando a los estudiantes que están en un espacio donde el conocimiento se relaciona y debe aprenderse de manera transversal.

Empleando enfoques que explican la confluencia de distintos tipos de lógicas (racionalidades) en las comprensiones del mundo.

Que a través del conocimiento que va adquiriendo pase de lo reproductivo a lo creativo, búsqueda del conocimiento.

A través de la formación de los estudiantes en aspectos humanos y de vida ciudadana para luego enseñar la disciplina desde un enfoque más social.

Incluyendo en los contenidos discusiones de carácter ético, aludiendo al sentido de responsabilidad que se tiene con el saber, el humanismo, el ambiente y los seres vivos.

Fomentando el aspecto analítico, participativo de la enseñanza. Una participación basada en la organización del discurso, el debate y el respeto.

Promoviendo espacios de discusión críticos y basados en el respeto a la interpretación dialéctica, sugiriendo y remarcando los procesos auto formativos y basados no solo en las perspectivas materiales de los individuos profesionales, sino en los valores sociales, comunitarios para lo cual el proceso formativo debe garantizar herramientas integrales.

Los profesores luego se desplazan hacia el campo semántico de la didáctica al considerar que la dimensión lógica se posibilita con la contextualización de los conocimientos, es decir,

vinculando la teoría con la práctica, con la participación activa del estudiante en espacios abiertos a la discusión y la argumentación y con atención individualizada a sus necesidades, con el desarrollo de casos, problemas y talleres que acerquen el contexto al aula de clase y con métodos no tradicionales de enseñanza que motiven al estudiante, ¿será acaso que los profesores consideran que se deben utilizar estrategias en las cuales el estudiante tenga una participación más activa, que promuevan su autonomía y lo conecten con la realidad? Estas son algunas de las percepciones de los profesores:

Favoreciendo la participación del estudiante en diferentes contextos de aprendizaje, planteado problemáticas a partir de las cuales se desarrollen los contenidos.

Formulando problematizaciones a partir de la vida real con los estudiantes, evidenciándoles caminos a estos mismos para que sepan potenciar aún más sus capacidades.

Vinculando los contenidos de una asignatura con problemas y situaciones reales, o al menos describiendo el contexto o coyuntura asociados a lo que se enseña.

A partir de la implementación de metodologías que aseguren esa formación, por ejemplo, el trabajo por proyectos.

Enseñándoles a parte de la teoría, la práctica, mostrándoles lo que en realidad van a salir a hacer.

En los espacios de formación se pueden proponer actividades académicas que impliquen analizar problemáticas que exijan razonar lógicamente.

Desde una formación problematizadora que propicie y exija la postura crítica y reflexiva del estudiante sobre los contenidos considerados.

Problematización y estudio de casos.

En menor grado los profesores se ubican en el campo semántico de lo lógico, pues consideran que esta racionalidad se promueve al utilizar los métodos mediante los cuales se construye el conocimiento científico (inducción, deducción, síntesis, comparación, abstracción, generalización, sistematización, clasificación, racionalización, entre otros). De acuerdo con la proyección de sentido es la respuesta que más se esperaría, pero es poco frecuente, por lo que resulta ser una ocurrencia, ¿será acaso que en las aulas de clase hace falta una mayor profundización sobre las formas de construcción del conocimiento en las diferentes disciplinas?, ¿se está promoviendo el desarrollo del pensamiento lógico entre los estudiantes? Estas son algunas de las opiniones de los profesores sobre cómo promover la racionalidad lógica:

Pensamiento lógico.

Énfasis en lógica matemática, razonamiento lógico y pragmático.

Con el análisis detallado de los postulados que se discuten.

Favorecer procesos de memorización de interpretación, racionalización.

Como profesores tener en cuenta los elementos de inducción y deducción, análisis, síntesis, comparación, abstracción, generalización, sistematización y clasificación. Tener en cuenta el proceso con el cual viene el estudiante.

A un grupo reducido de profesores se le ocurre plantear que lo lógico se potenciaría con una mejor preparación de los profesores en lo que implica esta racionalidad para que con su ejemplo motiven a los estudiantes, mientras que para otro pequeño grupo, el currículo es el que debe actualizarse, incluyendo cursos de lógica, ¿será acaso que se requieren cursos de lógica para que los estudiantes comprendan cómo se construye el conocimiento en las diferentes ciencias o son los profesores los que desconocen cómo potenciar la racionalidad lógica del estudiante?

Las respuestas dadas por los profesores abren una proyección de sentido orientada hacia que el desarrollo de la dimensión lógica requiere de una nueva visión del alumno, de métodos activos donde el estudiante tenga mayor participación y donde los contenidos o conocimientos se contextualicen para que permitan solucionar los problemas de la realidad, para que ellos conduzcan no solo a la reproducción sino a la apropiación del conocimiento, pero esto requiere profundizar en el desarrollo del pensamiento lógico, de los principios, leyes y conceptos que soportan la construcción y estructuración lógica del conocimiento en cada área o disciplina para así formular nuevos razonamientos formalmente válidos, lo que es poco referenciado.

Pregunta 6: ¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión ética? Al preguntar a los profesores sobre la forma en que ellos potencian desde sus clases la racionalidad ética de los estudiantes, se perciben

en sus respuestas cinco campos semánticos: lo ético, lo didáctico, lo curricular, la transversalidad y el profesor. La tabla 11 muestra los principales resultados:

Tabla 11

Percepciones de los profesores sobre cómo potenciar desde las prácticas de enseñanza la racionalidad ética

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ disensos
Ético	Con el respeto y la inclusión de la ética y los valores en el aula de clase	Con principios, respeto y valores, formación en valores sociales, desde los principios morales, que se promuevan los valores importantes para la sana convivencia, acuerdos colectivos, promoviendo la honestidad, inculcando valores, transmitiendo valores cívicos, sociales y morales, el buen trato y el respeto, promoción de la ética, fortaleciendo las costumbres morales, formar los aspectos éticos, enseñar y fomentar la ética, explicando las ventajas que tiene lo ético, rebajando la tolerancia al fraude y la mediocridad, haciendo énfasis en el compromiso ético que se adquiere frente a la sociedad, motivando a que el estudiante sea ético en sus actividades evaluativas, la ética como norte de la formación, la ética como principio rector, resaltando la importancia de los principios éticos en el aula, valorando y respetando los reglamentos.	Concurrencia
Didáctico	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.	Relacionando el aprendizaje con situaciones prácticas, con discusiones sobre situaciones donde se requiera un comportamiento ético, integrar valores en la práctica profesional, desde el compromiso social, analizando la realidad del país, ayudando a la sociedad, con el conocimiento de los problemas del contexto, desde la vivencia en la sociedad, tomando ejemplos prácticos, visita a comunidades, desde lo vivencial, ubicación en el contexto socio-cultural, discutiendo dilemas éticos, preparando al estudiante sobre el impacto social que tiene el buen o mal ejercicio de su carrera.	Concurrencia
Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.	Promoviendo espacios donde el estudiante manifieste su posición, conocer al estudiante, considerar la experiencia de los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante, metodologías y evaluaciones donde el estudiante participe de manera activa, propiciando la participación de todos en los espacios de aprendizaje, dando opciones y que el estudiante escoja, respetar las posiciones de los estudiantes, favoreciendo la conciencia por el autocuidado.	Concurrencia
Didáctico	Con el desarrollo de casos problemas talleres	Problematización y estudio de casos, ejemplos y experiencias varias que planteen retos o situaciones éticas, estudio de situaciones éticamente conflictivas, dilemas orales, estudio de casos, debates y reflexiones éticas, dilemas éticos, conciencia crítica sobre el lenguaje, dejar abierto al debate los temas éticos, reflexiones sobre las posibilidades y los caminos a elegir, evaluación de problemas éticos.	Ocurrencia

Profesor	Con el ejemplo del profesor	El profesor debe ser ético y dar ejemplo, desde el discurso del docente, inclusión de principios y valores desde los profesores hacia los estudiantes, fortalecer el componente ético en los docentes, desde el trato que haya en el aula de clase, a partir del ejemplo directo, comportamiento ético de los profesores, desde las actitudes del docente, cuando el profesor transmite con su comportamiento la ética, el docente como referente íntegro, con la convicción ética del docente, se aprende con el ejemplo.	Concurrencia
Transversalidad	Articulando las dimensiones de la formación integral	Articulando lo ético con la formación ciudadana, con la formación social, con el diálogo de saberes, articulando conocimientos con asuntos sociales, combinando la razón y la emoción, con integraciones culturales, combinando con actividades lúdicas, desde lo cultural, lo académico y lo profesional.	Concurrencia
Curricular	Con cursos o asignaturas	Cursos específicos, cursos de ética en el plan de estudios, cursos de ética profesional.	Ocurrencia

En primera instancia, se ubica el campo semántico de lo ético, los profesores concurren en describir que la racionalidad ética se podría potenciar en el aula de clase a través de la práctica del respeto y con principios éticos que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como resaltando la importancia de que los estudiantes tengan un comportamiento éticamente correcto en su ejercicio profesional. Estas son algunas de las percepciones de los profesores:

Tratar de conocer al estudiante en lo referente a sus intereses personales, valores, motivación, concepción del mundo, en sus actitudes y proyectos de vida, lo que piensa, deseos, tratar de conocer su entorno ambiental.

Es fundamental sensibilizar al estudiante en relación con los compromisos que tienen como estudiante en relación consigo mismo, con sus compañeros, su familia, la institución.

Con principios, respeto y valores.

Fortaleciendo las costumbres morales, la formación ética.

Desde el sentido ético lo mejor es integrar valores en la práctica profesional.

Con la promoción de la ética como eje de todas las disciplinas, mostrando los efectos positivos para la sociedad de las buenas prácticas humanas y profesionales.

Fomentando los valores.

Con valores iniciando con el respeto.

En segundo lugar, se ubica el campo semántico de lo didáctico, una primera unidad de significación está relacionada con la necesidad que detectan los profesores de que los conocimientos que se comparten en el aula sean aplicados de manera ética en el contexto, en la realidad social a la cual el estudiante debe aportar. En segundo lugar, los profesores consideran

que el desarrollo de la dimensión ética involucra una participación más activa del estudiante en su proceso de formación; sin embargo, se encuentran pocos significados relacionados con brindar espacios para que el estudiante sea autónomo y lleve a cabo procesos de autoanálisis y revisión que se consideran necesarios para actuar éticamente. En menor grado, los profesores asocian lo ético con el desarrollo de casos o problemas que involucren dilemas éticos y que lleven al estudiante a procesos reflexivos. Veamos algunas de las percepciones de los profesores:

Promoviendo espacios para que el sujeto manifieste su posición frente a diversas situaciones y argumente sus decisiones.

El estudio de casos sería un excelente ejercicio, que ellos sean quienes analicen las diferentes problemáticas o decisiones que deben enfrentar.

Desde la praxis, fomentando los valores y principios de las instituciones.

Estudio de casos particulares en los que se deba identificar de qué forma actúa un individuo y qué consecuencias traen sus actos para sí mismo y para las demás personas, estudio de dilemas morales, acercamiento a los problemas éticos, actuales.

Actividades que pongan en cuestión la capacidad de respuesta del estudiante frente a una situación que demande una solución con alto contenido ético.

A través de contenidos, charlas, experiencias, ejemplos y actividades varias que planteen retos o situaciones donde la ética esté en juego.

Un tercer campo semántico en el cual concurren los profesores se refiere a que la dimensión ética se potencia en el estudiante cuando el profesor es un modelo a seguir, pues desde su discurso y sus actuaciones debe dar ejemplo y así promover actitudes éticas en los estudiantes, ello reafirmaría que los profesores se ubican más en procesos educativos que formativos, es decir, en lo externo, en el moldeamiento, pues el ejemplo educa pero tal vez no forma, dado que la formación es un proceso que surge en mayor grado del interior de cada sujeto.

Por otro lado, un grupo importante de profesores vincula el desarrollo de esta racionalidad a un proceso articulado de lo ético con lo social, lo político, o las emociones; lo que significaría nuevamente que aprecian una conexión entre las diferentes racionalidades del ser humano y que deben potenciarse de manera conjunta. ¿Nuevamente emerge la transversalidad en el proceso

formativo? Veamos algunas de las opiniones de los profesores sobre el sentido transversal de lo ético:

Creo que la dinámica propia de la formación integral implica inexorablemente una relación directa con la ética, lo humano, la formación social.

Realizar trabajos que promuevan el bien común y la búsqueda de mejores condiciones de vida, brindar un carácter social al conocimiento.

Fomentando la postura solidaria y el reto de ser un ciudadano comprometido desde el análisis social e histórico de los acontecimientos.

Articulando conocimientos con asuntos sociales.

Combinando la razón y la emoción para un bien común la formación de seres humanos que tejan humanidad desde la rigurosidad de su área con posiciones y principios éticos.

La ética permea todos los aspectos del ser humano al enseñar y fomentar la ética ayudamos a la formación integral.

Inculcar que no solamente busquemos bienes individuales, sino que con nuestras acciones tratemos de buscar el bien colectivo y que nuestras obras sean moralmente buenas.

Cuando se abarca a todas las personas y todas sus dimensiones cuando se considera a la persona un ser holístico y desde allí se enseñan valores y principios.

Lo ético impregna todo estudio, vida y relación con los demás y con la sociedad.

Desde el ámbito social se podría implementar con integraciones culturales, motivando al individuo a moverse en pro de un desarrollo más completo de su humanidad.

Finalmente, un reducido grupo de profesores se ubica en el campo semántico de lo curricular, al proponer que la ética se potencia a través de cursos o asignaturas específicas que aborden estos temas dentro de los planes de estudio haciendo énfasis en la ética profesional propia de cada programa académico.

Así las cosas, pareciera ser que los profesores abren el significado hacia que la formación ética requiere para su desarrollo de una comprensión integral del ser humano, que en el aula de clase se haga visible el respeto hacia el otro, que se resalte la importancia de los valores y principios; también se hace necesario que la formación ética impacte el entorno que rodea el proceso de formación, lo que involucra unos estudiantes reflexivos, que participan activamente, que resuelven problemas con dilemas éticos, que realizan procesos de revisión y análisis personales que los lleven a actuar de manera autónoma y responsable, ¿será todo esto un sentido de transversalidad?, ¿será que propiciar la racionalidad ética del estudiante implica replantear las

estrategias utilizadas en el aula o será que se logra solo con cursos de ética dentro de los programas?

Pregunta 7: ¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión estética? Al preguntarles a los profesores sobre la forma en que ellos potencian desde sus clases la racionalidad estética de los estudiantes, se perciben en sus respuestas tres campos semánticos: lo estético, lo didáctico y la transversalidad. La tabla 12 muestra los principales resultados:

Tabla 12

Percepciones de los profesores sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad estética

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ disensos
Estético	Desde la sensibilidad, las emociones los afectos	Desde la enseñanza con amor, fomentando la diferencia, reflexionando sobre las sensaciones y emociones que le produce el formarse, trabajando desde la emoción, con mejores interacciones, con empatía y afecto, desarrollando la inteligencia emocional, posibilitar la capacidad de asombro, de sentir, de conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones de sí mismo y el entorno, apreciar al otro en la diferencia, reconociendo la forma en que las personas sienten, imaginan, expresan, transforman, reconocen y aprecian su propia presencia y la de los otros en el mundo, desde el gusto y la sensibilidad por la carrera, sensibilidad por el arte, estableciendo un equilibrio entre la belleza y la unidad de cada componente del proceso, desde la contemplación por sus productos y trabajos, apreciar lo que les rodea, a través de experiencias sensoriales y perceptuales, ser sensibles al conocimiento, sentir la prosémica: cuerpo, espacio, contexto; descubriendo la armonía interior.	Concurrencia
Estético	Fomentando la creatividad	Promoviendo en el estudiante la importancia de su creatividad; fomentando la creatividad; desde la creatividad y la imaginación; buscando la armonía y la capacidad de transformar; posibilitar la acción creativa; espacios que permitan la creatividad y autonomía; desarrollando la creatividad; motivar a los estudiantes para que vivan su creatividad e imaginación; motivando la creación, la invención.	Ocurrencia
Estético	Con el cuidado de sí	Con estilos de vida saludables; cuidando la presentación personal; con la estética de lo que somos y proyectamos; con el cuidado de sí; disfrutando de lo bello; cuidado corporal; higiene personal.	Ocurrencia

Didáctico	Métodos no tradicionales de enseñanza	Con propuestas novedosas en el aula; desarrollo de la lectura y escritura; con presentaciones; desarrollando habilidades comunicativas; con espacios y oportunidades alternativas dentro de los programas; con contenidos que promuevan la cultura, obras artísticas, manifestaciones culturales; relacionando al estudiante con el arte, visitas a teatros, museos, desarrollando capacidades hacia el arte, con actividades culturales, que los estudiantes vivan el arte y la cultura; con actividades de interés estético y artístico, acercamiento a manifestaciones culturales, conexión entre las temáticas y formas de expresión artísticas.	Ocurrencia
Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación	Con espacios para conocer la historia personal de cada estudiante, aprovechando y potencializando las sensibilidades especiales de cada estudiante, ofreciendo diferentes oportunidades de aprendizaje, permitir que los estudiantes se expresen, relacionando el conocimiento con sus propias vivencias, con mejores interacciones de empatía, afecto y escucha entre todos, con el reconocimiento de la singularidad, observando las dificultades de cada estudiante e interviniendo en ellas, que los estudiantes puedan vivir su sensibilidad, su imaginación, que puedan expresarse, que las personas expresen sus gustos y emociones.	Concurrencia
Transversalidad	Articulando las dimensiones de la formación integral	Con conocimientos de historia, con el respeto y el desarrollo de lo moral, con la tolerancia; que la parte sea el todo y el todo la parte, la lógica, la ética, la estética están atravesadas entre sí, explorando el conocimiento en todas sus vertientes, sin perder la dimensión social, conocimiento de artes, filosofía, desde la literatura, conceptualización integral de los conocimientos, desde la pluralidad, aprender física, emocional, intelectual y espiritualmente, desde la apreciación cultural, política y estética.	Ocurrencia

En el campo semántico de lo estético es donde más concurren los profesores; en primera instancia identifican que la racionalidad estética se potenciaría permitiendo que los estudiantes expresen sus emociones, sus sentimientos y sensaciones. En menor grado, los profesores comprenden el desarrollo de lo estético mediante la posibilidad que brindan a los estudiantes de expresar su creatividad e imaginación en el aula de clase. Finalmente, algunos profesores asocian lo estético con el cuidado del cuerpo, la aceptación de sí mismo o la presentación personal, ¿será acaso que los profesores comprenden lo estético con un enfoque hacia lo exterior, a la imagen que revelan los estudiantes? Estas son algunas de las opiniones de los profesores:

La estética implica la percepción, la sensación, la sensibilidad y creo que es desde su significado que se puede potenciar.

El arte, la cultura, la participación y enseñanza de la música, el dibujo, etc.

Vincular los estudiantes al placer estético.

Fomentando la creatividad, haciendo del aula (o cualquier lugar de aprendizaje/enseñanza) lugares dinámicos.

Desde la sensibilidad a través de las expresiones artísticas y la familiarización con contenidos estéticos.

Desde la sensibilidad, los sentidos, el arte, la armonía, la creatividad, la imaginación y el valor de la diferencia.

Con fundamentos que ayuden al estudiante a apreciar lo que le rodea, con el desarrollo y estimulación de sus sentidos por medio de películas, videos, visitas a museos, fotografías, literatura, etc.

A través de la sensibilidad por el arte, introduciendo programas culturales en los temas curriculares.

Incluyendo contenidos que promuevan la cultura, obras artísticas, manifestaciones culturales.

Apreciación del espacio y de las diversas formas de concebir lo bello y lo feo, lo agradable y lo desagradable.

Permitiendo y promoviendo en el estudiante la importancia de su creatividad.

A través de los sentidos, lo artístico, articulando lo estético.

Conociendo y apreciándose del mundo mediante experiencias sensoriales y perceptuales.

Ampliando el universo sensible de los implicados, tocando las construcciones emotivas y a partir de ellas generar posibilidades de crear.

El segundo campo semántico está relacionado con lo didáctico, aquí algunos profesores consideran que la racionalidad estética se promueve mediante estrategias didácticas o métodos de enseñanza alternativos relacionados con la vinculación del arte, la cultura y otro tipo de manifestaciones artísticas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. También plantean que esta racionalidad se podría potenciar con la participación del estudiante en espacios abiertos al diálogo, donde ellos puedan desarrollar sus sensibilidades. Dado que solo a algunos profesores se les ocurren respuestas asociadas a lo didáctico ¿será que en las aulas de clase hacen falta espacios de diálogo y comunicación entre profesores y estudiantes que promuevan relaciones más cercanas, que brinden al estudiante la confianza para expresar sus sentimientos y emociones? Estas son algunas de las opiniones de los profesores:

Promoviendo espacios para conocer la historia personal de cada estudiante y generar reflexión en cuanto a cómo la historia de cada uno le ha posibilitado valorar y dotar de

La estética de la existencia que es la vida tomada como una obra de arte donde la persona es capaz de dar un nuevo significado de sí misma a partir de experiencias que le sean importantes.

sentido los aspectos que se tratan en el aula de clase (objeto de estudio).

Poniéndonos en el lugar del otro.

Haciendo que las personas se expresen a su gusto sin discriminación alguna.

Un último campo semántico se refiere a la transversalidad, acá algunos profesores vinculan el desarrollo de lo estético a lo ético, a los conocimientos de otras áreas como historia, filosofía, literatura o con vincular el contexto social al aula de clase, lo que nuevamente nos lleva hacia la necesidad de un desarrollo articulado de todas las dimensiones del ser humano.

El análisis de los significados asignados por los profesores muestra que esta es la dimensión que menos comprenden, ¿será por ello que el 37% de los profesores no respondió a esta pregunta o dijeron no saber cómo potenciar esta racionalidad en el aula de clase?; sin embargo, de las respuestas obtenidas se abre el camino a una proyección de sentido orientada hacia que en el aula de clase hace falta abrir espacios que le permitan al estudiante conocerse a sí mismo, desarrollar su inteligencia emocional, identificar sus talentos particulares y, a partir de ellos, proyectar y crear su propia imagen del mundo para con ella formarse.

Pregunta 8: ¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión política? Al preguntarles a los profesores sobre la forma en que ellos potencian desde sus clases la racionalidad política, se perciben en sus respuestas cuatro campos semánticos: lo didáctico, lo curricular, lo político y la transversalidad. La tabla 13 muestra los principales resultados:

Tabla 13

Percepciones de los profesores sobre cómo potenciar desde las prácticas de enseñanza la racionalidad política

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.	Fomentando los debates en clase, permitiendo el intercambio de posturas e ideas y con el respeto a la diferencia, desde la argumentación, ofreciendo la posibilidad para tomar decisiones, ofreciendo espacios de reflexión, desde la práctica democrática en el aula, mostrándoles diferentes puntos de vista y permitiéndoles debatir acerca de los temas tratados, desde la crítica constructiva, con debates críticos y respetuosos, con el discurso y desde el discurso para la acción, a través de elecciones y campañas donde tomen decisiones, posibilitando la participación activa de los alumnos en el desarrollo y construcción de la clase, fortaleciendo el trabajo en equipo, la comunicación y la expresión respetuosa de sus opiniones, reconocerse como sujetos políticos, deliberación pública.	Concurrencia
Didáctico	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.	Contextualizando cada saber que se transite a la realidad del país y del mundo, cada curso debe servirse bajo la óptica del contexto político y social, haciendo a los estudiantes conscientes de la realidad política, integrando los conocimientos a las situaciones contextuales y de coyuntura, posibilitar el análisis crítico de la realidad, analizando situaciones del contexto local e internacional, formulando preguntas sobre temas cotidianos, que se conozca la historia del poder y cómo influye en la vida política, enseñando la constitución política, presentar la historia del país, dialogando sobre problemáticas del país, discutiendo temas de actualidad nacional, conocimiento de leyes, normas y políticas, que el estudiante sienta postura sobre lo que pasa en el país, desde la reflexión crítica sobre los hechos históricos, visualizando intervenciones sociales en su profesión,	Concurrencia
Político	Vinculando lo que pasa en el aula con la realidad social y política	Transformar a los individuos que generen calidad y bienestar en la población, reflexión sobre la ciudadanía, conocimiento del contexto social, educar sobre las relaciones entre las personas, conciencia de su participación social, estableciendo normas para la convivencia, estudiando el pensamiento social, promover la reflexión sobre la estrategia de desarrollo de su comunidad, orientando desde lo social e histórico, generando políticas que ayuden a la convivencia, a la libertad e igualdad de oportunidades, conciencia ciudadana; comprendiendo la importancia de lo social, promoviendo la responsabilidad social, haciendo énfasis en procesos de integración del bien común a la persona, posibilidades para pensar el bien común, reflexionando con los estudiantes sobre el componente político de los contenidos académicos, reconociendo que no se puede ser ajeno a la dimensión política, estudiando el campo político, pasar de un sujeto a un sujeto político, somos seres políticos y necesitamos que nos instruyan para ello, deconstruyendo las relaciones de poder.	Concurrencia
Transversalidad	Articulando todas las dimensiones de la formación integral	Lo político es transversal a todos los aspectos de la vida, la ética y la política no pueden pensarse de manera separada, abordaje antropológico y social de los cursos, apuntando a una persona con valores, formación en responsabilidad social, reconociendo las propias emociones, dándole gran importancia a la ética y a la moral, inculcando valores.	Ocurrancia

Curricular	Con cursos o asignaturas	Con cursos de formación ciudadana, cursos de política, asignaturas en esta área, seminarios semanales para discutir problemas políticos.	Ocurrencia
------------	--------------------------	--	------------

En el campo semántico de lo didáctico, los profesores comprenden la potenciación de la racionalidad política de los estudiantes: en primera instancia, promoviendo su participación activa en espacios donde puedan discutir y argumentar, donde se reconozcan como sujetos políticos que construyen y sustentan sus propios discursos; en segundo lugar, consideran importante vincular lo que pasa en el aula con el contexto a través de la solución de los problemas que habitan en la comunidad. Estas son algunas de sus percepciones:

Contextualizando cada saber que se transite a su realidad comunitaria de país y de mundo.

La participación política, la formación ciudadana, los debates en clase.

Integrando los conocimientos de aula a las situaciones contextuales de coyuntura.

Evidenciando problemáticas concretas e incentivando al compromiso primero científico y académico y luego ciudadano.

El análisis de casos de coyuntura, la puesta en marcha de debates, la empatía por el otro también de manera importante desmarcarse del prejuicio y desbaratar lo que se cree aprendiendo porque esto impide el libre conocimiento.

Favoreciendo los espacios de socialización, toma de decisiones, argumentación.

Problematización y estudio de casos.

Haciendo posible un acercamiento del estudiante a la abstracción y verbalización de sus problemas.

Un segundo campo semántico en el que concurren los profesores tiene que ver con que en el aula de clase se discuta sobre la realidad social y política del país, hacer visible el papel del estudiante en la sociedad no solo como profesionales sino como ciudadanos conscientes. Estas son algunas de las opiniones de los profesores:

Pasar del sujeto a un sujeto político donde nos implica la convivencia, la responsabilidad, la transformación social, el cuidado de sí y del otro, el pensamiento crítico que implica la autonomía, la toma de posición argumentada en el respeto por el consenso y el disenso.

Formulando preguntas sobre temas cotidianos que se ven afectados por posiciones políticas, que pueden o no tener relación con los temas académicos de cada área y sus posibles impactos.

A través de contenidos, charlas, reuniones, grupos de estudio, proyectos y cursos donde se analice la política como parte inherente al profesional.

Desde el vivir diario, que en los cursos se aplique lo enseñado en las aulas desde una perspectiva cotidiana y el estudiante sepa como él está directamente relacionado con todo lo que sucede a su alrededor.

Un tercer campo semántico para el cual los profesores, en menor grado, asignan significados, afirma que la racionalidad política se potencia al conectarla con otros aspectos de la vida del ser humano, como son lo ético o lo social, lo que nuevamente nos lleva a la conexión entre las diferentes racionalidades, es decir, a la transversalidad.

Finalmente, un grupo reducido de profesores se ubica en el campo semántico de lo curricular, al resaltar la importancia de que los planes de estudio de los diferentes programas incluyan cursos o asignaturas de formación ciudadana y política, lo que nuevamente muestra que los profesores podrían estar considerando que el desarrollo de las racionalidades se hace de manera fragmentada.

Así las cosas, el significado que emerge nos muestra que potenciar la dimensión política parece requerir de un papel protagónico del estudiante en el cual pueda ejercer su rol de sujeto político, que mediante la argumentación, cree y sustente su propio discurso en espacios que relacionen los conocimientos adquiridos con la realidad social, que sea sensible al entorno ético y político que enfrentará y que pueda resolver problemas que allí se encuentren, lo que nuevamente nos remite a cruces o articulaciones entre las dimensiones de la formación integral. El sentido que se va configurando es que las diferentes racionalidades están conectadas y su desarrollo no puede darse de manera aislada, pero que es en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde todo ocurre.

Pregunta 9: ¿Qué entiende usted por transversalidad? Al indagar entre los profesores participantes sobre sus prejuicios alrededor del concepto de transversalidad se perciben en sus

respuestas tres campos semánticos: lo curricular, lo didáctico y lo cotidiano. La tabla 14 muestra los principales resultados:

Tabla 14

Percepciones de los profesores sobre el concepto de transversalidad

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ disensos
Curricular	Articulación de conocimientos, saberes y disciplinas	Conocimientos que tocan diferentes perspectivas, conceptos abordados de diferentes maneras, conocimientos que afectan otros, que toca todos los saberes, contenidos curriculares de diferentes ejes, diversidad de saberes, interdisciplinariedad, contenidos complementarios, que atraviesa varios saberes, que atraviesa varias esferas de conocimiento, que vincula varias áreas, integrar saberes, varios caminos para llegar al objeto de estudio, conocimientos complementarios, cruce de disciplinas, temáticas que no son abordadas en un espacio de formación sino que están en varios o todos, articula y conecta saberes, conocimientos que permean todo el plan de estudios, que se aborda a lo largo de la carrera, conexión entre temas, temas comunes a varias disciplinas, diálogo de saberes, establecer conexiones entre saberes.	Concurrencia
Didáctico	Articulación de aspectos o dimensiones que integran el ser humano	Articulación del proceso formativo con dimensiones claves de la existencia, un aspecto que cruza diferentes dimensiones, que aborda distintos ámbitos de la persona, que atraviesa todas las dimensiones del ser, la forma de integrar varios aspectos para el beneficio común, es la manera como se enriquece la labor formativa, la posibilidad de encontrar puntos en común entre lo lógico, lo ético, lo estético y lo político desde lo racional y lo sensible, que no desarrolla un solo aspecto de la formación sino todos simultáneamente, elementos de formación que atraviesan al estudiante y formadores, que cubre varios tipos de formación, que atraviesa para transformar el ser, capacidad de entender los saberes y posibilitar los aprendizajes, que conecta todo lo que puede pasar por el ser humano, plan a través del cual se articulan las distintas dimensiones humanas, es la forma en que las dimensiones se conectan, algo que atraviesa la vida de alguien, articulación de todos los componentes que integran a un individuo.	Ocurrencia
Cotidiano	Que integra, atraviesa o une dos o más objetos	Que concatena, que integra aspectos distintos, en diferentes direcciones, que complementa, que atraviesa, que trasciende un solo aspecto, que tiene puntos de encuentro, varios caminos para llegar a algo, que permea otros procesos, que se aplica a varias áreas, interrelaciones diferentes, que va de un lado al otro, que atraviesa, que toca o incluye varios aspectos, sin límites rígidos, que afecta, toca o permea, es la forma de cruzar.	Ocurrencia

En el campo semántico de lo curricular, una parte importante de los profesores concurre en asociar la transversalidad con la integración de conocimientos, saberes o disciplinas para superar la fragmentación que ha tenido el conocimiento, la división que se presenta en las ciencias y con

ello tener una mejor comprensión de la realidad, ellos la comprenden como una forma de organizar los contenidos dentro de los planes de estudio. El hecho de que casi la mitad de los profesores asocie la transversalidad a lo curricular y a contenidos se considera normal, teniendo en cuenta que es lo usual en el ámbito educativo, tal y como pudo corroborarse en la construcción del estado de la cuestión. Veamos algunas de las percepciones de los profesores:

<i>Articulación de saberes de distintos sectores de aprendizaje.</i>	<i>Es la integración de saberes en el desarrollo formativo.</i>
<i>Temas o dominios temáticos que atraviesan el currículo de forma transversal.</i>	<i>Articulación de los diferentes ámbitos del conocimiento.</i>
<i>Implica que sean temas que debe estar presente durante toda la carrera.</i>	<i>Conectar los distintos saberes.</i>
<i>La integración de conocimientos o saberes de diferentes áreas del aprendizaje.</i>	<i>Es la forma de conectar y articular los saberes de los distintos sectores de aprendizaje.</i>

Por otro lado, en el campo semántico de lo didáctico se ubica una parte de los profesores que comprenden la transversalidad como la articulación de los diferentes aspectos o ámbitos del ser humano dentro del proceso formativo, de modo que se vea al individuo como un todo, ¿un sujeto transversal?; la transversalidad así comprendida se ocupa no solo de los conocimientos que se ofrecen, sino que le da un nuevo sentido al acto educativo y al sujeto que se forma. Algunas definiciones dadas por los profesores dentro de este campo semántico son:

Vivir... eso es transversal, con sentido, compromiso y pertinencia, teniendo siempre coherencia,

Conexión, interrelación, simbiosis, alternación e interacción, acciones sistemáticas caracterizadas por una visión integral del ser humano,

Elemento necesario para el desarrollo humano.

Que permea en todo sentido. A lo largo de la formación y en varios aspectos de la vida del estudiante

Articulación del proceso formativo con dimensiones claves de la existencia

La transversalidad es ese componente que atraviesa todas las dimensiones y que atraviesa también al ser, lo forma y lo hacen un ser humano y profesional completo.

Una tercera forma de comprender la transversalidad por parte de un pequeño grupo de profesores es desde su definición cotidiana, es decir, como algo que une, que atraviesa o permea dos o más objetos, que sirve como punto de unión o de conexión. Es importante destacar que para el 11% de los profesores, este concepto pareciera ser confuso pues se inclinan por expresar que desconocen el significado o por no responder la pregunta.

A la luz de los resultados obtenidos y del uso que con más frecuencia ha tenido el concepto de transversalidad (articulación de saberes o conocimientos), se considera muy importante que un grupo de profesores opte por otorgarle significados orientados a la articulación de los discursos o racionalidades del ser humano en el proceso formativo, ello permite abrir caminos para que la transversalidad deje de ser considerada como algo que solo es propio del currículo y se instale también dentro de los procesos didácticos, para que desde allí sea considerada no solo como el mecanismo que teje o conecta las racionalidades del estudiante, sino una nueva forma de ver al sujeto que se forma —un sujeto transversal— y que instala en el aula de clase un diálogo de nuevo tipo ¿será acaso este uno de los sentidos que debe adoptar la transversalidad?

Pregunta 10: Al preguntarles a los profesores desde cuál o cuáles procesos dentro de la universidad debe considerarse la transversalidad, se encuentran tres campos semánticos, a saber: lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico. El gráfico 9 muestra las respuestas dadas a esta pregunta cerrada que invitaba a calificar de 1 a 5 cada una de las opciones:

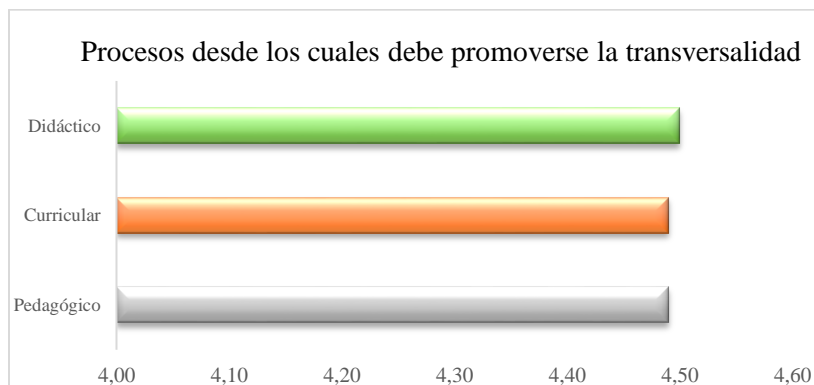


Gráfico 9. Procesos desde los cuales debe considerarse la transversalidad

Los resultados indican que a pesar de que tradicionalmente la transversalidad ha sido asociada a lo curricular, para los profesores es importante que se promueva desde los tres campos semánticos: lo pedagógico (las políticas y proyecciones institucionales), lo curricular (la estructura de los planes de estudio) y lo didáctico (la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje). Sin embargo, al igual que con la formación integral, lo didáctico se encuentra levemente por encima de los demás. Estos resultados permiten seguir sospechando sobre la necesidad de que el concepto de transversalidad transite o atraviese la estructura pedagógica y curricular y se instale también en lo didáctico. ¿Quizás un *principio didáctico de transversalidad* podría hacer esto posible?

Pregunta 11: ¿Qué métodos de enseñanza o estrategias didácticas podrían promover en el aula la formación integral? Al indagar entre los profesores participantes sobre sus prejuicios en relación con las estrategias didácticas que potenciarían la formación integral en la universidad, se proyectan dos campos semánticos: la transversalidad y lo didáctico. La tabla 15 muestra los principales resultados:

Tabla 15

Percepciones de los profesores sobre los métodos de enseñanza que promueven la formación integral

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ disensos
Didáctico	Métodos que promuevan la participación activa del estudiante	Converger estudiantes de diferentes programas, participación activa del estudiante, interacción entre estudiantes, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, que el estudiante construya conocimiento por sí mismo, empatía, trabajo colaborativo, relaciones en el aula horizontales, libre exploración, atención particular de los estudiantes, promover aprendizaje autodidacta, enseñanza comprensiva, fortalecer capacidades individuales, aprendizaje colaborativo, tutorías individuales, autoconocimiento, adecuadas relaciones profesor-alumno, descubrimiento guiado, libre exploración.	Concurrencia
Didáctico	Prácticas, interacción con el contexto, métodos experienciales.	Visitas, prácticas, pasantías, movilidad, salidas de campo, educación situada y popular, laboratorios, estancias, escenarios diversos, relaciones con la comunidad, situaciones cotidianas, conocimiento contexto, empresas reales, experiencial, salidas reflexivas, impacto social, exploración, vivencias, recorridos de ciudad, lectura de contexto.	Concurrencia
Didáctico	Planteamiento de problemas, casos, talleres	Casos reales, problemas del contexto, talleres, proyectos, simulaciones, trayectos, investigación, proyectos de aula, proyectos integrativos, preguntas.	Concurrencia
Didáctico	Métodos reflexivos y analíticos que promuevan la argumentación y el pensamiento reflexivo	Debates, foros, mesas redondas, reflexión, paneles, argumentación, análisis, discusión, dialéctica, discursos, diálogos, oratoria, conversatorios, ensayos, círculos de palabra, dilemas morales, confrontación, seminarios, escucha.	Concurrencia
Didáctico	Métodos que promuevan la creatividad, el juego, la lúdica, la imaginación.	Actividades lúdicas, videos, tecnología, audiovisuales, cine, performances, improvisación, música, cultura, juegos de rol, obras, eventos, presentaciones, modelos.	Concurrencia
Transversalidad	Métodos que articulen las dimensiones del ser humano	Abordar lo ético, lo estético y lo político en la enseñanza, no dividirlo, conocimientos con valores, ver el conocimiento desde lo social, político y valores, acercamiento al ser humano en su totalidad, impactar al estudiante como persona en su totalidad, que se integren los saberes en el aula, articular saberes y experiencias, que se integre ética, estética y argumentación, que converja lo comprensivo, cognitivo, emocional y social.	Ocurrencia

La mayoría de los profesores concurren en el campo semántico de la didáctica, desde allí proponen diferentes estrategias. Una primera unidad de significación es la que resalta la participación protagónica del estudiante en actividades en las que puedan desarrollar sus capacidades, aquí los significados más relevantes aluden al trabajo en equipo, la interacción y la libre exploración; un segundo campo semántico tiene que ver con estrategias experienciales que involucren prácticas, salidas de campo, relacionarse con el contexto y conocer la realidad. En

tercer lugar, se ubican los métodos que promueven la investigación, entre ellos se encuentran los problemas, casos, talleres y proyectos para los cuales el estudiante debe plantear propuestas. En cuarto lugar, se encuentra un campo semántico relacionado con metodologías reflexivas que lleven al estudiante a preparar argumentaciones y sustentarlas, entre los significados más concurrentes que se encuentran en este grupo figuran los debates, las discusiones, los foros y los diálogos. Finalmente, una última unidad de significación para el campo semántico de lo didáctico está relacionada con métodos que involucren actividades lúdicas, el juego, la imaginación y la creatividad. Es importante resaltar que algunos profesores llaman la atención sobre la importancia de las tutorías y de explorar otras formas de evaluación. Estas son algunas de las metodologías que los profesores consideran que promueven la formación integral:

Aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, la resolución de problemas, todos aquellos métodos que den protagonismo al estudiante, la evaluación formativa y compartida, la autoevaluación, la enseñanza comprensiva, etc.

Tutorías individuales a lo largo de todo el programa.

Estrategias y actividades lúdicas, interactivas, juegos.

Estudio de casos de la vida real, talleres creativos, conferencistas invitados, prácticas en otros espacios de la universidad, pasantías, movilidad local, nacional e internacional.

Trabajo en equipo, diálogo entre los estudiantes, mesas de debate, espacios donde el profesor sea una guía y los estudiantes se encarguen de construir el conocimiento por sí mismos.

El trabajo por proyectos permite la integración de múltiples áreas, también una formación vista desde la cultura y sus múltiples relaciones.

Discusión, análisis de problemáticas, lectura de contextos.

Salidas de campo, talleres de interacción emocional que articulen reflexiones contemporáneas y clásicas, creación de videos a partir de vivencias personales y reflexiones académicas.

La educación experiencial, los debates en clase, las salidas reflexivas, proyectos de aula.

Círculos de la palabra, estancias pedagógicas en escenarios diversos, participación en el análisis de política pública, relación universidad comunidad desde talleres.

Solución de problemas identificados por los estudiantes en su cotidianidad que se asocien con su objeto de estudio.

Fomento de estrategias de motivación por el aprendizaje autónomo diálogo con posturas diferentes a la propia.

Estudios de caso, simulaciones, juegos de rol, análisis de obras literarias, películas.

Trabajo por proyectos, conversatorios, ensayos, mesas redondas.

Un segundo campo semántico en el que algunos profesores asignan significados se refiere a que la formación integral se desarrollaría usando estrategias que articulen las diferentes dimensiones que componen al ser humano, que consideren al individuo en su totalidad, lo que nuevamente nos lleva a la visión transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la didáctica. Veamos algunas opiniones de los profesores:

Una adecuada relación docente-estudiante y una universidad consiente de su potencial formador y de la importancia de que sus programas pluralistas ofrezcan en todos los ámbitos la formación de un estudiante integral en todos sus aspectos.

La enseñanza-aprendizaje horizontal, el maestro también entra en un aula para aprender y los estudiantes pueden aportar conocimiento.

El solicitar la reflexión de las dimensiones ética, política y estética en los diferentes ejercicios de enseñanza – aprendizaje.

No dividir lo ético, lo político, lo formativo como dimensiones separadas.

Ver los conocimientos desde lo social, político, académico y la realidad actual. Enseñar los conocimientos en perspectiva nacional e internacional.

En síntesis, la comprensión de las respuestas dadas por los profesores a las preguntas planteadas, de las concurrencias entre ellas y principalmente de las ocurrencias, permiten proyectar el sentido hacia que la formación integral apunte a un desarrollo equilibrado y no fragmentado de las racionalidades lógica, ética, estética y política del estudiante en un proceso de enseñanza-aprendizaje que las articule y conecte de manera transversal a través de estrategias que además de permitirle al estudiante acceder a una serie de conocimientos, también lo ayude a comprender los métodos por los cuales ese conocimiento se construye de manera lógica, un proceso que propicia el diálogo y la comunicación entre profesores y estudiantes, interacción que involucra sus percepciones, sus sentimientos, que posibilita expresar las emociones para luego imaginar y crear; allí ese estudiante podrá participar activamente, lo que propiciará su vínculo con el contexto para entenderlo y resolver los problemas que este le proponga, podrá reflexionar

y tomar decisiones, donde se le brindan espacios para que construya su propia imagen, pero también para que conviva y se forme con los otros; la transversalidad será el elemento que le permitirá conectar y tejer la estructura didáctica para que el proceso se conciba de manera articulada.

5.10.2 Comprensión e interpretación de las respuestas de los estudiantes

Pregunta 1: ¿Qué entiende usted por formación integral? Al indagar entre los estudiantes sobre sus prejuicios sobre el concepto de formación integral, se perciben en sus respuestas dos campos semánticos: la formación y lo curricular. La tabla 16 muestra los principales resultados clasificados por campos semánticos, unidades de significación y principales significados otorgados:

Tabla 16

Percepciones de los estudiantes sobre el concepto de formación integral

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
Formación	Proceso que involucra el desarrollo de las diferentes racionalidades del ser humano	Dimensiones, ámbitos, esferas, aspectos, facetas, componentes, factores, ángulos del ser humano	Concurrencia
Formación	Proceso que hace converger lo externo/educativo (formar) con lo interno/formativo (formarse)	Externo: formar, educar, preparar, abarcar, enseñar, capacitar, brindar, desarrollar, transmitir.	Concurrencia
		Interno: que el ser humano se forme, crecimiento del sujeto, formación que adquiere cada persona, formarse.	Concurrencia
Formación	Proceso que involucra un desarrollo como ser individual y como ser social.	Social: persona en sociedad, entorno, capacidades sociales, aceptación social, componente social, útil en sociedad, problemáticas sociales, resolver problemas, comportamiento social, desarrollo social, papel en la sociedad.	Concurrencia
		Individual: aprendizaje individual, realización plena del ser, realización consciente y completa, satisfacción personal, superación personal, desarrollarse plenamente, interiorizar, potencial individual.	Concurrencia
Formación	Proceso que se da a lo largo y ancho de la vida del ser humano	Proceso continuo, desarrollo armónico, proceso equilibrado, formación que se obtiene en el transcurso de la vida, formación que nos permite desempeñarnos en todos los aspectos de la vida y que atraviesa el objeto de estudio.	Ocurrencia

Currículo	Integración de conocimientos y saberes de distintas áreas	Herramientas, campos, conocimientos, áreas, disciplinas, saberes, conceptos, académico, temas, cultura general, complementos, profesional, cursos, materias, enfoques, actividades, información, contenidos, asignaturas, bases o fundamentos.	Concurrencia
-----------	---	--	--------------

En el campo semántico de la *formación* se pueden hallar varias unidades de significación. La más concurrente, al igual que en el caso de los profesores, se refiere a que la formación integral es un proceso que involucra el desarrollo de los diferentes aspectos o racionalidades que componen al ser humano, un sujeto complejo que requiere de una formación más allá de lo cognitivo pues involucra lo sensible, lo emocional, lo social, los valores, lo personal y lo espiritual, es decir, va más allá de la formación profesional. Otra unidad de significación relevante dentro del campo semántico *formación*, tiene que ver con la asociación del concepto de formación integral como proceso que hace converger lo externo/educativo (formar) con lo interno/formativo (formarse) y que debe hacerse de manera consciente. Los significados otorgados concurren hacia catalogarla como algo externo —que está en cabeza de la universidad y del profesor (utilizan significados como formar, educar, preparar, enseñar, capacitar, entre otros) — pero también como algo interno e individual —para ello describen significados como formarse, adquirir—, pero los estudiantes enfatizan más que los profesores en que la formación sea un proceso que surge desde el interior del ser, ¿será acaso porque es su proceso de formación? Una tercera unidad de significación relevante dentro de este campo semántico asocia la formación integral a un proceso que involucra el desarrollo como ser individual y como ser social. Algunos estudiantes refieren que el proceso de desarrollo de las diferentes dimensiones debe ser continuo, participativo, armónico, equilibrado y coherente, en suma, un proceso estético y a lo largo de la vida. Veamos algunas de las definiciones ofrecidas por los estudiantes:

Es un proceso que busca fortalecer todos los aspectos de la persona desde todas sus dimensiones.

Una formación que comprende al sujeto en su dimensión racional pero también en su dimensión sensible y emocional que comprende el ser humano como un ser complejo.

Cada aspecto de la vida es importante, la parte social, como resolvemos problemas, como nos comportamos.

Una formación integral es la que conlleva todas las facetas del ser humano, trabaja todas las dimensiones que enriquecen el espíritu humano.

Busca desarrollar de manera armónica toda parte del ser humano.

El acercamiento y crecimiento del sujeto desde cada una de sus dimensiones sin dejar de lado la idea de que el sujeto es complejo.

Proceso que busca desarrollar armónica y coherentemente las dimensiones del ser humano.

Que abarca diferentes dimensiones del ser humano no solo a partir del conocimiento sino también a partir de valores y un acercamiento personal.

Es una formación completa que debe incluir todas nuestras facultades, logrando una realización consciente y completa.

Una formación que incluya todas las dimensiones del ser humano y un equilibrio entre ellas. Es un proceso continuo que busca desarrollar cada una de las dimensiones del ser humano.

Aquella que cubre aspectos en la formación de la persona de un modo completo que no descuida alguno porque todos son importantes.

La formación que debe llevar cada ser humano que conlleva diferentes aspectos de su vida.

Un segundo campo semántico concurrente en los estudiantes está asociado a lo curricular y es aquel que describe la formación integral como la agrupación de conocimientos y saberes de distintas áreas en el proceso formativo; lo que podría significar que los estudiantes también dan mucha importancia al conjunto de conocimientos o contenidos involucrados dentro del plan de formación considerando que ellos aportan a su formación integral.

Los significados otorgados por los estudiantes a la formación integral reafirman la proyección de sentido según la cual la formación integral es el proceso permanente y articulado donde se desarrollan de manera armónica las racionalidades que componen al ser humano y que involucra lo particular de cada ser, es decir, su proceso personal de apropiación de la realidad y también de lo colectivo, así como el aporte que recibe del entorno para su proceso de formación y que le permite hacerse consciente de su lugar en el mundo y, a la vez, de lo que él mismo le aporta al avance de la sociedad; además, los estudiantes son conscientes de que la formación integral es un

proceso que, además de involucrar una serie de conocimientos, sucede a lo largo de sus vidas, no solo en la universidad.

Pregunta 2: ¿Dónde se promueve la formación integral en la universidad? Al preguntarles a los estudiantes sobre los espacios y programas que dentro de la universidad promueven la formación integral de los estudiantes se perciben en sus respuestas tres campos semánticos: lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico. El gráfico 10 muestra las respuestas dadas por los estudiantes a esta pregunta cerrada que permitía elegir más de una opción:

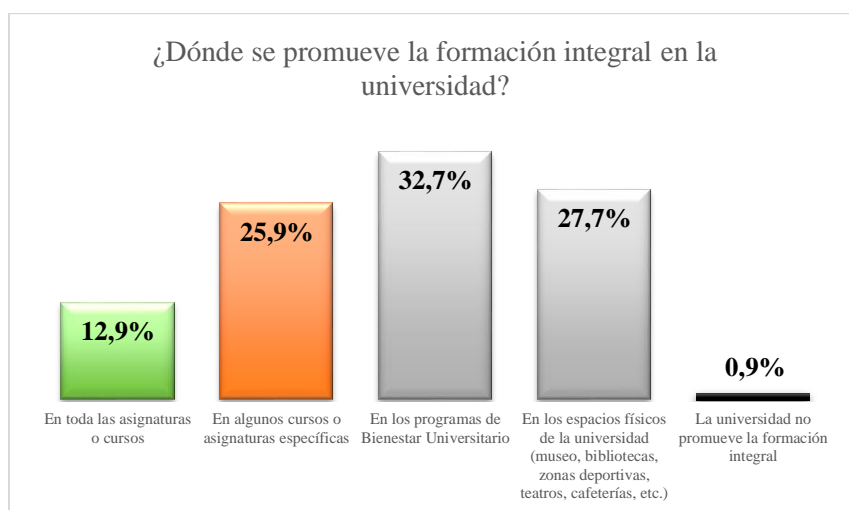


Gráfico 10. Espacios y programas en los que se promueve la formación integral en la universidad, según los estudiantes

En el campo semántico de lo pedagógico se ubican las unidades de significación que representan los espacios (diferentes a los ofrecidos por cada programa académico) que la Universidad de Antioquia define como adecuados para acompañar al estudiante en su proceso de formación para que esta sea integral: espacios de esparcimiento, cultura, recreación y deportes. El 32,7% de las respuestas consideran que son los programas de Bienestar Universitario los que

más aportan a la formación integral del estudiante, mientras el 27,7% se inclinan por los espacios físicos que posee la universidad, lo que significaría que el 60,4% de las respuestas se orientan hacia que son los espacios y programas que están por fuera de las unidades académicas los principales promotores de la formación integral ¿será acaso que los estudiantes sienten que la formación integral se alcanza por fuera de las aulas de clase?

En el campo semántico de lo curricular se encuentra una unidad de significación relacionada con que algunos cursos específicos, que ofrecen los programas académicos, son los que promueven en mayor grado la formación integral, cursos como: ética, política, música, idiomas o las Tic, entre otros, los estudiantes consideran que ellos les permiten formarse en otros saberes diferentes a los propios de su carrera profesional y, con ello, alcanzar una formación más completa. El 25,9% de las respuestas se inclinan por esta opción.

Finalmente, en el campo semántico de lo didáctico se encuentra una unidad de significación que define que en todos los cursos o asignaturas que se ofrecen dentro de los planes de estudio de los diferentes programas académicos de la universidad de Antioquia se promueve la formación integral. Solo el 12,9% de las respuestas de los estudiantes se ubican aquí. Resulta contradictorio que los estudiantes definan que la formación integral es un proceso permanente y articulado que desarrolla todas las dimensiones del ser humano, pero que en su mayoría consideren que en sus clases poco se promueve, ¿será que los estudiantes conciben el desarrollo de las diferentes racionalidades de manera fragmentada?

Teniendo en cuenta la proyección de sentido de esta pregunta, se señala nuevamente la importancia de que un grupo de estudiantes considere que en todas las clases o cursos de la universidad se promueve la formación integral, pero el hecho de que se identifiquen los

programas de bienestar y los espacios físicos de la universidad por encima de lo que sucede en las aulas como mayores promotores de la formación integral, podría seguir mostrando que para los estudiantes en las clases solo se ofrece una educación de tipo disciplinar, complementada con las actividades lúdicas, culturales, deportivas y de otro tipo que ofrece la universidad para así completar su formación, esto contradice lo que se espera de una formación integral como proceso armónico, permanente y equilibrado.

Pregunta 3: para usted, ¿Cuáles aspectos o dimensiones contemplaría la formación integral?

Al indagar entre los estudiantes sobre las dimensiones o racionalidades que ellos consideran que integran la formación integral, se perciben en sus respuestas cuatro campos semánticos: lo lógico, lo ético, lo estético y lo político. La tabla 17 muestra los principales resultados clasificados por campos semánticos, unidades de significación y principales significados otorgados por los estudiantes:

Tabla 17

Percepciones de los estudiantes sobre los aspectos que componen la formación integral

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ disensos
Político	Lo social, lo cultural, el convivir.	Social, relaciones interpersonales, comunicación, cultural, escucha, política, ciudadanía, familiar, ambiental, convivencia, crítica, comunitario.	Concurrencia
Lógico	Conocimientos y saberes académicos y técnicos metódicamente procesados.	Académico, profesional, conocimientos, economía, legales, laborales, escritura, lectura, técnico, inglés, lógica, historia, filosofía, disciplinar, ciencias, cognitivo, interdisciplinariedad, saber, matemáticas, racional, intelectual, mental.	Concurrencia
Ético	Los valores, la moral, los principios, el ser y su desarrollo humano.	Ética, responsabilidad, honestidad, respeto, valores, moral, conocimiento de uno mismo, principios, humildad, ser, solidaridad, igualdad, actitudes, humano, disciplina, subjetividad, honestidad, apoyo, tranquilidad, tolerancia.	Concurrencia

Estético	Lo espiritual, las emociones, sensaciones, lo físico, lo personal, lo creativo, lo artístico.	Espiritual, emocional, personal, físico, salud, creatividad, artístico, corporal, afectos, bienestar, deportes, motriz, sentimental, sensitivo, aptitudes, recreativo, religioso, estético, mental, nutricional, música, hacer, juego.	Concurrencia
----------	---	--	--------------

Para los estudiantes la formación integral también involucra una gran lista de componentes; sin embargo, las respuestas pueden clasificarse en los cuatro campos semánticos antes descritos. El que tiene mayores concurrencias es el político, con significados asociados a lo social, cultural, político, comunicacional, familiar y de relaciones interpersonales; en segundo lugar, y también muy referenciado, aparece el campo semántico de lo lógico, con significados asociados a lo académico, los conocimientos, lo profesional, lo cognitivo y lo científico; en tercer lugar, figura lo ético, para lo que se describen significados relacionados con lo ético, lo moral, los valores, lo humano y el respeto; finalmente, se encuentra lo estético que, aunque es menos referenciado, agrupa una lista amplia de significados entre los que se encuentran lo personal, lo espiritual, lo deportivo, lo emocional, lo físico, lo artístico y un significado de la estética comprendida como la imagen exterior del estudiante, su apariencia física. Veamos algunas opiniones de los estudiantes sobre los aspectos o dimensiones que componen la formación integral:

Académica, social, política, comunicativa, personal, cultural.

Académicos, sociales, personales.

Éticas, espirituales, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, social, política.

Social, ambiental, ética, personal, conocimientos.

Afecto, comunicación, ética, espiritualidad, cognitivo, corporal.

Formación política, formación académica, formación moral.

Los estudiantes describen los aspectos como elementos de una lista separada por comas, desarticulados, como escindidos, no establecen conexiones entre ellos; por tal motivo, se continúa afianzando la proyección de sentido relacionada con que la formación integral se

compone de las cuatro racionalidades o discursos sustentados desde la parte teórica que requieren ser articulados entre sí para que se vean como un todo. Llama la atención que lo relacionado con el componente estético sea lo menos mencionado y que se asocie principalmente con el aspecto físico de los estudiantes, esto permite seguir sospechando que se da más importancia al papel social y profesional del ser humano que a su desarrollo individual e interior y que se desconoce la importancia de potenciar la dimensión estética porque ella es la base de la creatividad, de la imaginación y de la innovación. A continuación, se presenta una nube con los significados más utilizados por los estudiantes al hacer referencia a las dimensiones de la formación integral, se aprecia que los más utilizados son lo social, ético, académico, cultural, personal y moral.



Figura 14. Significados más relevantes para hacer referencia a las dimensiones de la formación integral según los estudiantes

Pregunta 4: ¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión lógica? Al preguntarles a los estudiantes sobre la forma en que los profesores potencian en ellos el desarrollo de la racionalidad lógica, se perciben en sus respuestas cinco campos semánticos: lo didáctico, lo curricular, la transversalidad, lo lógico y el profesor. La tabla 18 muestra los principales resultados:

Tabla 18

Percepciones de los estudiantes sobre cómo se potencia, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad lógica

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ disensos
Didáctico	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica	Constatando lo teórico en la realidad, que no se deje de lado lo que ocurre en la ciudad, interpretación del mundo que nos rodea, plantear situaciones que se le puedan presentar al estudiante, con evaluaciones prácticas, aplicando los conceptos, con situaciones cotidianas, con información concreta y familiar, creando programas para la comunidad, desde el contexto del sujeto, interactuando con el medio, situaciones de la vida cotidiana, cursos más prácticos, relacionar al estudiante con su entorno, con el análisis de hechos reales, analizando el impacto social, trabajo con la comunidad.	Concurrencia
Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación	Metodologías que integren al estudiante de forma activa, que el enfoque sea el alumno, respeto por el estudiante, motivando a los estudiantes, con el acompañamiento constante, considerar los potenciales individuales, que se abarque lo particular de cada sujeto, que se realicen ejercicios donde todos puedan participar, que se atienda a todos por igual, fomentado la curiosidad, acompañar al estudiante, permitir que los jóvenes reconozcan sus capacidades, considerando a los estudiantes como seres humanos no como objetos, que los estudiantes tomen responsabilidad por pensar y comprender, tratar a las personas como tal, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno, motivando a los estudiantes para que el conocimiento sea consciente, que se le permita al estudiante descubrir su lugar en el contexto, entendiendo la forma en que cada estudiante aprende, aumentando la capacidad de conciencia de cada estudiante, solucionando las dudas, con la participación activa, dando más importancia a las relaciones interpersonales, fuerte relación con los estudiantes, propiciando espacios de discusión, promover la toma de decisiones, posibilitando y respetando la palabra, posibilitando el debate en el aula, creando capacidad analítica.	Concurrencia
Didáctico	Métodos no tradicionales de enseñanza	Enseñando de manera dinámica, implementando diferentes estrategias, siendo coherente con lo que se enseña, con actividades lúdicas, mejorar los procesos evaluativos, transformar el tablero en espacios amenos para el estudiante, no solo clases teóricas, formas simples de enseñar, relacionar con conocimientos previos, dejar la estructura tradicional de la clase magistral, metodologías diferentes, grupos de estudio, desafíos mentales, espacios diversificados, didáctica incluyente, ambientes más agradables.	Ocurrencia
Didáctico	Con el desarrollo de casos, problemas, talleres, proyectos	Con la solución de problemas, poniendo problemas reales, resolviendo problemas, juegos matemáticos, problemas cotidianos, casos que muestren la realidad, a través de talleres.	Concurrencia
Transversalidad	Articulando todas las dimensiones de la formación integral	Con asignaturas asociadas a la formación integral, a través de la filosofía, con actividades culturales, complementando con otros saberes, desde la lúdica, desde el bienestar, con la conexión con otros conocimientos, correlacionando con otras dimensiones del ser humano, con la formación ética, integrando contenidos.	Concurrencia
Lógico	Utilizando los métodos de las ciencias	Con el razonamiento y el análisis, desde lo experimental, desde lo geométrico-espacial, desde la racionalidad y la integración, desde	Ocurrencia

		el pensamiento deductivo, desde el método científico; conceptualizando.	
Profesor	Con el ejemplo del profesor	Más acompañamiento del profesor, con docentes integrales, desde el ejemplo del profesor, que se dé más importancia al aprender que al aprobar, mejor preparación de los profesores, que los profesores no presionen tanto, que dejen de pensar que los alumnos son cifras, que el profesor que enseña esté formado integralmente, con la ética de los profesores, que los profesores no muestren preferencias, que el profesor tenga dominio de las temáticas, acompañamiento por parte de los profesores.	Ocurrencia
Curricular	Con cursos o asignaturas	Con cursos de extensión, con cursos de lógica, cursos electivos, materias con estos contenidos.	Ocurrencia

De acuerdo con el análisis de los resultados se puede comprender que los estudiantes asocian el desarrollo de la racionalidad lógica, en mayor grado, con el campo semántico de la didáctica. En primer lugar, consideran que esta racionalidad se puede promover desde la vinculación de las teorías y conocimientos que se comparten en clase con el contexto y la realidad que rodea el proceso de formación, lo que podría significar que los estudiantes se preocupan porque los conocimientos adquiridos sirvan para resolver problemas en la vida real. En segundo lugar, se encuentra la unidad de significación relacionada con la participación activa del estudiante en su proceso de formación, en ella se percibe una reclamación de los estudiantes por mayor protagonismo, pero a la vez por más acompañamiento por parte del profesor ¿será acaso que los estudiantes sienten que el profesor en el aula solo se dedica a transmitir un contenido y que el papel del estudiante es el de receptor pasivo? En tercer lugar, los estudiantes reclaman también estrategias didácticas alternativas que promuevan su pensamiento, donde haya mayor comunicación y diálogo y que sean más agradables para ellos, como los retos o los juegos. En una última unidad de significación asociada al campo semántico de la didáctica, los estudiantes igualmente asignan significados relacionados con la importancia de incluir casos, problemas, talleres, proyectos y, en general, actividades que les permitan aplicar el conocimiento aprendido. Veamos algunas de las opiniones de los estudiantes:

Implementando diferentes estrategias que faciliten el desarrollo del individuo sin dejar de lado temas importantes como lo cognitivo.

A través del razonamiento de problemas.

En las materias poniendo problemas reales desde cada enfoque.

Entendiendo el conocimiento y la forma en que cada estudiante aprende.

Potenciando la investigación de la historia de la filosofía del hombre.

Mediante la incorporación de problemas y situaciones de la vida cotidiana.

Proporcionando espacios de debate argumentados desde la evidencia científica.

Utilizando metodologías que integren al estudiante de manera activa y no como mero receptor de conocimientos y datos.

Echando mano de la filosofía que a su vez promueve un pensamiento lógico y racional de los fenómenos humanos.

Solución de problemas de conocimiento.

Mostrando o resolviendo diferentes problemas mediante diferentes perspectivas, desarrollando la creatividad de los estudiantes.

Los conceptos son muy importantes, pero es vital poder manejarlos en situaciones cotidianas.

Con el acompañamiento constante, una comunicación más efectiva.

Desde proyectos, semilleros, grupos de estudio y debates que generen la posibilidad de expresar de forma clara conocimientos.

Un número significativo de estudiantes concurre en señalar, en el campo semántico de la transversalidad, la importancia de que la dimensión lógica se asocie con las otras racionalidades o dimensiones del ser humano, lo que para ellos significa articularla con actividades lúdicas y culturales, con la formación ética y los contenidos de otras áreas. Veamos algunas percepciones que relacionan lo lógico con otras racionalidades:

No solo a través de materias electivas si no también fomentando las actividades culturales deportivas y de recreación.

Estrategias que faciliten la formación y el desarrollo de diferentes dimensiones del ser humano sin dejar de lado la parte conceptual.

Potenciar no solo desde lo académico sino también la formación moral y ética.

Vinculando la formación académica con otras dimensiones de la formación.

Con semilleros, ofreciendo cursos vacacionales, a través de bienestar universitario, jornadas académicas, deportivas y lúdicas.

Abriendo espacios académicos holísticos que reconozcan la diversidad del conocimiento.

Debe haber una invitación a repensarse como profesionales humanos, seres sociales y políticos, logrando así que el ser se haga consciente de sus dimensiones.

En el campo semántico de lo lógico solo algunos estudiantes consideran que esta racionalidad se podría potenciar desde la utilización de los métodos de construcción del conocimiento tales

como la conceptualización, la deducción, el análisis, la lógica matemática, entre otros. Teniendo en cuenta la proyección de sentido de esta pregunta, al igual que con los profesores, llama la atención las pocas respuestas que hacen referencia a la utilización de los métodos científicos en el aula de clase, lo que nuevamente lleva a cuestionarse si efectivamente en las clases se promueve el pensamiento lógico de los estudiantes o, simplemente, se transmite una serie de contenidos y no se les permite apropiarse de ellos de manera lógica en la perspectiva de nuevas interpretaciones.

Un grupo reducido de estudiantes plantea la importancia de que los profesores estén preparados para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que mantengan un mejor trato hacia los estudiantes, que sean éticos y que estén formados integralmente, ¿ello podría significar que hace falta mayor diálogo y comunicación en el aula o que se requiere de la utilización de estrategias didácticas innovadoras?

Por último, algunos estudiantes plantean la necesidad de que se ofrezcan cursos de lógica, pues es a través de ellos como se podría potenciar el desarrollo de esta dimensión, lo que nos ubica en el campo semántico de lo curricular.

En suma, las respuestas dadas por los estudiantes refuerzan la proyección de sentido orientada hacia que el desarrollo de la dimensión lógica requiere de una nueva visión del alumno, de métodos activos donde el estudiante tenga mayor participación y en donde los contenidos o conocimientos se contextualicen para que permitan solucionar los problemas de la realidad, que ello conduzca no solo a la reproducción, sino a la apropiación del conocimiento, por lo que profundizar en el conocimiento y aplicación de los métodos de las ciencias es indispensable, así como la preparación de los profesores para dirigir un proceso de enseñanza – aprendizaje que

tenga en cuenta a los estudiantes y se preocupe por cada uno de ellos, esto es, sensibilidad a sus particularidades.

Pregunta 5: ¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión ética? Al preguntarles a los estudiantes sobre la forma en que los profesores podrían potenciar desde sus clases la racionalidad ética, se perciben en sus respuestas cinco campos semánticos: lo ético, lo didáctico, lo curricular, la transversalidad y el profesor. La tabla 19 muestra los principales resultados:

Tabla 19

Percepciones de los estudiantes sobre cómo potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la racionalidad ética

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
Ético	Con el respeto y la inclusión de la ética y los valores en el aula de clase	Enseñando valores, creando ambientes de confianza, desde el respeto, enseñando con principios, inculcando valores, respeto a la diferencia, enseñando a ser personas honestas, trato adecuado entre pares, respeto por la diversidad, los valores como fundamento, viendo al otro como semejante, valores cívicos y democráticos, aceptando al otro, respetando los puntos de vista del otro, tolerancia.	Concurrencia
Didáctico	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica	Viviendo la realidad, desde procesos reales, llevar a los estudiantes a los hechos de la vida real, sensibilidad social, trabajos sociales, mediante ejemplos de la vida real, enfoque más social, participación en espacios sociales, situaciones cotidianas, diferentes roles, acercamiento a las realidades sociales, interacción con el mundo, problemas cotidianos, situaciones donde haya que tomar decisiones, a través de la experiencia, espacios que brinden un encuentro con el otro, realidades sociales, contacto con las comunidades, impacto social, voluntariado.	Concurrencia
Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación	Mejores relaciones con los estudiantes, no discriminación, promoviendo las relaciones entre los estudiantes, que los estudiantes desempeñen diferentes roles, acompañamiento más humano, desde la participación y el respeto, reconocimiento del otro, teniendo en cuenta al sujeto como es, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes, que se vea la formación desde lo singular, mejor trato a los demás, motivando a los estudiantes, que el estudiante se apropie de los espacios, favoreciendo la conciencia por el autocuidado, promoviendo posiciones autónomas, espacios de discusiones, debates acerca de temas de actualidad, foros donde se fomente el ser mejor persona, juego de roles, espacios que inviten a la reflexión, realizando momentos reflexivos, en conversatorios	Concurrencia

		que resalten lo humano, charlas y capacitaciones basadas en testimonios, reflexión sobre las acciones.	
Didáctico	Con el desarrollo de casos problemas talleres	Con el análisis de problemáticas morales, exposición de casos éticos, problematizando los contenidos, con estudios de casos donde se implementen competencias sociales, desde proyectos solidarios, con problemas reales, casos de la vida real, casos prácticos.	Ocurrencia
Profesor	Con el ejemplo del profesor	Que el profesor sea consciente de cómo actúa, con el ejemplo del profesor, desde el ejemplo de vida y el respeto por el otro, las personas que enseñan deben ser éticas, dando ejemplo de ser una persona con valores, enseñando desde la legalidad, desde el ejemplo de quien dirige el proceso, que el profesor crea en la ética y la practique, una vida coherente, desde el respeto y la empatía del profesor.	Concurrencia
Curricular	Con cursos o asignaturas	Asignaturas que posibiliten la formación ética, cursos obligatorios, cursos de ética laboral, cursos de ética profesional, seminarios de ética, cursos de ética profesional y personal.	Ocurrencia
Transversalidad	Articulando todas las dimensiones de la formación integral	Articulando con actividades lúdicas; películas, obras de teatro.	Ocurrencia

En el campo semántico de lo ético se ubica una unidad de significación en la que los estudiantes describen que la racionalidad ética se podría potenciar en el aula de clase a través de la práctica del respeto, de la confianza y con principios éticos que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como resaltando la importancia de que los estudiantes tengan un comportamiento éticamente correcto en su ejercicio profesional. Estas son algunas apreciaciones de los estudiantes:

Formando al estudiante en valores.

Promoviendo el desarrollo de valores y el respeto por la diversidad.

La moral y los valores aferrados a unos derechos y deberes.

A partir de valores cívicos y democráticos.

El respeto, la responsabilidad, tolerancia.

Enseñando el respeto por los demás, la solidaridad, el compañerismo.

En segundo lugar, se encuentra el campo semántico de lo didáctico. Aquí se ubica inicialmente una unidad de significación relacionada con la importancia que le dan los

estudiantes a la vinculación de los conocimientos con la realidad para que estos se apliquen de manera ética y responsable. Posteriormente, los estudiantes consideran que el desarrollo de la dimensión ética involucra una participación más activa de ellos en su proceso de formación, que se les reconozca como sujetos, se les acompañe y asesore de manera individual y se les dé un buen trato, ¿será que los estudiantes sienten que los profesores los ignoran como sujetos individuales y solo los reconocen como grupo? Solo algunos estudiantes asocian lo ético con el desarrollo de casos o problemas que involucren dilemas éticos y que lleven al estudiante a procesos reflexivos. Estas son algunas de las percepciones de los estudiantes.

Problematizando los contenidos de la enseñanza desde las implicaciones morales y sociales de estos, aportando a la sensibilidad.

Inculcar en los estudiantes desde las actividades académicas la ética, en situaciones donde haya que tomar decisiones donde se vea comprometida la ética.

Reconociendo las historias de vida particulares de cada sujeto.

Planteando situaciones que reflejen principios y valores.

Por medio de la experiencia, mediante los efectos de tomar buenas o malas decisiones.

Enseñándoles el valor de las relaciones humanas por medio de preguntas.

Brindando la posibilidad de que los estudiantes se integran o puedan decidir frente a situaciones éticas.

Enseñar y demostrar el pensamiento personal y ético como nos ayuda a llegar a cada aspecto que nos rodea.

Trabajo en equipo, comportamiento en clase, casos de estudio, resolver problemas sociales.

Aplicando conocimientos adquiridos para el ejercicio de la profesión en cuanto a los principios morales y valores.

El tercer campo semántico en el cual concurren los estudiantes tiene que ver con que la dimensión ética se potencia en el estudiante cuando el profesor practica la ética, cuando es respetuoso, responsable, coherente y referente de buen ejemplo, lo que como se dijo anteriormente, sigue haciendo referencia a lo educativo, al moldeamiento desde afuera y no a lo formativo como proceso interno y personal, pues el ejemplo educa pero se requiere brindarle al estudiante espacios para que él mismo, de manera autónoma, practique lo ético.

Por otro lado, un grupo reducido de estudiantes vincula el desarrollo de esta dimensión

con el campo semántico de lo curricular al proponer que la ética se potencia a través de cursos o asignaturas específicas que aborden estos temas dentro de los planes de estudio que enfatizan en la ética profesional respectiva, pero también en la ética personal.

Por último, algunos estudiantes consideran que la dimensión ética se potenciaría al vincularla con actividades lúdicas y recreativas, con el desarrollo de las emociones, con lo social y lo comunitario, es decir, aquí nuevamente emerge el sentido de la transversalidad como articulación de las dimensiones de la formación integral.

Así las cosas, pareciera que las respuestas de los estudiantes permiten seguir proyectando el sentido hacia que la racionalidad ética requiere para su desarrollo de una comprensión integral del ser humano, que en el aula de clase se haga visible el respeto hacia el otro, la honestidad y la coherencia, que se resalte la importancia de los valores y principios, que el profesor ofrezca un diálogo que reconozca a cada sujeto, que brinde confianza a los estudiantes y que se les permita participar activamente en el proceso de *formación*.

Pregunta 6: ¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión estética? Al preguntarles a los estudiantes sobre la forma en que los profesores promueven la racionalidad estética, se encuentran en sus respuestas tres campos semánticos: lo estético, lo didáctico y la transversalidad. La tabla 20 muestra los principales resultados:

Tabla 20

Percepciones de los estudiantes sobre cómo potenciar desde las prácticas de enseñanza la racionalidad estética

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
-----------------	-------------------------	--------------	-----------------------

Estético	Con el cuidado de sí	Con el autocuidado y la imagen personal, con el autoconocimiento, desde lo físico, buena imagen, presentación personal, aprender a conocerse, autoestima, comportarse, desde el cómo nos vemos y cómo nos sentimos, vistiendo bien, aspecto físico, orden y presentación, la vestimenta, práctica deportiva, hábitos saludables, conocimiento del cuerpo, contemplación del cuerpo, higiene corporal, salud y cuidado del cuerpo, expresión corporal, amor propio, sentirse bien, reconocimiento corporal y físico, llevar una vida sana, orden y coherencia, buen gusto.	Concurrencia
Estético	Desde la sensibilidad, las emociones los afectos.	Fomentando el sentido de pertenencia, dando a conocer la diversidad de la belleza entre los seres humanos, con el amor por lo que se hace, apelando a la sensibilidad del estudiante, enseñar a observar la belleza que hay en la sociedad, enseñar a ver al ser como algo perfecto, a través del gusto por lo que se hace, mediante el manejo de las emociones, por medio de la belleza y la armonía, interactuar desde la sensibilidad, desde la aceptación, viendo al otro con amor, mejorando la relación con nosotros mismos, nos ayuda a conocernos a nosotros mismos identificando lo bello que nos rodea, respetar y valorar el entorno.	Concurrencia
Estético	Fomentando la creatividad	Herramientas artísticas que fomenten la creatividad, formación en creatividad, actividades que involucren el ingenio, la creatividad y la innovación, despertando en las personas las ganas de sorprender y de inspirar, con la innovación, reconociendo los talentos y las habilidades, apelando a la sensibilidad y creatividad del estudiante, con espacios creativos, con métodos creativos, con espacios para la diversidad y la creatividad, estrategias visuales creativas, que cada persona desarrolle su sentido estético, que plasmen las ideas como lo deseen, motivando la imaginación, promoviendo la creatividad, incentivar aspectos más visuales, más creativos, ofreciendo la posibilidad de desarrollar habilidades diferentes a las que tienen en la carrera.	Ocurrencia
Didáctico	Métodos no tradicionales de enseñanza	Con medios que llamen la atención del estudiante, espacios alternativos, que se rescate la observación, con formas adecuadas de transmitir el conocimiento, haciendo atractivo el conocimiento, enseñando desde diferentes perspectivas, mejorando los espacios, ofreciendo espacios de arte y cultura, a través del arte, actividades deportivas y de danza, aeróbicos, artes, danza, desde la pintura, la música y la literatura, espacios culturales y artísticos, actividades culturales, medios visuales.	Ocurrencia
Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación	Con espacios para conocer la historia personal de cada estudiante, con el libre desarrollo de la personalidad; desde la subjetividad de cada uno; con el respeto hacia cada uno; dejando al estudiante expresar lo que siente; que el estudiante crea en sus capacidades; permitiendo la interacción del estudiante consigo mismo y con los otros; aprender desde la libertad; mostrar sin limitaciones las posibilidades que tiene cada estudiante.	Ocurrencia

Transversalidad	Articulando todas las dimensiones de la formación integral	Uniendo con la filosofía; con conocimientos de historia; desde una postura moral; incursionando en otras ramas del conocimiento.	Ocurrencia
-----------------	--	--	------------

El campo semántico más concurrente es el que está relacionado con lo estético, allí se encuentra una primera unidad de significación que asocia lo estético a lo personal, a la imagen del estudiante; se le asignan significados relacionados con el cuidado de sí, con su imagen, con lo físico, la presentación personal, pero también con el ejercicio físico, la higiene, los buenos hábitos, una vida saludable; ello significa que, para los estudiantes, lo estético está relacionado más con su aspecto exterior que con el desarrollo de sus potencialidades internas, aunque algunos estudiantes mencionan el autoconocimiento y la subjetividad de cada uno, ¿será que los estudiantes no comprenden todo lo que involucra lo estético? En segundo lugar, los estudiantes vinculan, dentro del campo semántico de lo estético, significados asociados al desarrollo de la sensibilidad de las emociones, los sentimientos, el conocimiento de sí mismos; que en el aula de clase se promuevan relaciones afectuosas. Una tercera unidad de significación está relacionada con el fomento de la creatividad, con actividades que involucren la innovación, el ingenio y la imaginación. Veamos algunas opiniones de los estudiantes:

Enseñanza del autocuidado y la imagen corporal.

Con códigos de etiqueta.

Ayudándoles a ser mejores en su aspecto físico, que se quieran.

Promoviendo el orden y la sanidad.

Forma de vestir, higiene.

Promoviendo prácticas de higiene corporal y el deporte.

Una enseñanza que permita potenciar la imaginación, talleres, juegos, una enseñanza que permita pensar.

Enseñando a comportarse.

Vistiendo bien y entregando trabajos, tareas, parciales con buena ortografía y presentación.

Cuidados de la salud, bienestar, deportes, alimentación.

Práctica deportiva, hábitos saludables.

Con cursos de etiqueta o presentación personal.

Buena presentación.

Actividades de autocuidado y autoconocimiento.

Buscando aprender a conocerse e interactuar con uno mismo y con el mundo formando el propio punto de vista desde la sensibilidad.

Con la innovación y el emprendimiento.

Permitiendo la interacción de los estudiantes consigo mismo y con el mundo.

Realizando actividades que involucren el ingenio, la creatividad y la innovación enmarcadas por lo buena presentación.

Con métodos creativos, baile, puntura, dibujo.

A través de la creatividad.

El arte de la sensibilidad, el manejo de las emociones.

En el campo semántico de lo didáctico los estudiantes, en primera instancia, describen que la racionalidad estética se potenciaría con metodologías no tradicionales, con estrategias que motiven a los estudiantes, con espacios agradables que vinculen el arte, la cultura, la música, medios visuales, entre otros aspectos. Finalmente, los estudiantes asocian lo estético con una unidad de significación dentro de lo didáctico que tiene que ver con su participación activa en el proceso de formación, donde se tenga en cuenta la subjetividad de cada participante, donde puedan expresar lo que sienten con libertad y confianza, con espacios abiertos al debate y a la discusión, nuevamente se hace latente el reclamo de los estudiantes por mayor autonomía y por espacios que les permitan desarrollarse desde la subjetividad de cada uno de ellos.

En el campo semántico de la transversalidad, algunos estudiantes consideran que la racionalidad estética podría desarrollarse al vincularla con lo ético, con la filosofía y otras ramas del conocimiento.

El análisis de los significados asignados por los estudiantes muestra, al igual que con los profesores, que esta es la racionalidad que menos comprenden, ¿será por ello que el 41,7% de los estudiantes no respondió a esta pregunta o dijeron no saber cómo potenciarla en el aula de clase? Las respuestas dadas permiten reafirmar la proyección de sentido orientada hacia que en el aula de clase hace falta abrir espacios que le permitan al estudiante reconocerse a sí mismo,

identificar sus talentos particulares, expresar sus emociones y sentimientos y, a partir de ellos, imaginar y crear su propia imagen del mundo para con ella formarse.

Pregunta 7: ¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión política? Al preguntarles a los estudiantes sobre la forma en que se podría potenciar la racionalidad política desde el aula de clase, se perciben en sus respuestas cuatro campos semánticos: lo didáctico, lo político, lo curricular y la transversalidad. La tabla 21 muestra los principales resultados:

Tabla 21

Percepciones de los estudiantes sobre cómo potenciar desde las prácticas de enseñanza la racionalidad política

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
Didáctico	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación	Con foros y debates sobre temas de la vida cotidiana, espacios participativos donde los estudiantes sean escuchados, debate argumentado con posiciones contrarias, con más participación, espacios para la discusión de temas políticos, espacios donde se integre más a los estudiantes, desde el movimiento estudiantil, promoviendo la toma de decisiones, clubes de debate, debates sobre temas controversiales, participando en escenarios políticos, abrir espacios de debate donde cada postura pueda ser expresada y argumentada, por medio del diálogo, desde la oratoria, fomentando los discursos y la discusión, con estrategias que desarrollen el pensamiento crítico, con reflexión sobre la realidad, con el diálogo entre diversas disciplinas, que se incite a los estudiantes a expresar su opinión, promover la participación y el sentido crítico, crítica argumentada.	Concurrencia
Didáctico	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica	Brindar un entorno donde aprendan haciendo, orientación sobre el pensamiento social, con lecturas de asuntos cotidianos, conocimiento de las normas, informar sobre lo que sucede en la actualidad, conocimiento de las leyes, ubicar al estudiante en la situación geopolítica, conociendo las bases políticas del país, dando argumentos sobre la vida política, conociendo la historia del país, respetando los derechos, mostrando los niveles de corrupción del país, informando lo que sucede, con análisis de contexto, mostrando la realidad del país.	Concurrencia

Político	Vinculando lo que pasa en el aula con la realidad social y política	Respetando las posturas de los demás, promoviendo que los estudiantes participen en la construcción de la sociedad, que se eduque para la tolerancia, promoviendo la capacidad de relacionarse con el mundo para transformarlo, con programas de participación colectiva para el bien social, promoviendo el amor por la comunidad, comprendiendo que todos somos iguales, pensando en el bien común, con actividades que promuevan la responsabilidad social, asumiendo un papel activo en la sociedad, haciendo las cosas con conciencia, participación en procesos sociales, desde la igualdad y equidad, el conocimiento político es de suma importancia en la formación, cada acción está directamente relacionada con la política, donde se muestre la importancia de esta formación, conocer de política y cómo funciona, creando conciencia de que cada quien al ser parte de la sociedad ya se es sujeto político, fomentar la responsabilidad política que es un asunto de todos, enseñando la importancia de lo político, entendiendo que la política no solo se refiere al estado sino también a las relaciones entre diferentes actores, permitiendo que los estudiantes tengan formación como sujetos políticos, haciendo estudio de lo político, desde el libre pensamiento, entendiendo la política como asunto global.	Concurrencia
Transversalidad	Articulando todas las dimensiones de la formación integral	Aplicando códigos de conducta, dando ejemplo, desde conocimientos diversos, interrelacionando con la ética.	Ocurrencia
Curricular	Con cursos o asignaturas	Con cursos de política, varios cursos con una dimensión política, cursos de ciencias políticas, con asignaturas que permitan el aprendizaje de lo político.	Ocurrencia

En el campo semántico de lo didáctico, los estudiantes parecen comprender el desarrollo de la racionalidad política, en primera instancia, a través de una participación activa en espacios donde puedan discutir y argumentar, donde se reconozcan como sujetos políticos que pueden construir sus propios discursos y sustentarlos, espacios de debate respetuosos y diversos. En segundo lugar, consideran que la dimensión política se potencia a través de la contextualización, del trabajo de campo, con las prácticas que puedan desarrollarse en entornos reales.

Un segundo campo semántico es el político, los estudiantes resaltan la importancia de vincular la realidad política y social del país a lo que pasa en el aula de clase para así crear, entre ellos, conciencia social y conocimiento sobre la actualidad del país y del mundo. Estas son algunas de sus respuestas:

Debates, puntos de opinión, foros de intervención sobre temas de la vida cotidiana.

Fomentando el debate argumentado de posiciones contrarias en aras de tramitar conflictos de una manera racional y democrática.

Con más participación.

Mediante la toma en cuenta de las diferentes posiciones de los estudiantes.

Pensando en el bien común que todo lo que se haga no beneficie a una sola persona.

Reconociéndonos como seres sociales que vivimos y nos relacionamos colectivamente.

Trabajando contenidos que analicen el contexto y permitan situar al estudiante como sujeto político.

Generando espacios más participativos donde los estudiantes sean escuchados y no permitir a minorías tomar decisiones que afecten a todos.

Fomentando la participación en la toma de decisiones tanto a nivel del aula como institucionalmente para así aplicarlo a niveles superiores de la vida en sociedad.

Debatiendo asuntos que afecten a la sociedad en general.

Propiciando la discusión, la reflexión y el debate en torno a los contenidos de la enseñanza.

Formando estudiantes autónomos, democráticos y participativos.

Haciendo las cosas con conciencia.

Abrir espacios de debate donde cada postura pueda ser expresada y argumentada.

Un campo semántico para el cual los estudiantes, en menor grado, asignan significados, tiene que ver con que la racionalidad política se potencia al conectarla con otros aspectos de la vida del ser humano como son lo ético, lo social, lo emocional y otro tipo de conocimientos; por lo tanto, la transversalidad sigue latente.

Finalmente, un grupo pequeño de estudiantes se ubica en el campo semántico de lo curricular al resaltar la importancia que los planes de estudio de los diferentes programas incluyan cursos o asignaturas de formación política.

Así las cosas, pareciera que para desarrollar la racionalidad política los estudiantes reclaman mayor protagonismo en el proceso de *formación*, que se les reconozca como sujetos políticos, que se les permita construir sus propios discursos, debatir y argumentar y que se les brinde la posibilidad de aplicar sus conocimientos en contextos reales donde se pongan en contacto con la realidad social y política del país.

Pregunta 8: ¿Qué entiende usted por transversalidad? Al indagar entre los estudiantes sobre sus prejuicios sobre el concepto de transversalidad, se perciben en sus respuestas tres campos semánticos: lo curricular, lo didáctico y lo cotidiano. La tabla 22 muestra los principales resultados clasificados por campos semánticos, unidades de significación y principales significados otorgados:

Tabla 22

Percepciones de los estudiantes sobre el concepto de transversalidad

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
Curricular	Articulación de conocimientos, saberes y disciplinas	Unificar áreas, articulación de saberes, saberes complementarios, integración de áreas de conocimiento, converger disciplinas, conocimientos para un mismo fin, entrelazamiento de diferentes conocimientos, integrar disciplinas, que atraviesa varias áreas, confluencia de personas de diferentes saberes, integración de materias, interrelacionar contenidos, agrupación de temas, interrelación entre áreas académicas, convergencia de ideas que atraviesan varios campos del saber, algo que acerca el currículo a la vida cotidiana, forma como se desarrolla el conocimiento, convergencia de saberes, interactuar con diferentes realidades, presencia de un tema durante el proceso de aprendizaje, conexión interdisciplinaria.	Concurrencia
Cotidiano	Mecanismo o herramienta que integra, atraviesa o une dos o más objetos	Que se cruzan entre sí, relación entre varias cosas, que permea todo, que se relaciona con algo, enfoque que da un cambio radical, otro punto de vista, que se mueve libremente, que afecta otros campos, unir varias cosas, atravesar varios campos, interconexión, que atraviesa en diagonal, que va de comienzo a fin, que hace parte de todo, que aporta algo, que está siempre presente.	Ocurrencia
Didáctico	Articulación de aspectos o dimensiones que integran el ser humano	Que abarca varias dimensiones, es una disposición que media todas las dimensiones de la vida, actuar o vivir de diversas formas, que permea la vida, que implica diversos espacios de formación, es la comunicación en diferentes sentidos, involucra muchos aspectos del ser, que ocupa todos los espacios de la vida, ejecuta la formación integral, conecta lo intuitivo con lo formativo, lo que atraviesa todos los aspectos de la vida del ser humano, que pasa por todas las dimensiones del ser, proceso evolutivo y continuo que abarca todas las dimensiones del ser y su avance, que traspasa varias dimensiones y las complementa, un cambio que ha surgido en la sociedad, herramienta que aproxima la formación a la cotidianidad, que ocurre a lo largo del tiempo y atraviesa lo humano, dota de sentido los aprendizajes, forma como los aspectos de la formación integral se conectan, método que implique romper paradigmas y generar cambios, permite que la formación sea integral, que cambia algo establecido, entrar en diferentes campos, pluralidad, que todo lo enseñado esté direccionado a la formación integral.	Ocurrencia

En el campo semántico de lo curricular, una parte importante de los estudiantes concurre en asociar la transversalidad a la integración de conocimientos, saberes o áreas para superar la fragmentación que ha tenido el conocimiento y con ello tener una mejor comprensión de la realidad.

Una segunda forma de comprender la transversalidad es desde su definición cotidiana, es decir, como algo que cruza, que relaciona varias cosas, que se mueve entre varios aspectos, una forma diferente de ver las situaciones.

Por otro lado, en el campo semántico de lo didáctico, un grupo reducido de estudiantes comprende la transversalidad como la articulación de las diferentes dimensiones o racionalidades que hacen parte del ser humano y, con ello, concretar la formación integral. Veamos algunas de sus opiniones:

Es una disposición que media todas las dimensiones de la vida.

Todo aquello que permea la vida cotidiana es el tipo de formación que se enmarca en una totalidad y no en un campo específico.

Implica diversos y amplios espacios de formación.

La transversalidad involucra muchos aspectos del ser como académico y social.

La transversalidad es la capacidad de desarrollarse integralmente como persona en diversos aspectos.

Quizás algo que atraviesa todos los aspectos del ser humano.

Un proceso evolutivo y continuo que abarca toda la dimensión del ser humano y su avance permanente.

Que traspasa varias dimensiones y las complementa.

Es poder enfrentar problemas desde diferentes puntos de vista.

Es la que enriquece los saberes del ser humano.

Es un principio para conectar relaciones diferentes áreas de manera que puedan interactuar entre sí.

Algo transversal es aquello que ocupe todos los espacios de la vida.

Es un método innovador para mejorar la enseñanza y hacer una interrelación entre los diferentes pilares del ser humano.

Es aquello que pasa por todas las dimensiones del ser.

Es algo que atraviesa y va más allá del ser y la persona abarca todos los aspectos que pueda tener una persona en todas sus dimensiones.

Es la unión entre lo lógico y lo emocional.

Es importante destacar que un grupo pequeño de estudiantes asocia la transversalidad a las diferentes dimensiones o racionalidades que tiene el ser humano y que esta sea considerada como una vía de articulación que hace posible la formación integral, ello comienza a consolidar el sentido de que la transversalidad debe ubicarse dentro del discurso didáctico para que desde allí haga posible que los estudiantes desarrollen todas sus potencialidades y se formen como seres íntegros. Es importante destacar que para el 26,5% de los estudiantes este concepto pareciera ser confuso, pues se inclinan por expresar que desconocen el significado o por no responder la pregunta.

Pregunta 9: ¿Qué métodos de enseñanza o estrategias didácticas podrían promover en el aula la formación integral? Al indagar entre los estudiantes sobre sus prejuicios en relación con las estrategias didácticas que potenciarían la formación integral en la universidad, se proyecta un solo campo semántico: lo didáctico. La tabla 23 muestra los principales resultados:

Tabla 23

Percepciones de los estudiantes sobre los métodos de enseñanza que promueven la formación integral

Campo semántico	Unidad de significación	Significados	Acuerdos/ Disensos
Didáctico	Métodos que promuevan la participación activa del estudiante	Trabajos en equipo, participación activa del estudiante, promover integración e interacción entre estudiantes, libre expresión, descubrimiento guiado, asesorías y tutorías independientes, promover el conocerse a sí mismo, practicar la meditación, compartir ideas, enseñanza enfocada en el estudiante, exposiciones, creación colectiva, trabajo colaborativo, educación emocional, flexibilidad, autoconocimiento, relaciones de poder horizontales en el aula.	Concurrencia
Didáctico	Métodos que promuevan la creatividad, el juego, la lúdica, la imaginación	Juegos, actividades lúdicas, videos, películas, dinámicas, muestras de arte, creatividad, eventos deportivos, conciertos, teatro, ferias, música, cultura, manualidades, utilizar los sentidos.	Concurrencia
Didáctico	Prácticas, interacción con el contexto, métodos experienciales	Prácticas, salidas, aplicación del conocimiento a la vida real, utilizar espacios por fuera de la universidad, acercamiento a la comunidad, exploración, obras sociales, análisis de contexto, investigación, intercambios.	Concurrencia

Didáctico	Métodos reflexivos y analíticos que promuevan la argumentación y el pensamiento	Debates, conversatorios, discusiones, mesas redondas, diálogos, foros, tertulias, paneles, dilemas, lectura crítica, refutaciones, seminarios, coloquios, plenarias, argumentación.	Concurrencia
Didáctico	Planteamiento de problemas, casos, talleres	Talleres, solución de problemas, análisis de casos, proyectos, laboratorios.	Concurrencia

Una primera unidad de significación en la cual concurren los estudiantes está relacionada con estrategias que promueven la participación activa del estudiante, interactuar entre ellos, descubrir por sí mismos el conocimiento y que sean colaborativas, pero también reclaman espacios de silencio, incluso donde puedan meditar y reflexionar sobre su proceso de formación y donde se establezcan relaciones de poder más horizontales dentro del aula y donde el profesor haga acompañamiento y seguimiento individual. Una segunda unidad de significación tiene que ver con estrategias que desarrollen la creatividad, la imaginación, el juego, es decir, que les permitan desarrollar sus sentidos, ¿Será acaso que los estudiantes consideran que las clases no despiertan su deseo de aprender? En tercer lugar, se ubican estrategias que les permitan interactuar con el contexto como las prácticas, salidas y, en general, todo aquello que los acerque a la realidad social. En cuarto lugar, se ubican las estrategias que los lleven a reflexionar mediante discusiones, debates o diálogos argumentados, entre otras formas discursivas en los cuales puedan fijar posiciones y defenderlas. En quinto lugar, los estudiantes resaltan la importancia de estrategias que planteen problemas, casos o situaciones que deban resolverse y mediante las cuales se avance en su formación. Veamos algunas de sus percepciones:

Foros, debates, prácticas, videos, clases más participativas.

Indagación, libre exploración, descubrimiento guiado.

Enseñar desde el amor y las necesidades humanas.

Dar más flexibilidad para que el alumno pueda desarrollar sus capacidades, talleres dinámicos.

Descubrimiento guiado, espacio a la creatividad, métodos activos.

Que el profesor oriente a cada estudiante de manera diferencial.

<i>Charlas, espacios de lectura, descanso, silencio.</i>	<i>Trabajos que desarrollen la creatividad y generen soluciones viables a diferentes problemas.</i>
<i>Eventos deportivos, conciertos, ludotecas, espacios de sano esparcimiento.</i>	<i>Obras de teatro, películas, juegos donde se pueda socializar y generar conciencia.</i>
<i>Meditación, reflexión, aprender a conocerse a uno mismo.</i>	<i>Proyectos y actividades que involucren creación y desarrollo de conocimiento.</i>
<i>Solución de problemas, charlas humanizantes, conocimientos de las diferentes realidades, acercamiento a las comunidades.</i>	<i>Relaciones de poder más horizontales.</i>
<i>Realizar actividades dinámicas que generen la integración y convivencia del grupo como los juegos de roles.</i>	<i>Salidas de campo, debates, situaciones reales, problemas reales.</i>
<i>Calificaciones más integrales.</i>	<i>Que las clases dejen de ser tan aburridas que el docente no llegue a recitar un tema.</i>
<i>Actividades que inviten al estudiante a pensarse él como persona que hace parte de una sociedad.</i>	<i>Estrategias que vinculen el contenido con la praxis, que se problematice lo enseñado y se muestre el nexo entre las diferentes áreas del saber.</i>
<i>Espacios para el ser y el sentir.</i>	<i>Educación emocional, la euritmia, música, arte.</i>
<i>Estrategias que vinculen el contenido con la praxis, que se problematice lo enseñado y se muestre el nexo entre las diferentes áreas del saber.</i>	

En general, las respuestas de los estudiantes a esta pregunta nos ubican nuevamente en la proyección de sentido según la cual la didáctica debe promover estrategias, espacios, formas e incluso evaluaciones que desarrollen todas las racionalidades del estudiante y no solo la cognoscitiva, que promuevan su participación activa, que le permitan construir sus propias imágenes de la realidad, que fomenten su deseo de aprender.

En síntesis, el análisis y la comparación de las respuestas dadas por los estudiantes, de las concurrencias, y sobre todo de las ocurrencias que habitan en ellas, permite interpretar una proyección de sentido en la cual, para los estudiantes, la formación integral es un proceso individual donde ellos mismos deben crear sus propias imágenes, pero también es un proceso donde requieren interactuar con los otros miembros del grupo y donde la guía y el acompañamiento del profesor es muy importante, que involucra el desarrollo equilibrado de las racionalidades lógica, ética, estética y política en un proceso de enseñanza-aprendizaje que las

articula y conecta de manera transversal y donde se requiere la utilización de estrategias en las que los estudiantes sean protagonistas, que se les brinda autonomía y confianza, donde el profesor realice un seguimiento individualizado, que se le permita al estudiante no solo acceder a una serie de conocimientos, sino que comprender los métodos por los cuales ese conocimiento se construye de manera lógica, un proceso que tenga en cuenta sus percepciones, sus sentimientos, que les posibilite expresar sus emociones y ser más creativos, donde haya mejor comunicación, que los conecte con el contexto y les propicie resolver los problemas que allí habitan, que lo lleve a realizar reflexiones, a tomar decisiones y en donde encuentren espacios para que imaginen y creen, pero también para que convivan y se formen en relación con los otros y que motiven o fomenten su deseo de aprender.

5.10.3 Comprensión e interpretación de los acuerdos entre profesores y estudiantes

Un paso fundamental en la búsqueda de la unidad de sentido es la comparación de las percepciones de profesores y estudiantes sobre la formación integral, las dimensiones o racionalidades que componen el desarrollo humano y conducen a la formación integral, la transversalidad como vía de articulación de estas racionalidades y las estrategias que desde la didáctica pueden concretarlas. A continuación, se presenta un cuadro comparativo de las respuestas de profesores y estudiantes:

Tabla 24

Comparación entre las percepciones de profesores y estudiantes

Pregunta	Profesores	Estudiantes
¿Qué entiende usted por formación integral?	Proceso que involucra el desarrollo de los diferentes aspectos o dimensiones del ser humano.	Proceso que involucra el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano.

	Proceso que hace converger lo externo (formar) con lo interno (formarse).	Proceso que hace converger lo externo (formar) con lo interno (formarse).
	Proceso que involucra un desarrollo como ser individual y como ser social.	Integración de conocimientos y saberes de distintas áreas.
	Proceso que se da a lo largo y ancho de la vida del ser humano.	Proceso que involucra un desarrollo como ser individual y como ser social.
	Integración de conocimientos y saberes de distintas áreas.	Proceso que se da a lo largo y ancho de la vida del ser humano.
	Proceso que involucra la participación activa de profesores y estudiantes.	
	Competencias definidas por la UNESCO.	
¿Dónde se promueve la formación integral en la universidad?	En algunas asignaturas o cursos específicos.	En los programas de Bienestar Universitario
	En los espacios físicos de la universidad (museo, bibliotecas, zonas deportivas, teatros, cafeterías, etc.).	En los espacios físicos de la universidad (museo, bibliotecas, zonas deportivas, teatros, cafeterías, etc.)
	En los programas de Bienestar Universitario	En algunas asignaturas o cursos específicos.
	En todas las asignaturas o cursos	En todas las asignaturas o cursos
¿Cuáles aspectos o dimensiones contemplaría la formación integral?	Lógico	Político
	Político	Lógico
	Ético	Ético
	Estético	Estético
¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión lógica?	Articulando todas las dimensiones de la formación integral.	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.
	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.	Con la participación activa del estudiante, en espacios de discusión y argumentación
	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.	Articulando todas las dimensiones de la formación integral.
	Con el desarrollo de casos, problemas, talleres, proyectos.	Utilizando los métodos de las ciencias
	Métodos no tradicionales de enseñanza	Con el ejemplo del profesor
	Utilizando los métodos de las ciencias	Métodos no tradicionales de enseñanza
	Con el ejemplo del profesor	Con el desarrollo de casos, problemas, talleres, proyectos.

	Con cursos o asignaturas	Con cursos o asignaturas
	Actualizar currículos	
¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión ética?	Con el respeto y la inclusión de la ética y los valores en el aula de clase.	Con el respeto y la inclusión de la ética y los valores en el aula de clase.
	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.
	Con el ejemplo del profesor	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.
	Articulando todas las dimensiones de la formación integral.	Con el ejemplo del profesor
	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.	Con cursos o asignaturas.
	Con cursos o asignaturas.	Con el desarrollo de casos problemas, talleres.
	Con el desarrollo de casos problemas talleres	Articulando todas las dimensiones de la formación integral
¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión estética?	Desde la sensibilidad, las emociones los afectos	Con el cuidado de sí mismo
	Articulando todas las dimensiones de la formación integral	Métodos no tradicionales de enseñanza
	Métodos no tradicionales de enseñanza	Fomentando la creatividad
	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.	Desde la sensibilidad, las emociones los afectos.
	Con el cuidado de sí mismo	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.
	Fomentando la creatividad	Articulando todas las dimensiones de la formación integral
¿Cómo se podría potenciar, desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión política?	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.	Con la participación activa del estudiante, con espacios de discusión y argumentación.
	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.	Contextualizando los conocimientos, vinculando teoría y práctica.
	Vinculando lo que pasa en el aula con la realidad social y política.	Vinculando lo que pasa en el aula con la realidad social y política.
	Articulando todas las dimensiones de la formación integral	Articulando todas las dimensiones de la formación integral

	Con cursos o asignaturas	Con cursos o asignaturas
¿Qué entiende usted por transversalidad?	Articulación de conocimientos, saberes y disciplinas.	Articulación de conocimientos, saberes y disciplinas.
	Articulación de aspectos o dimensiones que integran al ser humano	Mecanismo o herramienta que integra, atraviesa o une dos o más objetos.
	Mecanismo o herramienta que integra, atraviesa o une dos o más objetos.	Articulación de aspectos o dimensiones que integran al ser humano.
¿Qué métodos de enseñanza o estrategias didácticas podrían promover en el aula la formación integral?	Métodos que promuevan la participación activa del estudiante.	Métodos que promuevan la participación activa del estudiante.
	Prácticas, interacción con el contexto, métodos experienciales	Métodos que promuevan la creatividad, el juego, la lúdica, la imaginación.
	Planteamiento de problemas, casos, talleres.	Prácticas, interacción con el contexto, métodos experienciales.
	Métodos reflexivos y analíticos que promuevan la argumentación y el pensamiento.	Métodos reflexivos y analíticos que promuevan la argumentación y el pensamiento.
	Métodos que promuevan la creatividad, el juego, la lúdica, la imaginación.	Planteamiento de problemas, casos, talleres.
	Métodos que articulen las dimensiones del ser humano.	Métodos que articulen las dimensiones del ser humano.

Al comparar las respuestas de profesores y estudiantes, frente al concepto de formación integral, se puede comprender que ambos coinciden en describirla como un proceso que involucra el desarrollo de las racionalidades del ser humano; donde cada estudiante ejerce una acción sobre sí mismo, es decir, crea su propia conciencia histórica y se forma, pero enfatizan más en que en un proceso donde el estudiante es guiado o formado desde afuera, desde donde adquiere un desarrollo como ser social que hace parte de una comunidad y que asume una conciencia colectiva y cultural y en menor grado se forma como sujeto individual, con su particularidad, sus propios talentos. Los estudiantes priorizan más que los profesores en la comprensión de este concepto como conjunto de saberes y conocimientos de diferentes áreas que son necesarios en el proceso de *formación* para que desborde lo meramente disciplinar; sin embargo, para ambas comunidades es importante el conjunto de conocimientos o contenidos

involucrados en el proceso. Es llamativo que pocos profesores y estudiantes destaquen la importancia de comprender la formación integral como proceso que se da a lo largo de la vida, eso explicaría que solo algunos lo definen como proceso continuo, equilibrado y armónico, algo que podemos correlacionar con el hecho del poco énfasis que hacen en que la formación integral es un proceso que surge desde el interior del sujeto y donde profesores y estudiantes tienen una participación importante.

En lo que tiene que ver con los espacios y programas que promueven la formación integral dentro de la universidad, ambas comunidades concurren en comprender que, en mayor grado, influyen aquellos en los que profesores y estudiantes no interactúan directamente; ¿será que como lo expresan los estudiantes, en las cafeterías, los teatros, los espacios deportivos y culturales ellos se forman y en las clases simplemente adquieren unos conocimientos?, es decir, ¿se instruyen?, tal vez, en búsqueda de la unidad de sentido y teniendo en cuenta que una parte importante de quienes participaron en el diligenciamiento de la guía de prejuicios considera que todas las clases deberían promover la formación integral, será necesario comprender que el desarrollo de las dimensiones lógica, ética, estética y política de los estudiantes requiere de estrategias, espacios y formas alternativas a las que tradicionalmente se utilizan y que los profesores deben hacer coincidir lo que piensan con lo que hacen, pues en su mayoría ellos expresaron que tanto lo pedagógico como lo curricular y, especialmente, lo didáctico son procesos en los cuales debe contemplarse la formación integral.

La figura 15 presenta un mentefacto con los acuerdos entre profesores y estudiantes, este sintetiza el trabajo de campo sobre el concepto de formación integral y los espacios, programas y procesos que la promueven en la universidad, todo ello en búsqueda del sentido final:

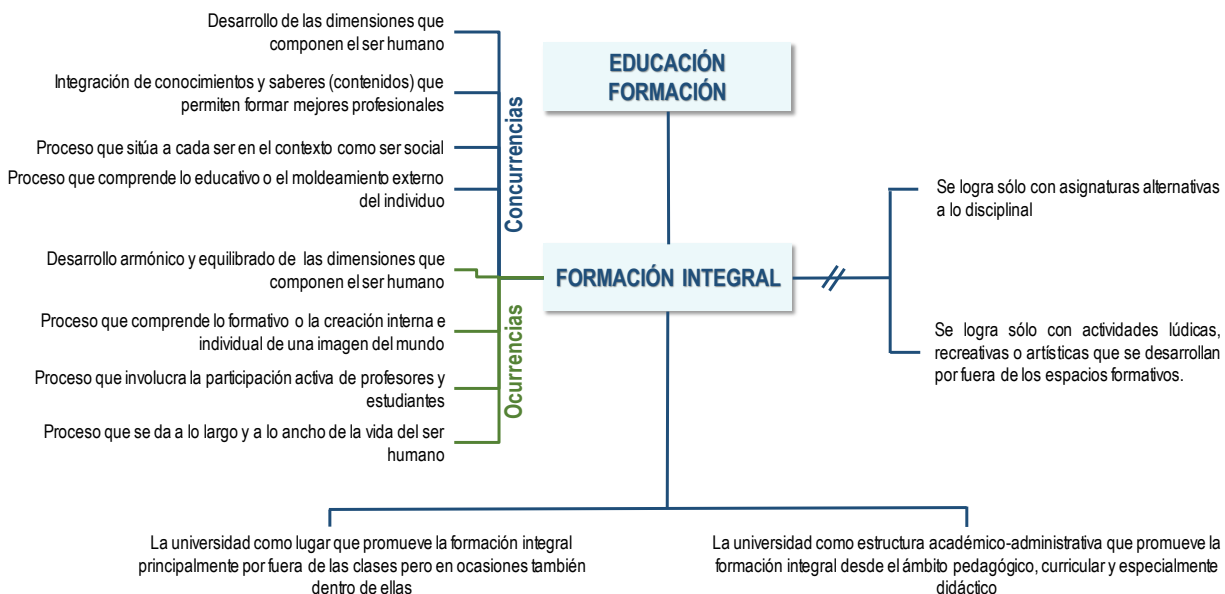


Figura 15. Mentefacto sobre la formación integral: síntesis del trabajo de campo

En lo que tiene que ver con las racionalidades o discursos que componen el desarrollo humano y que configuran la formación integral, profesores y estudiantes concurren en utilizar significados más cotidianos como son los de dimensiones, aspectos, esferas o potencialidades. Ambas comunidades, al ser interrogadas sobre cuáles son dichas racionalidades, concurren en describir una amplia lista de componentes; sin embargo, todo lo descrito puede acotarse en las cuatro, que desde el sustento teórico de esta investigación se han documentado, dando mayor prioridad a las que se relacionan con lo externo del ser humano como lo lógico y político que las que involucran procesos internos, es decir, lo ético y lo estético.

En lo que tiene que ver con las estrategias o métodos de enseñanza que potenciarían el desarrollo de estas racionalidades en el aula de clase, profesores y estudiantes concurren en el campo semántico de la didáctica al proponer acciones encaminadas a promover la participación activa de los estudiantes, aunque con un mayor énfasis por parte de los estudiantes para que su presencia en el aula sea más visible, se les haga un acompañamiento individual y se les brinden

espacios para que de manera particular, pero guiada, accedan al conocimiento de manera consciente y autónoma. También se proponen, desde ambos grupos, la necesidad de contextualizar los conocimientos y la importancia de la experiencia, las prácticas y los trabajos de campo, en general los espacios donde los estudiantes puedan interactuar con el contexto, así como estrategias didácticas activas que promuevan la creatividad y la imaginación a través de juegos, problemas, casos y proyectos que les permitan aplicar el conocimiento en situaciones reales y resolver problemas.

En lo referente a cada racionalidad en particular, llama la atención que, en lo referido a lo lógico, ni estudiantes ni profesores enfatizan en utilizar los métodos de las ciencias o métodos de construcción del conocimiento para potenciar su desarrollo. En la racionalidad ética concurren en que es importante que el proceso formativo se base en principios morales, pero llama la atención que enfatizan en el ejemplo del profesor y no en que se les brinde a los estudiantes espacios para reflexionar, que poco se mencione la importancia de la autonomía y los procesos de revisión interna que deben llevar a cabo cada sujeto para actuar éticamente. En la racionalidad política se resalta el hecho de que profesores y estudiantes prioricen la promoción de espacios de debate y de argumentación en donde cada estudiante pueda expresar de manera libre y sustentada sus posiciones, así como la influencia del contexto social y político sobre lo que pasa en la universidad, que cada estudiante se reconozca como sujeto político, que cada uno le dé importancia al convivir y a las relaciones con los otros. Finalmente, la racionalidad estética resulta ser la más desconocida, tanto para estudiantes como para profesores, y la que menos respuestas obtuvo; la mayoría de ellas estuvieron orientadas hacia la imagen exterior del estudiante: su presentación personal, su físico, la higiene, la salud o los buenos hábitos; aunque

también se hizo énfasis en la importancia del desarrollo de las emociones, la sensibilidad y los afectos, o concebir la estética desde lo artístico, vinculando a las clases diferentes manifestaciones artísticas y culturales. Sin embargo, que esta dimensión sea la menos conocida por los estudiantes y que ella sea definitiva en el desarrollo de la creatividad, de la imaginación y de la innovación, hace reflexionar sobre la necesidad de que el aula de clase se convierta en un espacio estético. Tal vez por ello profesores, pero principalmente estudiantes, concurren en reclamar estrategias didácticas en las que se promueva la creatividad, la imaginación, que se les permita a los estudiantes expresar sus opiniones, donde se utilicen juegos y otras actividades lúdicas, recreativas y artísticas, donde se resuelvan problemas y se planteen propuestas innovadoras, es decir, estrategias que se basen en lo estético.

Por otro lado, es importante que profesores y estudiantes conecten las diferentes racionalidades de diferentes maneras, pues en todas sus respuestas habita lo relevante de los conocimientos, de lo social, de lo ético y de lo estético, allí se ve una clara señal que conduce hacia la proyección de sentido de los vasos comunicantes entre todas las racionalidades y emerge el sentido de la transversalidad como mecanismo de conexión.

Llama la atención que se encuentren pocas respuestas por parte de profesores y estudiantes en las que se asocie el desarrollo de las racionalidades con la existencia de cursos específicos para cada una de ellas, lo que también abre la posibilidad hacia la proyección de sentido según la cual —aunque lo curricular se considera un espacio válido para buscar la formación integral de los estudiantes— es desde lo didáctico, desde la permanente interacción entre profesores y estudiantes desde donde se deben articular los conocimientos, metódicamente formulados, con lo ético, lo estético y lo político.

La figura 16 presenta un mentefacto que muestra los acuerdos entre profesores y estudiantes y sintetiza el trabajo de campo sobre las racionalidades que componen la formación integral, todo ello en búsqueda del sentido:

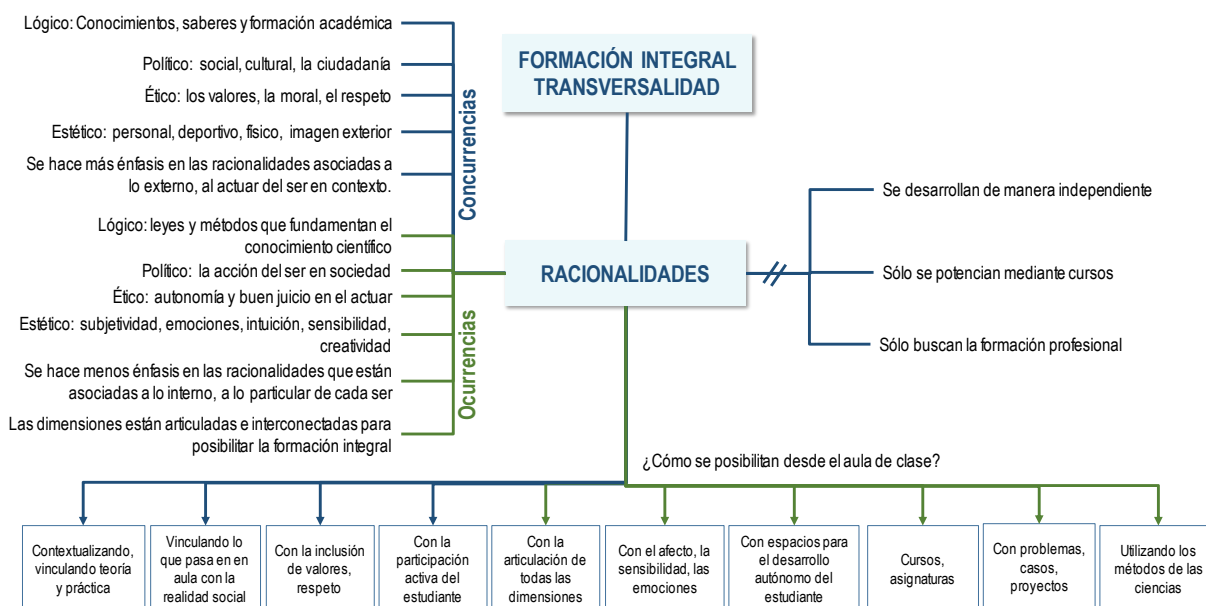


Figura 16. Mentefacto sobre las racionalidades que comprenden la formación integral: síntesis del trabajo de campo

Frente al concepto de transversalidad, un número importante de profesores y estudiantes están de acuerdo en asignarle significados cotidianos, tales como aquello que cruza, que atraviesa de un lado a otro o que permea varios aspectos, sin asociarla al proceso de *formación*, lo que podría entrañar un desconocimiento sobre la historia y usos que ha tenido el concepto en el campo pedagógico, curricular y didáctico.

El grupo más numeroso de profesores y estudiantes concurren en vincular la transversalidad a la integración o convergencia de contenidos, saberes o disciplinas dentro de los planes de estudio para, desde allí, buscar que la *formación* del estudiante universitario sea más completa, menos

especializada y de este modo se aporte a la formación integral como uno de los objetivos centrales de la educación superior.

Pero lo más relevante que arroja el trabajo de campo frente a este concepto, es que un grupo representativo de profesores y estudiantes concurren en asociar la transversalidad a las racionalidades del ser humano y, por consiguiente, a la formación integral, describiéndola como aquello que las conecta dentro del proceso de *formación*, un hilo casi invisible que las teje para que el ser humano sea considerado de manera compleja y completa. Aunque los profesores fueron más detallados en la descripción del concepto y sus implicaciones, ambos aportan elementos que permiten proyectar el sentido hacia que la transversalidad es más que un artificio que teje, es un modo de ver al ser humano, lo que muestra un cambio de paradigma, avanzar de la concepción de currículos transversales hacia la de sujetos transversales a los que —en un proceso de enseñanza-aprendizaje horizontal, consciente, abierto, dialógico y participativo— se les permite potenciar sus racionalidades lógica, ética, estética y política.

La figura 17 presenta un mentefacto que sintetiza los acuerdos entre profesores y estudiantes, él sintetiza el trabajo de campo sobre la transversalidad, todo ello en búsqueda del sentido:

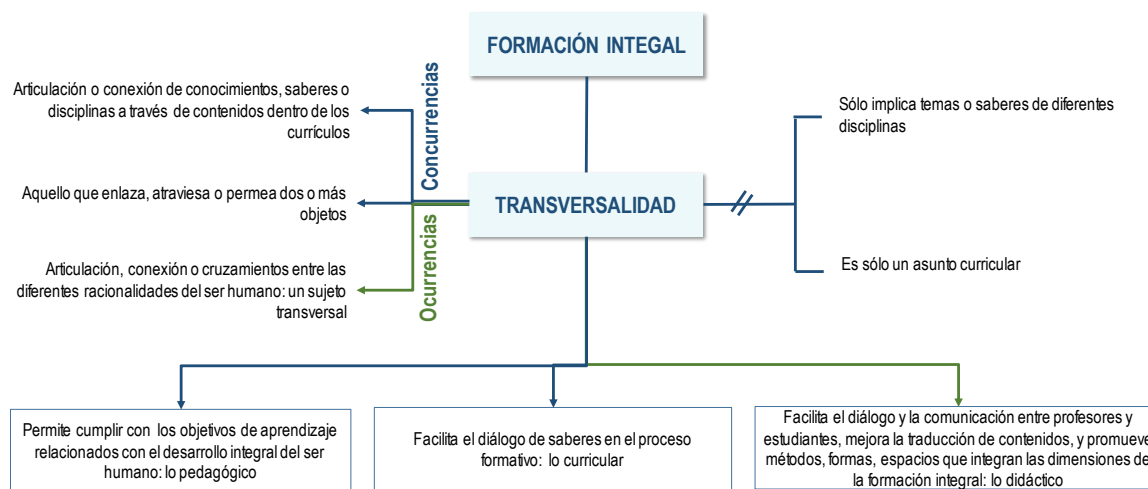


Figura 17. Mentefacto sobre la transversalidad: síntesis del trabajo de campo

En lo referente a las estrategias que podrían promover la formación integral, los profesores se inclinan por aquellas que fomenten la argumentación, el análisis y la reflexión o en las que se apliquen casos o problemas a situaciones de la vida real, mientras que para los estudiantes lo más importante son las estrategias que desarrollen su creatividad, pero que a la vez llamen su atención, que los motiven e inciten a formarse, así que se inclinan en mayor grado por las que involucran el juego, la lúdica, las que utilizan espacios alternativos al aula de clase o que configuran el aula de manera diferente; también reclaman metodologías en las que tengan participación activa, donde haya mejor comunicación, donde se les permita —desde la particularidad de cada uno— acercarse al conocimiento y formarse, donde se les brinde libertad y confianza, donde el profesor sea un guía que los acompaña durante este proceso y no la única voz que se escucha en el aula. Tanto estudiantes como profesores coinciden en la importancia de la interacción permanente con la realidad, con problemas y situaciones reales; en todas estas estrategias se presentan cruces de las diferentes racionalidades que posee el ser humano, por ello la transversalidad está latente. Todo lo descrito remite a replantear los espacios, las formas, las estrategias, los objetivos, los contenidos y la evaluación, también la relación entre estudiantes y profesores, esto permite sospechar que la didáctica universitaria, como disciplina que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior con miras a la formación integral, requiere articular en toda su estructura la concepción de la multidimensionalidad o multiracionalidad del ser humano y la importancia de promover la formación de seres humanos transversales, que se forman de manera consciente como personas, ciudadanos y profesionales; que saben, sienten, imaginan, crean y conviven, aquí emerge la importancia de proponer el *principio didáctico de la transversalidad*.

La figura 18 presenta una síntesis de los resultados del trabajo de campo y su aporte a la creación de la cosa.

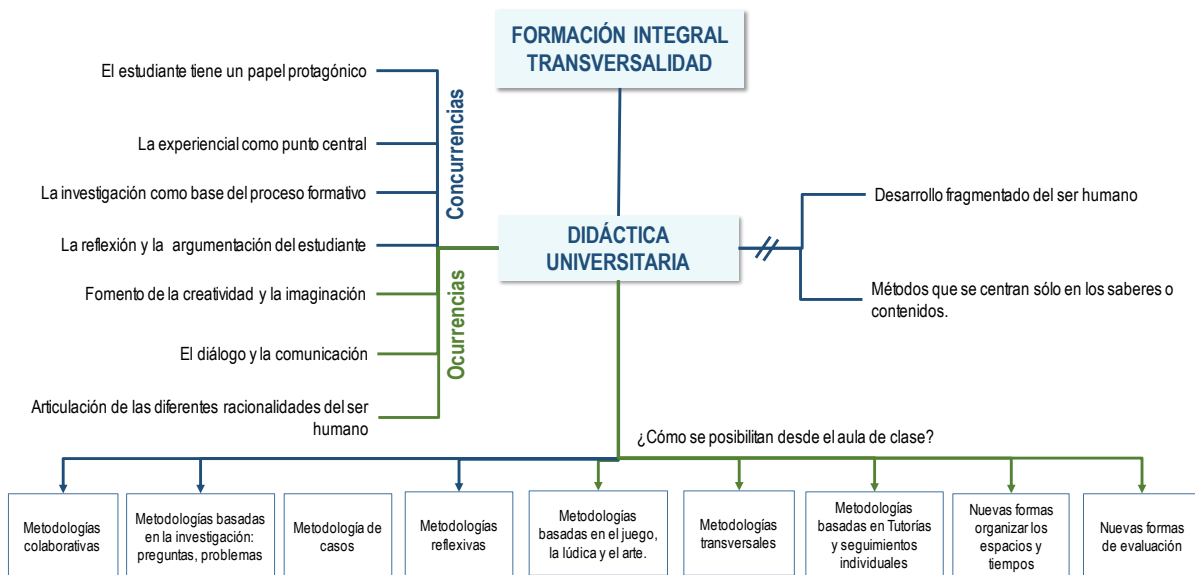


Figura 18. Mentefacto sobre las estrategias que promueven la formación integral: síntesis del trabajo de campo

6. Sobre la creación de la cosa y su presentación a las autoridades⁸²

6.1. El principio didáctico de la transversalidad

Al fusionar las estructuras de sentido que emergen de las diferentes etapas recorridas en esta investigación se puede interpretar que la formación integral es una aspiración no alcanzada en la universidad, por ello la pregunta que ha guiado este trabajo es: ¿Cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior?, a esta pregunta se le planteó una posible respuesta que surge de un proceso abductivo y sugería que tal vez *un principio didáctico de transversalidad* posibilitaría la formación integral, pues se encontraron indicios y señales que permitían plantear una hipótesis según la cual lo que se requiere para que la formación integral se concrete en la universidad es que se articulen las racionalidades lógica, ética, estética y política del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se relaciona directamente con la didáctica.

Posteriormente, al revisar la historia de los conceptos se interpreta que la formación del ser humano es una síntesis de lo interior y lo exterior, de lo ajeno y lo propio, y que es necesario que confluyan los procesos personales de construcción del conocimiento con el acompañamiento ejercido por otros seres humanos, principalmente tutores y profesores⁸³. No es posible lograr la formación de buenos profesionales si ello no implica profundizar en el desarrollo individual para que cada sujeto —desde su singularidad y con plena conciencia— encuentre por sí mismo un

⁸² Sobre la cosa creada se presentó una ponencia en el 7º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa realizado en la Universidad de Zaragoza, España, los días 5 y 6 de julio de 2018.

⁸³ Lo que Meirieu (1997), describe de la siguiente manera: “en el aprendizaje se hace necesario la promoción de lo endógeno y la organización de lo exógeno, una y otra posibilidad son justas y falsas y es en ambas donde debe buscarse la verdad” (p. 36).

lugar en el mundo. De lo que estamos hablando es que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe articular lo interno y lo externo, pero con una orientación de adentro hacia afuera y no al contrario, como cotidianamente se hace; este es un paso fundamental hacia la formación integral.

También se interpreta que la formación integral es un proceso que está basado en la razón y en el conocimiento, pero una razón asumida de manera compleja, pues hace parte de una realidad y de un sujeto que también son complejos; esta razón tiene múltiples conexiones y posibilidades, por tal motivo se hace necesario, como lo describe Bermejo (1998), a partir de los postulados de Kant, Deleuze y Welsch, separar los órdenes de la razón en diferentes tipos de racionalidades y comprender que entre estos diferentes tipos de racionalidades se presentan cruces e interferencias, que ninguna de ellas es pura o aislada y que “estas interferencias liberan los límites supuestamente bien definidos de cada ámbito de racionalidad, convirtiéndolos en zonas de interpretación y tránsito” (p. 286). Por tanto, la *formación*, si quiere ser *integral*, requiere articular lo cognoscitivo con lo emocional, con lo ético y con la interacción social⁸⁴. Así, las racionalidades lógica, ética, estética y política se conectan en la experiencia personal del sujeto que aprende, estas racionalidades lo atraviesan y cuando logra hacer síntesis entre ellas encuentra el sentido para formarse. Esa articulación de las racionalidades es *transversalidad*⁸⁵. La *transversalidad* no es unidad porque ella evita plantear una visión desde la razón lógica tradicional, pero tampoco es pluralidad porque no implica el desarrollo desarticulado de cada

⁸⁴ Como lo señala De la Herrán (2017), “por razón se debe recurrir a una acepción rica y compleja que incluya afectos, sentimientos, emociones, conocimientos, socialización, espiritualidad” (p. 6).

⁸⁵ Para Bermejo (1998), “la interacción transversal pretende confrontar los sujetos con posibilidades insospechadas, surgidas de la confrontación con aspectos dejados de lado y no explorados, con la intención de que asuman el riesgo de transitar dimensiones no transitadas o evitadas como la muerte, la otredad y que descubran nuevas vías y caminos no estructurados para la ampliación de la conciencia”. (p. 285)

racionalidad, ella es movilidad, tránsitos, desplazamientos, múltiples perspectivas⁸⁶. La *transversalidad* también implica comunicación y diálogo de nuevo tipo, mediante ella profesores y estudiantes rompen las jerarquías y se instaura una nueva relación, pues en el proceso de construcción del conocimiento el sujeto que aprende tiene una participación fundamental, no hay conocimiento ni realidad alejados del sujeto que las percibe, estas se captan pero también se construyen a partir de quien hace la interpretación, es a través de la *transversalidad* como se conectan y dialogan las racionalidades, los diferentes discursos. El proceso de *formación integral* le apunta a sujetos que sepan interrelacionarse, que sean flexibles, que puedan hacer síntesis y darle sentido a sus vidas, podría decirse que es un proceso que involucra una hermenéutica del sujeto.

Todo lo anterior nos conduce a un proceso de enseñanza-aprendizaje que no es estático, pues debe abordar una realidad y un conocimiento que son complejos, donde el sujeto que aprende también lo es, por esto deben procurarse las condiciones necesarias para que este desarrolle, de manera equilibrada, sus múltiples racionalidades y con ello se concrete la *formación integral*, así las cosas, el papel del estudiante y del profesor debe cambiar, se requiere un profesor más acompañante, más tutor, menos protagonista y un estudiante más activo, más autónomo e independiente. Si la didáctica universitaria tiene por objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, cabría preguntarse si en este nivel de formación a las dos partes de esta ecuación (enseñanza y aprendizaje) se les está dando la misma importancia en el aula de

⁸⁶ Para Bermejo (1998), el concepto de transversalidad “permite pensar la unidad y la pluralidad de otro modo, no solo respeta la unidad y la pluralidad sin absolutizarlas ni depotenciarlas, sino que, las potencia al máximo poniendo al descubierto la complejidad y variedad de formas múltiples de las mismas”. (p. 274)

clase. También sería importante cuestionarse si la didáctica, al responder a los problemas del contexto en el cual se desarrolla, incluye en dicho contexto al estudiante y su aprendizaje⁸⁷.

Estos cuestionamientos a la didáctica universitaria toman más fuerza con los resultados del trabajo de campo, pues de ellos se puede interpretar que profesores y estudiantes consideran que en las aulas de clase no se concreta la *formación integral*, hay una fragmentación o reduccionismo del proceso formativo y del ser humano, pues no se comprende como una compleja red de relaciones e interacciones, no se respeta la pluralidad de la naturaleza humana, las racionalidades lógica, ética, estética y política no se comprenden de manera suficiente ni la conexión que existe entre ellas, por lo que se busca su desarrollo de manera fragmentada, a través de una instrucción disciplinar y de actividades complementarias de tipo cultural, deportivo y artístico, entre otras. Pero el trabajo de campo muestra un camino: los estudiantes reclaman mayor participación en su proceso de formación, demandan estrategias, espacios, formas de organización y evaluaciones donde ellos tengan mayor autonomía, donde se les permita autorregularse y tomar decisiones, tener mayor responsabilidad y protagonismo, que en las aulas haya relaciones menos jerárquicas, con mayor confianza, más afectuosas y dialogantes, que se les permita hablar y actuar, desarrollar sus intuiciones y emociones, crear e imaginar, que se realicen actividades que los conecten con las problemáticas del contexto, lo que significa que los contenidos se articulen con su significado ético, estético y político para que el estudiante realice tránsitos transversales y pueda moverse en ámbitos complejos y plurales.

⁸⁷ De acuerdo con Zabalza (2004) “lo que distingue a una disciplina no es tanto su objeto de estudio sino el tipo de problemas que ayuda a resolver. Siendo eso así, lo que se espera de la didáctica, en este caso de la didáctica universitaria, es que ayude a crear y sintetizar un cuerpo de conocimientos y de metodologías capaces de incidir en el quehacer docente, que resuelva problemas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, que genere estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente esos procesos. En definitiva, que tenga algo que aportar a la optimización de las condiciones de aprendizaje en la universidad”. (p. 19).

Por tanto, si como lo describe Larroyo (1970), la didáctica no es un cuerpo concluso de principios y preceptos, ello nos estaría mostrando que la didáctica universitaria requiere otro principio rector que resalte la importancia de la comprensión del sujeto que aprende de manera compleja, que mejore la comunicación en el aula y rompa jerarquías, que resalte la importancia de que se potencien las múltiples racionalidades o discursos del estudiante, los cuales están conectados de tal suerte que una separación o fragmentación entre ellas se hace imposible e inconveniente, que a través de la comprensión de esta realidad y su aplicación en el aula, el sujeto que aprende puede interpretar el contexto, hacer síntesis y formarse de manera integral. Ello representa *el principio didáctico de la transversalidad* que se propone, pues si la didáctica tiene como fin último la formación integral del estudiante, sus principios —y en general su base epistemológica— debe ofrecer luces sobre cómo lograrlo.

La didáctica, desde los planteamientos de Comenio, ya esbozaba unos fundamentos para su desarrollo con el objetivo de lograr la erudición en el aprendiz: que estuviera al alcance de todos, que se guiara por la razón, que no fuera autoritaria, que se le diera participación al estudiante, que el conocimiento se presentara de manera gradual, o de menor a mayor grado de dificultad, que el alumno contara con material de apoyo y que se estimulara su deseo de aprender, no solo a través de la memoria sino también de los sentidos. Todos estos preceptos estaban orientados, en mayor grado, al desarrollo de la razón lógica, a la labor del profesor y de la enseñanza, lo que se considera normal para la época en que fueron propuestos; sin embargo, parece ser una visión que se ha mantenido a lo largo del tiempo.

Pero el momento actual exige que la didáctica revise la centralidad que ha dado a la enseñanza y al papel del profesor para fijar la mirada también en el estudiante y sus intereses;

por ello, debe apoyarse en disciplinas afines a ella como la filosofía, la pedagogía o la psicología, para que se retroalimente de sus avances y responda a las necesidades del contexto en el cual se desarrolla, pues ellos son los que le otorgan novedad y actualización.

Tratando de responder a los cuestionamientos hechos a la didáctica, desde los años sesenta comienzan a encontrarse propuestas teóricas que provienen principalmente de corrientes, como la denominada *didáctica crítica* y de escuelas de pensamiento como la marxista-leninista, las cuales definen aspectos epistemológicos básicos de esta disciplina, como los que se describen a continuación.

Frente al **objeto de estudio**, aunque parece darse un consenso alrededor de que la didáctica estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos escolarizados, autores como Álvarez (1992), han planteado que la didáctica se ocupa del proceso docente-educativo —que es un espacio más amplio— y Tomaschewsky (1966) o Becker (1988), consideran que el objeto de estudio de la didáctica debe ser la clase y lo que allí sucede, es decir, las relaciones profesor-alumno. En lo que tiene que ver con el **objetivo o fin último** de la didáctica, al ser una disciplina significativamente relacionada con la pedagogía, y teniendo en cuenta que el objetivo de la pedagogía es la formación completa del individuo o el desarrollo pleno de su personalidad, el fin último u objetivo de la didáctica es el mismo de la pedagogía, pero en ámbitos académicos organizados, es decir, la formación integral del ser humano. En lo referente a las **dimensiones** que comprende, Álvarez (1992), propone que la didáctica se desarrolla en tres dimensiones: *lo instructivo*: que hace referencia a los saberes propios de cada disciplina involucrados en el proceso; *lo educativo*: que tiene que ver con formar al hombre para la vida, como ser social, y *lo desarrollador*: que se relaciona con la formación de todas las potencialidades del ser humano,

tanto físicas como espirituales. En cuanto a las **regularidades** que determinan el funcionamiento del proceso, Álvarez (1992) plantea que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea estable se deben cumplir dos regularidades básicas: la relación con el contexto en el cual se desarrolla o la relación escuela-sociedad, y la relación sistémica que se presenta entre los componentes del sistema didáctico. Frente a los **componentes** de la didáctica se pueden encontrar diferentes posiciones, mientras que para Gimeno (1985), hay seis elementos que son: objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación, para Álvarez (1992), la didáctica cuenta con ocho componentes no personales: el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método, la forma, el medio y el resultado o evaluación; además de tres componentes personales: el profesor, el alumno y la clase o grupo. A estos componentes González & otros (2009), agregan uno adicional, que se denomina producto y tiene que ver con la creación, con el resultado final que surge del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frente a los **principios** que rigen al accionar didáctico —sobre los cuales gira la cosa creada—, es importante, en primera medida, presentar algunas definiciones de lo que es un principio. Para Ferrater (2004), “un principio describe el carácter de una cierta proposición, la proposición que da razón de...” (p. 2907); desde Aristóteles se pueden encontrar definiciones de lo que es un principio, ellas están orientadas a identificarlo con la fuente desde donde se deriva el conocimiento. Para Zilberstein (2009), los principios representan el fundamento, inicio, punto de partida, idea rectora o regla fundamental y para Valle (2018), los principios actúan como elementos reguladores de la conducta, como eslabones que conducen a totalidades superiores y más complejas que rigen la conducta de los hombres en su actividad creadora y transformadora.

Pero es importante aclarar que los principios en las ciencias naturales no cumplen la misma función que en las ciencias sociales o del espíritu, pues en las primeras suelen permanecer relativamente estáticos en el tiempo, mientras que en las segundas suelen ser temporales y de acuerdo con las condiciones en las cuales se desarrollan. En lo que tiene que ver con los principios didácticos, Zilberstein (2009) plantea que deben tener un carácter socio-histórico concreto, también deben estar en correspondencia con la filosofía, la psicología y la sociología de la educación y otras ciencias afines que soportan la didáctica; estos principios tienen una función transformadora, pues determinan o condicionan los componentes del sistema didáctico como son: el contenido, los métodos, procedimientos, formas de organización o la evaluación, teniendo como categoría rectora a los objetivos. Finalmente, este autor considera que en cada época histórica los principios deberían ir teniendo modificaciones; ello coincide con lo planteado por Grisales (2010), que los describe como “configuraciones temporales para comprender la realidad de la didáctica universitaria” (p. 283).

Descripciones detalladas de los principios que rigen la didáctica pueden encontrarse en diferentes autores provenientes la corriente socialista (rusa y alemana), la cual ha tenido una gran influencia en las conceptualizaciones que de la didáctica se han hecho en Latinoamérica y que se ha visto reflejada en la producción académica de países como Cuba. Para esta corriente, los principios didácticos se deben ajustar al proceso de enseñanza-aprendizaje y dependen en gran medida de las metas que se fije la enseñanza. Tomaszewsky (1966), ha sido uno de los primeros en definir el conjunto de principios que deben regir la didáctica, los cuales han sido retomados por diferentes autores con pequeñas variaciones en su alcance. De acuerdo con este autor los principales principios de la didáctica serían:

- a) *La interrelación del carácter científico de la enseñanza y la educación democrática progresista de los estudiantes.* Este principio hace referencia a que los conocimientos que se ofrecen a los estudiantes deben corresponder a la realidad y al avance de la ciencia y que el maestro siempre debe acompañar el aprendizaje del estudiante, debe dirigir el proceso y no dejarlo nunca solo, a merced de su espontaneidad.
- b) *La sistematización,* entendida como el orden, la planificación del proceso de enseñanza y la relación permanente entre los conocimientos, que deben organizarse de menor a mayor grado de dificultad.
- c) *El enlace que debe existir entre la teoría y la práctica,* lo que implica aplicar los conocimientos adquiridos de manera útil para la sociedad, para la vida.
- d) *La unidad entre lo concreto y lo abstracto,* tiene que ver con la comprensión que los alumnos hacen de los conocimientos impartidos por el profesor, ya sea por la observación directa, la explicación que hace el profesor o a través de los cuestionamientos y reflexiones que realiza el estudiante.
- e) *El trabajo consciente y creador del alumno bajo la dirección del maestro,* hace referencia a que el alumno conoce los objetivos y procedimientos que se desarrollan en la clase y participa activamente de ellos, pero siempre bajo la tutela de un maestro que dirige y controla la transmisión y adquisición de los conocimientos.
- f) *La comprensibilidad del proceso de enseñanza,* tiene que ver con la claridad y progresividad con que el maestro explica aquellos conocimientos que son nuevos para el estudiante, que este los entienda, asimile y consolide.

g) *La atención individual del estudiante sobre la base del trabajo general de instrucción y educación del maestro con el colectivo de alumnos*, se refiere a la ayuda y atención individual que brinda el profesor a los estudiantes, pero siempre sobre la base del trabajo colectivo, la colectividad es la que le da sentido a la individualidad.

Todos estos principios definidos desde la escuela socialista⁸⁸ están centrados principalmente en lo exterior, es decir, en la enseñanza, en el profesor y en los propósitos definidos por el Estado para la educación, pues es el regulador principal de este proceso en dicha escuela de pensamiento; estos principios así definidos dejan muy poco espacio para que la *formación* se construya de adentro hacia afuera del sujeto, para la autonomía, para que el estudiante se conduzca por sí mismo. Y aunque algunos autores han propuesto ciertas modificaciones o han hecho adiciones a estos principios, como por ejemplo Álvarez (1992), que suma uno relacionado con el carácter sistémico y complejo del proceso de enseñanza-aprendizaje, Labarrere y Valdivia (1988), que proponen uno relacionado con la solidez y asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos; o propuestas más innovadoras como la de González (1999), que diseña el principio didáctico de la *formación* a través de la comunicación, en el que propone que la didáctica es esencialmente un proceso comunicativo construido a partir de la creatividad del lenguaje, o Grisales (2010), que formula el principio de la traducción de saberes como una forma de articular los contenidos con el método a través de la formulación de preguntas; los principios que rigen la didáctica deben continuar avanzando hacia lo interior, es decir, hacia el alumno y su aprendizaje. Es por ello que se requieren propuestas encaminadas a equilibrar las polaridades

⁸⁸ Para Tomachensky (1966), “este sistema de principios didácticos formulados, es el resultado de las experiencias de los mejores maestros de nuestra época, especialmente de la escuela soviética, recogiendo críticamente la herencia de la pedagogía clásica” (p. 157).

interioridad-exterioridad, profesor-alumno, enseñanza-aprendizaje y acercar la didáctica hacia su fin último de formar integralmente al estudiante, ello es lo que busca *el principio didáctico de la transversalidad*, pero ¿en qué consiste este principio?

El principio didáctico que se propone no parte de una mera especulación, pues tiene como base los postulados filosóficos posmodernos en los cuales la realidad, el conocimiento y el sujeto se asumen de manera compleja; tiene en cuenta una conceptualización amplia de la formación integral según la cual el sujeto construye su propia imagen del mundo y, a través de ella, se forma, pero a la vez es formado por la interacción con otros; adicionalmente, el principio responde a un contexto socio-histórico vigente en el cual uno de los principales problemas de la formación universitaria es la fragmentación de los conocimientos y la necesidad de darle mayor importancia al aprendizaje y al alumno para formar, no solo buenos profesionales, sino ciudadanos y sobre todo personas, por ello este principio se fundamenta en un proceso de enseñanza-aprendizaje que va desde el interior del sujeto a lo exterior y que le permite al estudiante conducirse por sí mismo y aprender para toda la vida. *El principio didáctico de la transversalidad* tiene como base las múltiples racionalidades del ser humano: lógica, ética, estética y política, y la necesidad de que se desarrollen de manera consciente, equilibrada y articulada en un proceso abierto, dialógico y afectuoso donde los estudiantes asumen su responsabilidad, donde se les brinda la confianza para que construyan su conciencia histórica.

Este principio tiene como base para su concreción el triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (1988) y retomado por Meirieu (1997), también denominado triángulo didáctico por Develay (1985), Zabalza (2001) o Kugel (1993). El triángulo se compone de tres polos, esquinas o ángulos, uno de ellos está representado por el profesor o tutor; el otro por lo cultural, los

conocimientos, saberes o contenidos; mientras que el último le corresponde al estudiante/grupo, entre ellos se plantea una conexión para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que conduce a la formación integral, pero esta relación entre los tres ángulos está atravesada por las múltiples racionalidades o discursos que componen al sujeto y, por tanto, la transversalidad está latente en todo el triángulo, como se muestra en la figura 19.

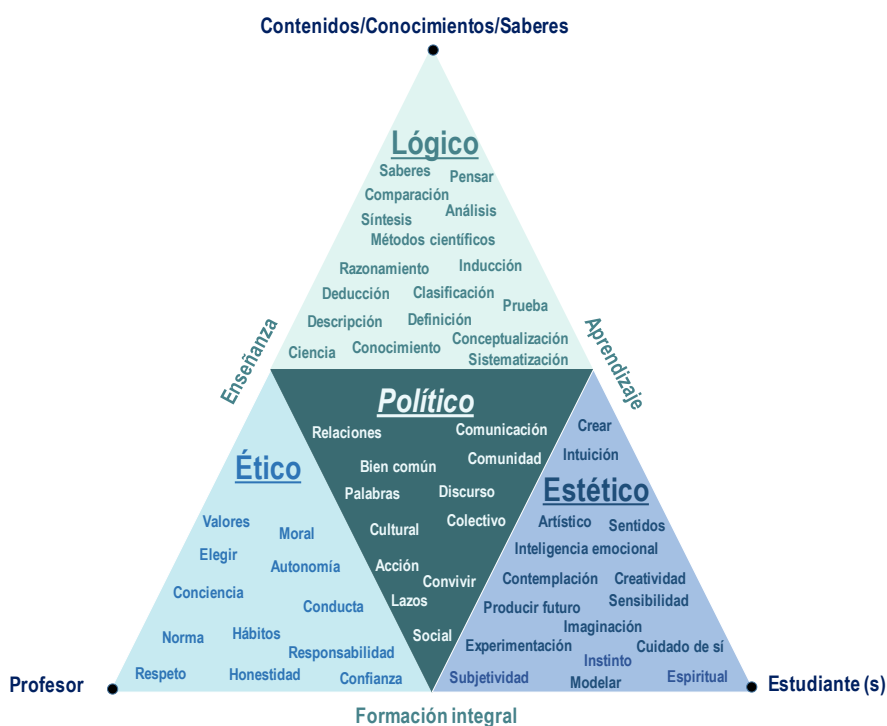


Figura 19. Reconceptualización del triángulo didáctico que sustenta el *principio didáctico de transversalidad*

En lo que tiene que ver con el profesor, el *principio didáctico de la transversalidad* plantea que el profesor debe dominar plenamente los saberes involucrados, además es consciente que son dinámicos y se pueden establecer múltiples conexiones o articulaciones entre ellos, comprende que estos saberes involucran una historia, unos métodos de construcción, pero que también están permeados por valores y posiciones éticas, por contextos sociales, por la constante reconstrucción y los nuevos escenarios que se pueden proponer. El profesor sabe claramente cuál

es su responsabilidad en el proceso formativo, así que diseña una gama amplia de estrategias, espacios y tiempos para que el estudiante y el grupo se apropien de los contenidos de manera consciente y autónoma; respeta y valora de manera individual a cada estudiante reconociendo sus intereses, sus deseos, sus ritmos y capacidades; es un profesor que es capaz de ceder su papel protagónico para convertirse en un mediador y acompañar el proceso de cada estudiante; un profesor que interroga y propicia la formulación de nuevos retos; que no renuncia a su responsabilidad de formador, pero que comprende que este es un proceso que surge de cada estudiante; un profesor que rompe jerarquías y promueve un diálogo abierto donde prima la confianza; que, como lo describe Kugel (1993), es capaz de superar las etapas de énfasis en la enseñanza, donde se preocupa por él mismo, por su desempeño como profesor o aquella en la que se centra solo en los contenidos a transmitir y pasa a otras donde el centro es el aprendizaje y el estudiante pero donde el papel de este último no se limita a ser un receptor o a participar de manera activa en la clase, sino que es capaz de llegar al punto en que permite al estudiante formarse de manera autónoma e independiente, en suma, un profesor que hace converger su proyecto de formar y de enseñar con el proyecto del estudiante de formarse y de aprender. Aquí es importante retomar las palabras de Meirieu (1997):

El docente lo sabe muy bien; él que ve a diario sus caminos didácticos cortados por extraños atajos o alargados por curiosas curvas, sabe que lo que cambia todo es el hecho de tener en cuenta al alumno que aprende, sorprendente, inesperado, irracional, que de todas formas aprenderá, a menudo de otra manera u otra cosa, pero nunca del todo como se había previsto. (p. 89)

Frente a los contenidos, estos representan el conjunto de saberes que se extraen del acervo cultural y que se considera que deben ser aprendidos e interiorizados por el estudiante. Pero estos saberes —vistos de manera transversal— involucran percepciones, sentimientos, valores,

intuiciones e interacciones sociales. Ellos pasan a ser el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje y no su destino, se requiere migrar de un modelo reproductivo —que solo repite lo ya hecho por otros— a uno productivo y creativo, donde se hace algo útil con dicho conocimiento. Los contenidos tienen que servir a cada estudiante para que, en la articulación de sus diferentes racionalidades, haga nuevas interpretaciones, llegue a la síntesis y con ello cree su propia imagen de la realidad, encuentre el sentido y se forme de manera integral, consciente y autónoma para con ello aportar a la solución de los problemas que tiene el contexto. Como lo describe Meirieu (1997):

Es necesario sustituir una concepción lineal demasiado sencilla en donde los conocimientos formalizados serían descubiertos progresivamente a un sujeto cuya cualidad más importante sería la de ser pasivamente “receptivo”, “atento”, en actitud de “escucha”, por una concepción más dinámica en donde estos conocimientos estarían integrados en el proyecto del sujeto y, en cierto modo, solo vivirán dentro de él mismo y para él mismo. (p. 61)

Finalmente, en el estudiante/grupo confluyen los saberes que hacen parte del proceso y la acción mediadora del profesor que, con su acertado acompañamiento, promueve su deseo de formarse. Desde una concepción transversal, el estudiante y el grupo entran al triángulo didáctico con plena conciencia de sus múltiples racionalidades y de cómo ellas se cruzan, se mezclan, se contaminan entre sí. Es un estudiante que comprende que la formación integral surge desde dentro de él, al tejer de manera armoniosa los conocimientos metódicamente procesados desde la lógica científica, con sus intuiciones, sus percepciones, su imaginación y sus valores, todo ello le permite ponerlos en contexto, crear su propio discurso y defenderlo; se reconoce como un sujeto transversal, atravesado por un discurso que tiene dentro de sí lo lógico, lo ético, lo estético y lo político, es un estudiante que se hace consciente de su existencia, de su lugar en el mundo, de su

responsabilidad con los otros y, por ello, se reconoce formado de manera integral. Un sujeto que comprende la *formación* como proceso permanente, por lo que debe asumirla de manera autónoma, controlando su proceso; él no la circunscribe solo al profesor, pero valora y reclama su acompañamiento, su guía, su apoyo y experiencia. Es un sujeto preparado para resolver problemas, para imaginar nuevos escenarios; un sujeto que se sabe parte de un todo y es consciente de su lugar en él, sabe tomar decisiones y actuar de manera reflexionada⁸⁹. Pero, aunque el estudiante se forma de manera individual, el contacto con los otros es imprescindible, así que el grupo de estudiantes también se configura como un elemento fundamental en este vértice del triángulo; el diálogo y la comunicación permanente entre los miembros del grupo y el profesor es lo que les permite poner en escena el proceso de *formación* que cada uno ha llevado a cabo; sustentar su discurso, escuchar al otro, respetar sus opiniones, conciliar con el otro, en esa dinámica el estudiante se educa y en esa conexión de lo individual y lo colectivo, de lo interior y lo exterior, se forma de manera integral.

Pero esta relación entre profesores, saberes y estudiantes —que implica el *principio didáctico de la transversalidad*— debe concretarse en el diseño del sistema didáctico, pues los principios tienen la función de estructurar los componentes del sistema didáctico de modo tal que permitan su cumplimiento. Los componentes, de acuerdo con *el principio didáctico de transversalidad*, se cruzan entre sí y no hay posibilidad de separación, todo en ellos es heterogeneidad, mixtura, cruces y mestizajes. Pero es necesario, como lo describe Gimeno (1985), investigar cuáles componentes condicionan más a los restantes. Ello nos lleva a formular relaciones entre los que

⁸⁹ Para Not (2006), “cada uno debe construir por sí mismo su propio saber” (p.18). Las características de una enseñanza dialogante o en segunda persona, como la denomina este autor, se basa en que lo que haga el profesor solo será formativo en la medida en que el estudiante, a medida que recibe los saberes, los reconstruya y los integre a sus propias estructuras mentales.

se consideran más relevantes para articular las diferentes racionalidades del ser humano, propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje donde prime el diálogo y la comunicación, donde se articule lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico y se concrete la formación integral.

En primer lugar, se puede establecer una relación entre el problema, los objetivos y los saberes o contenidos, ella está permeada por las distintas racionalidades del sujeto, por esto el principio de transversalidad se encuentra allí.



Figura 20. Relación entre los componentes del sistema didáctico problema-objetivos-saberes

El problema, como componente del sistema didáctico, se comprende como esa carencia o necesidad social que debe resolverse y que aporta sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema nace del contexto, lo que involucra la racionalidad política, la conciencia de lo colectivo, el bien común. Pero resolver este problema requiere de un conjunto de conocimientos científicos o técnicos, que han sido construidos metódicamente, por lo que la racionalidad lógica también habita allí. Adicionalmente, en el proceso de análisis, comprensión e interpretación de los saberes involucrados, el estudiante reflexiona, toma decisiones, establece unas normas y conductas impregnadas de principios y valores, por lo que la racionalidad ética también se hace presente. Finalmente, plantear una solución al problema es un momento estético, que involucra

imaginación, creatividad, pues propone algo novedoso que surge de la síntesis que hace el estudiante, que se consolida en el diálogo con los demás miembros del grupo y que se valida con la guía y acompañamiento del profesor.

No obstante, para resolver el problema es necesario plantear unos objetivos que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades desarrolladas por los estudiantes en compañía del profesor. Los objetivos, considerados de manera transversal, involucran la racionalidad política al conectar lo que pasa en el aula con el contexto social a través del problema a resolver, ellos además exigen que los estudiantes se apropien de los saberes necesarios para plantear soluciones, que desarrollen habilidades que les permita proponer cosas novedosas; también se involucran sentimientos, actitudes y valores que transformen la manera de pensar, sentir, decidir y actuar en beneficio personal y social, por lo que están latentes las intencionalidades lógica, ética y estética.

Finalmente, para cumplir los objetivos y resolver el problema, es necesaria la selección de los conocimientos o saberes, también percibidos de manera transversal, ellos involucran las diferentes racionalidades, no son una receta y dependen en gran medida de cada programa, cada asignatura y su objeto de estudio, pero asumidos de manera transversal, deberían incluir algunos conceptos generales como historia de la ciencia y del área específica de estudio para con ello determinar cómo se ha construido el conocimiento dentro de ella, esto es necesario para propiciar el pensamiento lógico que es un punto de partida básico para desarrollar las diferentes racionalidades, pues pensar no es lo mismo que pensar lógicamente, ello implica el dominio de operaciones de pensamiento como la inducción, la deducción, la abstracción, el planteamiento de hipótesis, la categorización, el pensamiento dialéctico, la formulación de preguntas, la

clasificación, la conceptualización, la definición, la descripción, la inferencia, el pensamiento complejo, entre otras. Pero los contenidos, como se describió anteriormente, también involucran habilidades que implican la interpretación de los mecanismos de conexión de las diferentes racionalidades aplicadas a contextos específicos, a la solución de problemas, actitudes relacionadas con la conciencia sobre sí mismo y sobre el contexto social, tales como la intuición, responsabilidad, autonomía, honestidad, imaginación y transparencia, entre otras.

Pero entre los componentes hay otra relación fundamental para comprender la función del *principio didáctico de la transversalidad*, ella se presenta entre el problema, el método y la evaluación.

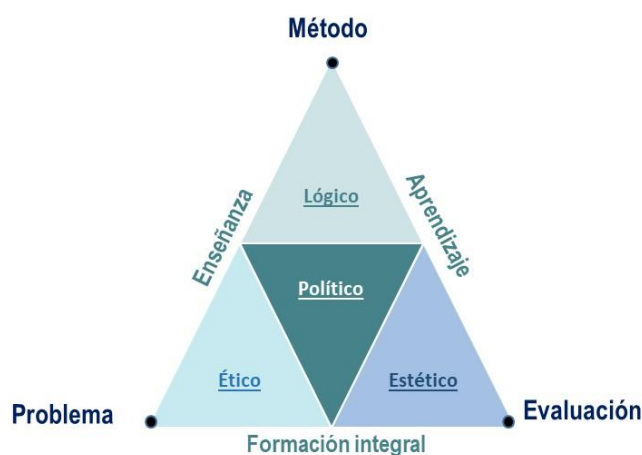


Figura 21. Relación entre los componentes del sistema didáctico problema-método-evaluación

El problema, como necesidad social que debe ser resuelta a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de un método, el método permite cumplir con los objetivos trazados, desarrollar los conocimientos involucrados y plantear soluciones al problema.

El método se comprende como el camino a seguir, la ruta trazada, está representado por las estrategias, formas, espacios y tiempos definidos para que el proceso de enseñanza aprendizaje logre el objetivo de promover la formación integral del estudiante universitario. Se habla de un

método y no de diferentes métodos, pues como lo describe Larroyo (1970), “la formación humana se logra solo por un método, no hay ni puede haber dos métodos, dicho método se dirige a la naturaleza humana considerada como unidad, como un todo que comprende todas las facultades y aptitudes” (p. 54). Por ello, el *principio didáctico de la transversalidad* está latente en el método, pues articula o conecta las diferentes racionalidades del sujeto en las estrategias o metodologías diseñadas, en las formas y espacios que se seleccionan; no es posible definir estrategias para promover lo cognitivo de manera diferente de las escogidas para el desarrollo de lo afectivo, lo ético y lo creativo o para la interacción social; el método debe conectar y no fragmentar, debe permitir que cada estudiante desarrolle sus racionalidades, se apropie de los saberes y se forme de manera consciente, que desarrolle sus capacidades, se fomente el deseo de aprender, se rete su imaginación y creatividad, se le permita tomar decisiones e interactuar con los demás miembros del grupo. El método es, en suma, el mecanismo de regulación y de organización, por ello se basa en la comunicación y el diálogo. Dentro del método es necesario utilizar diferentes metodologías o estrategias didácticas que desarrollen las diferentes racionalidades del ser humano de manera articulada, que promueva la autonomía y la *formación* consciente del estudiante en espacios que rompan las jerarquías y promuevan el diálogo y la participación de todos; se pueden encontrar documentadas diferentes posibilidades, pues como se ha dicho antes, para ello no hay una receta, lo importante es que el profesor y los estudiantes comprendan que la *formación* si quiere ser integral, implica la articulación de procesos interiores que realiza cada estudiante con los procesos externos en los cuales participan los profesores y demás miembros del grupo.

Finalmente, para comprobar que el método en particular permitió la solución del problema planteado, se hace necesario evaluar, establecer unos espacios de regulación y control del proceso de *formación*; la evaluación considerada de manera transversal, articula valoraciones realizadas por el profesor con otras que sean realizadas entre los mismos estudiantes pero, sobre todo, debe permitir y promover espacios de autoevaluación donde cada estudiante no solo se hace consciente de su proceso de formación sino que le permita interiorizarlo y que se convierta en un proceso personal de regulación y control que desarrolle a lo largo de su vida.

En la tabla 25 se presenta un ejemplo de estructuración de los componentes del sistema didáctico planteados anteriormente bajo el principio didáctico de transversalidad, aplicados al proyecto de aula **costos I** del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia:

Tabla 25

Ejemplo de definición de los componentes del sistema didáctico de manera transversal

Problema	Objetivos	Saberes	Método	Evaluación
<p>Es necesario determinar el costo de los productos o servicios que ofrecen las empresas para con esta información proyectar escenarios futuros, fijar precios, tomar decisiones financieras y administrativas que permitan que las empresas se mantengan en el mercado y generen rentabilidad. La determinación de los costos debe tener en cuenta no sólo las metodologías y prácticas reconocidas por la contabilidad, sino también la responsabilidad que tiene el contador de dar fe pública y garantizar que la información ha sido preparada respetando las normas contables y éticas que rigen la profesión, con criterios de responsabilidad social y</p>	<p>Al finalizar el proyecto de aula de costos I el estudiante estará en capacidad de alcanzar los siguientes objetivos con el propósito de resolver el problema planteado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comprender cuál ha sido la evolución histórica del concepto “costo”, y su forma de cálculo de acuerdo con las necesidades sociales de cada época. ● Analizar y comparar las diferencias y relaciones que pueden establecerse entre la contabilidad financiera, la contabilidad de costos y la contabilidad de gestión ● Comprender y diferenciar los conceptos costo y 	<p>Los saberes necesarios para resolver el problema y lograr los objetivos tienen como base la lógica de las ciencias pues involucran operaciones mentales tales como el análisis, la síntesis, la definición, conceptualización, clasificación, la generalización, la inducción y la deducción. Todos estos saberes están aplicados al contexto y deben llevar a la solución de problemas que enfrenta el contador público en su vida laboral, pero también cada individuo en su vida personal y social, implican el conocimiento de las normas contables, laborales, ambientales y éticas vigentes en Colombia y deben ser aplicados con conciencia social, honestidad y</p>	<p>El método empleado para que el estudiante comprenda los contenidos, cumpla con los objetivos y resuelva el problema es esencialmente dialógico, comunicacional, de interacción y utiliza estrategias, espacios y formas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Metodología expositiva en el cual el profesor explica a los estudiantes aquellos conceptos básicos. ● Planteamiento de preguntas que promuevan el diálogo y la comunicación entre profesores y estudiantes ● Visitas empresariales para conocer el ciclo de producción o de prestación del servicio 	<p>La evaluación involucra diferentes metodologías que miden no solo la apropiación por parte de los estudiantes de un conjunto de saberes. En la evaluación participa el profesor, el estudiante y el grupo, estas son algunas de las estrategias evaluativas propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Informe de visita empresarial ● Talleres y exámenes sobre temas vistos ● Exposiciones realizadas por los estudiantes ● Mapas conceptuales ● Participación en los debates de clase ● Diccionario de términos de costos ● Modelo de costeo de un producto o servicio.

<p>ambiental, buscando siempre el bien común.</p>	<p>gasto en todas sus clasificaciones, teniendo en cuenta las normas contables y éticas y su aplicación en situaciones reales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comprender la metodología de cálculo y contabilización de cada uno de los elementos del costo de un producto o servicio como son: los materiales, la mano de obra, los costos indirectos y los servicios de terceros, teniendo en cuenta para ello las normas contables y éticas y su aplicación en situaciones reales. ● Describir adecuadamente el ciclo de la contabilidad de costos hasta la generación de los informes financieros teniendo como base las normas contables y éticas que rigen la profesión y el 	<p>responsabilidad. La comprensión e interpretación de estos saberes, también debe llevar al estudiante a sustentar de manera argumentada posiciones éticas y políticas sobre el cálculo y control de los costos. El detalle de los saberes involucrados en este proyecto de aula es el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Historia del concepto costo, de la contabilidad de costos y de gestión ● Definición y clasificación de los sistemas de producción/servucción ● Clasificación de los tipos de empresas ● Caracterización de los flujos de producción ● Definición y diferenciación de los conceptos costo y gasto. ● Clasificación y descripción de los diferentes tipos de costos y gastos 	<p>y sobre las cuales los estudiantes deben detectar problemas o inconsistencias de acuerdo con los conceptos, normas y técnicas vistas en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de mapas conceptuales sobre los principales conceptos abordados en el proyecto de aula ● Debate sobre problemáticas relacionadas con el elemento del costo mano de obra: trabajo infantil, condiciones laborales precarias, recortes de personal, tercerización de la mano de obra, modelos de contratación del personal, entre otras. ● Preparación de un escrito en el cual se reflejen problemáticas relacionadas con el manejo del elemento del costo materiales: mala calidad de los materiales, 	<ul style="list-style-type: none"> ● Coevaluación realizada por los estudiantes sobre las exposiciones realizadas por sus compañeros. ● Autoevaluación realizada por cada estudiante sobre su proceso de formación, de acuerdo con rúbricas preparadas entre profesores y estudiantes.
---	--	--	--	--

	<p>contexto en el cual se aplican</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Describir y clasificar las diferentes metodologías para el cálculo de los costos de producción o de prestación de servicios, de acuerdo con las normas contables y éticas y modelar estructuras de costos para cada una de ellas. ● Escribir de manera sustentada y argumentada ensayos e informes relacionados con la información que suministra la contabilidad de costos y de gestión. ● Resolver problemas de costos que tengan las empresas industriales, comerciales o de servicios. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión del ciclo de la contabilidad de costos ● Análisis, comprensión e interpretación de la normatividad contable que rige los costos y la contabilidad de gestión ● Análisis y conceptualización de los elementos del costo: materiales, mano de obra, costos indirectos y servicios de terceros ● Análisis y conceptualización de los métodos de acumulación de costos: ordenes, procesos, centros de responsabilidad, actividades, proyectos ● Análisis y conceptualización de las bases de costeo: histórico, predeterminado, estándar, mixto, retail. ● Análisis y conceptualización de los métodos de asignación de costos: 	<p>almacenamiento inadecuado, desperdicios de materiales, falta de control, ciclo de vida de los productos, deterioro ambiental por uso de materiales contaminantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diseñar un modelo para calcular el costo de un producto o servicio bajo diferentes metodologías de costeo y utilizando software especializado ● Construcción de un diccionario de términos de la contabilidad de costos ● Debates a partir de material audiovisual visto en clase sobre el ciclo de vida de productos, minimización o racionalización de costos, entre otros. ● Tutorías individuales y por grupos de trabajo 	
--	--	--	---	--

		tróput, variable, directo, absorbente, completo <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de los informes contables relacionados con el ciclo de la contabilidad de costos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de talleres sobre los temas vistos • Lectura y discusión de documentos y artículos científicos sobre los temas estudiados. 	
--	--	---	---	--

Los colores utilizados representan las racionalidades lógica, ética, estética y política, que se desarrollan de manera transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aunque en cada momento todas están presentes se resaltan situaciones en que algunas de ellas son más visibles.

Lo lógico está latente en la estructuración de los saberes y conocimientos involucrados en el proceso de formación, en la aplicación de métodos como el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación, el establecimiento de relaciones, la conceptualización, la clasificación, la descripción, la definición, la sistematización, la deducción o la inducción.

Lo ético se hace más palpable en la responsabilidad que tiene el contador de dar fe pública sobre la información revelada por la empresa, garantizando que esta fue preparada con honestidad y responsabilidad, respetando y cumpliendo no solo con las normas éticas que rigen la profesión, sino con normas ambientales, laborales, entre otras, para que, de este modo, se brinde confianza a la sociedad sobre las prácticas de costos llevadas a cabo por la empresa. Lo ético también se muestra en la capacidad del estudiante de evaluarse y evaluar a sus compañeros con autonomía y responsabilidad.

Lo político se refleja en el respeto a las normas y códigos sociales, en la búsqueda del bien común y la satisfacción de las necesidades sociales que debe hacerse a través de las prácticas de costos realizadas por la empresa, pero también se revela en la

capacidad del estudiante para construir un discurso alrededor de temas relacionados con los costos y sustentarlo públicamente, mediante la comunicación y socialización de posiciones éticas y políticas sobre los temas estudiados.

Lo estético habita en cada momento de creación, donde los estudiantes utilizan su imaginación, su intuición y sus sensaciones para proponer algo novedoso. Fijar precios, proyectar escenarios financieros y de costos, resolver problemas que tienen las empresas o el contexto, aplicar el conocimiento en situaciones reales, crear modelos y estructuras de costos, mapas conceptuales, informes financieros, preparar exposiciones y debates, son todos momentos estéticos.

Sobre el diseño de los componentes del sistema didáctico concebidos de manera transversal, es importante resaltar, dentro del método, —que es esencialmente dialógico, en segunda persona o basado en la comunicación—, por ello es muy importante la utilización de las preguntas como base del proceso formativo o el planteamiento de problemas que deban ser resueltos por los estudiantes, que permiten establecer una relación más estrecha entre los miembros del grupo, le da a cada estudiante la posibilidad de implicarse en su *formación*, plantear hipótesis, usar su imaginación y creatividad para proponer soluciones; además, cuando se plantean problemas y preguntas que involucren variables éticas, culturales o del contexto se le brinda al estudiante la posibilidad de conectarse con la realidad, vincular nuevos procesos cognitivos a lo que ya sabe, establecer conexiones con sus compañeros y con la comunidad estudiada, factores que estimulan su deseo de aprender y de aportar soluciones. Resultados similares se pueden encontrar con la utilización de estrategias experienciales, tales como las salidas y trabajos de campo y, en general, aquellas que tienen como base la experiencia; todas ellas conectan la sensibilidad, la intuición, es decir, lo estético con procesos cognitivos, éticos y sociales que permiten al estudiante implicarse, plantear soluciones novedosas o proponer cambios. Por otro lado, las preguntas adecuadamente formuladas le dan al estudiante la posibilidad, al buscar posibles respuestas, de conectar sus diferentes racionalidades para intentar descubrir el enigma.

Otra vertiente importante de estrategias son aquellas centradas en el estudiante y que motivan el trabajo individual, la autonomía, la reflexión, el silencio, el autoconocimiento y el deseo de aprender. La preparación de debates, el escribir artículos de opinión o de reflexión, el construir mapas conceptuales o definiciones de conceptos le da la posibilidad a cada uno de ellos de reflexionar, trabajar en su autonomía y desarrollar su imaginación; le permite a cada quien

alejarse para hallar soluciones a los retos, inquietudes, preguntas o problemas planteados; permite procesar e interiorizar los conocimientos involucrados, brinda la posibilidad de que cada sujeto construya su propio discurso para luego socializarlo, razón por la cual contar con espacios de este tipo en el aula puede mejorar la comunicación entre los miembros del grupo. Estas estrategias, que tienen que ver con la lectura, la escritura y la sustentación de posiciones, juicios o puntos de vista, también son importantes para desarrollar —de manera equilibrada— las diferentes racionalidades del estudiante, pues evita que sean actores pasivos en su proceso de *formación*, les permite reflexionar, construir su propio discurso y sustentarlo⁹⁰, acceder al acervo cultural que se ha construido a lo largo de la historia permitiendo su desarrollo personal, pero también la construcción de una ciudadanía activa con valores democráticos.

Todas estas estrategias tienen dentro de sus finalidades motivar a los estudiantes y estimular su deseo de aprender, este es un aspecto fundamental en el desarrollo de las racionalidades del estudiante, como lo describe Larroyo (1970), “la primera condición para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea fecundo es que exista interés por parte del estudiante, el interés es la gran palabra, la palabra mágica de la pedagogía” (pp:54-55), por ello desde Comenio ha sido una premisa fundamental. El aprendizaje solo será fecundo si hay deseo por parte del estudiante, es el deseo el que permite conectar lo estético con lo cognitivo, es lo que permite al sujeto plantear nuevos escenarios, no renunciar ante las dificultades, como lo describe Meirieu (1997), es lo que lleva a “sacrificar otros deseos más inmediatos” (p. 95). El deseo se estimula cuando el estudiante se hace visible, cuando se siente protagonista, cuando se le permite plantear soluciones a los cuestionamientos y problemas planteados en clase, cuando se le da la

⁹⁰ Para Nussbaum (2010), “si uno se siente responsable de sus propias ideas es probable que también se responsabilice de sus propios actos” (p. 83)

oportunidad de interactuar con sus compañeros, con las comunidades en las cuales desarrollará su ejercicio profesional y, en general, con otros contextos. Pero mantener vivo el deseo de los estudiantes también involucra, por parte del profesor, el reconocimiento de que cada uno de ellos aprende de manera distinta, a ritmos y formas diferentes; el profesor debe atender la singularidad de cada estudiante, sus motivaciones e inquietudes, descubrir aquello que lo hace diferente de los demás, con lo que se fortalece la autonomía; así la responsabilidad se hace visible a cada miembro del grupo, por ello las tutorías y seguimientos individuales se hacen imprescindibles.

La configuración de los componentes del sistema didáctico que articulan las diferentes racionalidades o discursos que tiene el estudiante, que promueven el diálogo y la participación activa y el desarrollo del pensamiento complejo, podrían mejorar los resultados académicos, se pasaría de un proceso de *formación* exterior y reproductivo a uno que combina lo interior y lo exterior y que promueve la aplicación del conocimiento en situaciones concretas; también legitima y hace visible a cada estudiante, permite la transformación no solo de la realidad sino del sujeto que se forma, mejora la comunicación, las habilidades sociales y la conciencia de comunidad.

6.2. Conversación con autoridades

Una vez planteado *el principio didáctico de la transversalidad* para hacer posible la formación integral en la educación superior, se hace necesario realizar un proceso de conversación en el cual se presente la propuesta a las autoridades, es decir a profesores e investigadores reconocidos en el ámbito de la didáctica, la pedagogía y la filosofía con los cuales se pudieran validar los planteamientos realizados y llegar a acuerdos que le otorguen el sentido

final a la tesis⁹¹. Este proceso se realizó a través de visitas a profesores de México, Cuba, Alemania y España en el primer semestre de 2018, periodo en el cual se desarrolló la pasantía doctoral. A continuación, se presentan los resultados de esta etapa dentro de la investigación, detallando los principales aportes que cada autoridad realiza a la cosa creada y los acuerdos a los que se llegaron.

⁹¹ Para Gadamer (2001) “el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa” (p. 462). “la conversación es un proceso en el que se busca llegar a un acuerdo” (p. 467)

Ángel Díaz-Barriga Casales

México

Aval

Considera que la propuesta que se le presenta tiene algo de antiguo y algo novedoso, pues desde Herbart, que funda la pedagogía desde la filosofía con su libro *pedagogía general derivada del fin de la educación* en 1805 se plantea la pregunta ¿de qué sirve que tu alumno aprenda aritmética si perdió el sentido de lo estético? Esta ha sido una lucha permanente en el campo de la didáctica, por lo que la propuesta es importante. Frente a la dimensión política que se propone, recuerda el pensamiento de Dewey en Estados Unidos cuando planteaba que si se quiere formar en democracia es necesario que el aula sea un espacio de democracia.

En cuanto a la pertinencia del tema, está seguro que es muy pertinente, considera que está bien que el principio se sustente desde la filosofía.



Doctor en pedagogía de la UNAM
Investigador emérito del Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación – ISSUE

Con múltiples libros, artículos e informes de
investigación sobre temas de pedagogía y
didáctica

Acuerdo

Trabajar el deseo del estudiante, sus intereses.
Vincular los planteamientos filosóficos a la
base teórica de la didáctica

Recomendaciones

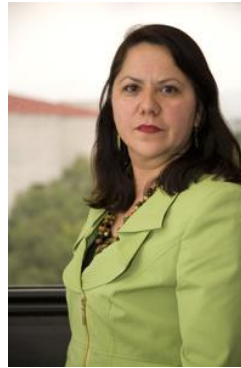
Recomienda que se incluya al autor contemporáneo Philippe Meirieu que casi no se trabaja en América Latina, pues este autor es quien hoy habla del deseo. Mientras que el alumno no tenga deseo de aprender todo lo que se haga con él va a carecer de sentido, si no hay deseo no habrá una transformación en él. Meirieu es el autor francés más relevante en didáctica en la actualidad. También recuerda a Comenio, él también hablaba del deseo del estudiante, Este autor decía que el deseo del alumno no puede ser manipulado, el deseo subordina otros asuntos, lo que pasa es que no hemos logrado que el deseo de aprender subordine otras aspiraciones del sujeto.

Aval

Considera que es importante, como lo plantea Zemelman, construir conocimiento desde un punto de vista epistémico y no necesariamente desde un punto de vista conceptual, considera muy importante que en Colombia se posicione lo didáctico desde este punto de vista, porque en México lamentablemente lo que prevalece es una idea bastante superficial de lo que es el discurso didáctico. Considera interesante que se plantee un principio didáctico, cree que es difícil encontrar en México una tesis que hable sobre principios didácticos, se habla de la didáctica como estrategia, de la didáctica como la alternativa, pero no se plantean principios que definen una dimensión filosófica, una dimensión conceptual, ahí en ese sentido le parece que hay mucho en la tesis. Considera interesante ver la transversalidad desde una dimensión filosófica y no como se adopta hoy en los currículos formales, porque lo transversal es aquello que atraviesa, pero cuando se habla, por ejemplo, de que la perspectiva de género es transversal o que las Tics son transversales, se pierde el sentido de la transversalidad, se desdibuja el debate. La transversalidad debe ser una orientación de pensamiento, una orientación analítica y no un parche de contenidos. Considera que este es un trabajo importante porque no hay claridad conceptual sobre lo que es transversalidad, lo transversal es algo que ha sido muy manoseado en la literatura y se pierde el sentido original que si se encuentra en la tesis y eso es muy valioso.

Claudia Beatriz Pontón Ramos

México



Doctora en Pedagogía de la UNAM
Coordinadora de Posgrados en Pedagogía de UNAM

Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – ISSUE
Con múltiples libros, artículos e informes de investigación sobre temas de historia de la educación y filosofía de la educación

Acuerdo

Trabajar la didáctica desde el punto de vista epistémico, plantear la transversalidad y la formación integral como una orientación de pensamiento desde la filosofía.

Recomendaciones

Recomienda amarrar el concepto de transversalidad a una noción fuerte de formación integral, así como se tiene que soportar filosóficamente la noción de transversalidad, se tendría que ir jalando en paralelo la dimensión filosófica de la formación integral. Frente a las dimensiones de la formación y que son articuladas por la transversalidad, considera que la ética, la estética y la política estarían cobijadas por el asunto del pensamiento lógico, el acercamiento formal al conocimiento, tiene que estar atravesado por dimensiones éticas, estéticas y políticas. Cuando se analiza la noción de sujeto y se revisa la escuela, ésta no debería considerarse sólo como un proyecto político sino estético. Si se piensa la escuela como proyecto estético tal vez todo lo que se plantea en la tesis se pueda trabajar. Pero estamos frente a un oleaje de temáticas relacionadas con currículo, formación y evaluación y hay un mínimo de trabajos sobre teoría y filosofía. La investigación tiene que trabajar la dimensión epistémica de lo didáctico como principio.

Teresita Díaz Domínguez

Cuba - México



Doctora en Ciencias Pedagógicas de la
Universidad Pinar del Río, Cuba.
Directora de posgrados de la Universidad
Santander de México.

Con amplia trayectoria investigativa y en
formación de doctores en las áreas de pedagogía
y didáctica.

Acuerdo

Sustentar que el proceso de formación debe ser transversal para que se logre la formación integral y cómo la didáctica debe lograr que ello suceda. Se debe sustentar por qué el principio didáctico de transversalidad es novedoso, se debe mostrar la forma en que este principio didáctico de transversalidad relaciona los componentes de la didáctica.

Aval

Considera que la formación integral es un tema muy discutido y muy trabajado, pero hay una novedad científica en la tesis en el sentido de que el principio de transversalidad propuesto puede promover la formación integral, lo más novedoso es estudiar el proceso de formación de manera transversal desde la didáctica como una vía para la formación integral. Lo que se está trabajando es el proceso de formación transversal y la manera de lograr la formación transversal es constituyendo la transversalidad como principio didáctico y que, como consecuencia, ello incida en la formación integral. La solución que brinda la investigación al problema de una formación que permita al estudiante moverse en contextos diferentes, en espacios distintos, que pueda resolver problemas de manera integrada es definiendo un principio didáctico de transversalidad, lo que es interesante.

Recomendaciones

La investigación debe incluir las particularidades didácticas que tiene que darse para formar de manera transversal en la universidad, hay que ahondar en el concepto de formación transversal del estudiante universitario, hay que estudiar el concepto de la formación integral en la universidad y la didáctica en la formación universitaria. Se debe demostrar que es un principio novedoso, este principio debe tener componentes y relaciones claras. El proceso de formación transversal hay que didactizarlo para que se convierta en un principio didáctico para posibilitar la formación integral.

Aval

Le parece bien que se plantee que la didáctica es una disciplina que tiene un sustento epistemológico y también la forma en que se sustenta la formación integral y su comparación con otras denominaciones (formación general, holista, competencias). Frente a las dimensiones que se mencionan: lo cognitivo, lo ético, lo estético y lo político, le parece bien que se relacionen con lo personal, pues la educación cumple dos papeles de los cuales la didáctica es el instrumento para poder llegar a esos dos papeles en relación con los sujetos. Un primer papel es generar consenso social, que aprendan habilidades con las cuales se van a manejar cuando ingresen en su grupo social en el cual se tienen que incorporar de manera útil, eso es lo que de una u otra manera hace el currículo, pero otra misión es tratarlos como sujetos y no como objeto de la educación, de manera tal que se es distinto a los otros, se tienen otros intereses, otras capacidades, pueden interesarle cosas que son suyas, aunque a los otros no les interesen y esta segunda parte, la educación no la hace muy bien, porque en el fondo la educación tiene la tendencia a clonificar, todos tienen que hacer lo mismo. En el fondo lo que son las capacidades diferenciales como sujeto, acaban siendo poco atendidas por la educación, es decir, en qué medida la educación les permite a los sujetos su individualidad con todas sus características. Entonces es interesante que la tesis rescate lo personal y por tanto si la universidad tiene unos tiempos, ¿qué tiempo deja a cada cual para ser ellos mismo, porque la mayor parte del tiempo se está trabajando en lo que todos son iguales ¿y aquello que es mío? ¿Aquello que son mis intereses? .

Miguel Ángel Zabalza Beraza

España



Doctor en psicología y licenciado en pedagogía.

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Compostela.

Autor de múltiples libros y artículos relacionados con pedagogía y didáctica universitaria

Acuerdo

Sustentar que la didáctica es una disciplina que estudia lo humano y ello debe traducirse en diseños didácticos que promuevan la formación integral del estudiante y que rescatan lo particular de cada ser.

Recomendaciones

Es importante que la didáctica se plantee como ciencia humana porque no se puede partir sólo de que es una ciencia derivada de la pedagogía, lo que le va a permitir llevar a la didáctica hasta los planteamientos hechos en la investigación, es que la didáctica pertenece a las ciencias humanas y que en el fondo está relacionada con lo que es lo humano. Plantear que la didáctica y la pedagogía son ciencias es una cosa con la que no todo el mundo está de acuerdo. Quizás la didáctica no sea una ciencia, pero se acerca mucho a ello, si en un polo está la ciencia y en otro la mera especulación donde cada uno hace las cosas como le parece o como estima que pueden ser más convenientes sin buscar ninguna evidencia, pues entonces la didáctica se parece más a una ciencia que a un tipo de doctrina puramente especulativa. Por tanto, la ruta para la didáctica es: ciencia, ciencia humana, ciencia de la pedagogía y finalmente la didáctica y en ese camino de ir de lo general a lo particular se va quedando con la esencia, con lo que le va a permitir ir de una visión puramente instructiva de la didáctica, donde se piensa que es pura instrucción, aprendizaje de habilidades puramente prácticas. Ello implica un enfoque que sea más polivalente en el que la gente pueda ir desarrollándose más y eso tiene que materializarse en tiempos, trabajos, en atención a las disposiciones de los sujetos, que cada uno pueda trabajar en lo que le apetezca. Eso en la didáctica es un tema interesante para abordarlo.

Aval

Considera que la universidad, que es la institución del conocimiento, en lo que respecta a lo pedagógico y lo didáctico, es la universidad de la ignorancia por dos razones, primera porque ignora lo pedagógico y lo didáctico y segundo porque ignora que lo ignora y le da igual, eso significa que lo que se está proponiendo en la tesis es muy necesario.

Agustín de la Herrán

España



Doctor en Educación - Innovación y Formación del Profesorado.
 Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid
 Autor de múltiples libros y artículos sobre pedagogía y didáctica.

Acuerdo

Trabajar en el aula de clase aspectos que se enfoquen en lo particular de cada ser, en su interior.

Recomendaciones

Propone algunos temas que está trabajando en sus investigaciones y que considera importante que se involucren en la tesis, tienen que ver con las etapas del proceso formativo, una primera etapa es adquirir conocimientos de todo tipo, la segunda etapa es el ego, ya no sería adquirir sino perder, es desprenderse, es soltar, es eliminar, si no nos vaciamos para aprender no podemos llegar a algo nuevo, el ego es la inmadurez, el ego es la característica de la vida humana y lo que hay que hacer es soltar, liberarse, de lo que se está hablando es de la educación como proceso de descondicionamiento, o sea perder para ganar, ese es el segundo paso. Otro paso adicional tiene que ver con la inclusión de la muerte en la educación, el campo científico es emergente se llama pedagogía de la muerte y tiene que ver con la conciencia sobre la finitud de la vida, entonces ya tenemos tres cosas: el egocentrismo está transformando la humanidad en tribus, las naciones, las ideologías, las religiones son todas egocéntricas, la sociedad que tenemos es la sociedad de la ignorancia inconciente y la sociedad del ego y en la medida en que el egocentrismo es la característica de la inmadurez esta sociedad es la sociedad de la inmadurez y muy pocas personas se libran de la inmadurez del ego, que es el ego, lo contrario de la humildad, lo contrario de la duda, lo contrario de vaciar la tasa, si usted no reconoce que es ignorante no puede comenzar el proceso de conocimiento. La tesis debería incluir el ego, la muerte, la humanidad, la conciencia, el autoconocimiento, el despertar, la meditación o el yoga como conceptos que deben abordarse en el proceso formativo.

Ramón Flecha García

España



Doctor Honoris Causa de la West
University of Timișoara
Profesor de la Universidad de Barcelona
Ha escrito múltiples libros algunos en
coautoría con reconocidos escritores
como Paulo Freire y Henry Giroux.

Acuerdo

Utilizar en el aula estrategias que
promuevan la comunicación, el diálogo
abierto, sin jerarquías y donde cada
estudiante pueda construir su propio
discurso

Aval

Plantea que la tesis es muy interesante, aunque no le gusta se tome como referencia a Deleuze cuando este autor nunca trabajó los temas de la ética, su énfasis era la estética, considera que la parte científica es importante pero la parte ética es igual de importante y dentro de ello el sexismo y el racismo son muy importantes.

Recomendaciones

Le interesa que se promueva la transformación de las universidades, él con su grupo de investigación analizan cuáles son los métodos que dan mejores resultados en cuanto que producen los egresados que impactan de manera positiva la sociedad. En sus cursos se leen las obras más importantes del género humano y no solo se leen sino que se discuten, es una buena conjunción de práctica y teoría, utiliza la técnica del diálogo igualitario, la voz de cada persona vale, en la vida solo hay poder o diálogo, violencia o diálogo, considera que solo hay dos vías para organizar las relaciones humanas: la violencia o el diálogo y esto funciona para todas las relaciones humanas. Por ello sugiere trabajar los actos comunicativos, el trabajo consiste en construir el diálogo y por eso las metodologías que utilizan son esencialmente dialógicas, no toman como base al poder y por ese método se consigue un nivel de desarrollo en el alumnado muy bueno y se les anima a leer.

Considera que la tesis es muy interesante y coincide plenamente con los temas que él viene trabajando. Es importante que las racionalidades se abarquen desde lo existencial, el sentido de que la vida es experiencia y la vida te sorprende todos los días, las estructuras te condicionan pero al final eres tú quien hace la experiencia, quien llegue a la experiencia personal sin poder articular lo lógico, lo ético, lo estético y lo político no hace síntesis, al final la síntesis es existencial o no es síntesis, una cosa es lo ético y otra que se haya encontrado el sentido de la vida, amasar su propia vida en torno a un proyecto que sale de cada uno. Esto no está nada alejado de lo que se propone en la tesis, porque el pensamiento lógico, por ejemplo, si te lleva a un pensamiento meramente cientista, es reduccionista y no da razones para vivir, da argumentos y pruebas pero sobre cómo deben ser las cosas, eso se complementaría con la parte ética, una cosa es lo que son las cosas y otras es cómo deben ser las cosas. De la ciencia nunca surgirá un criterio de valor, no se puede acudir a la ciencia para que nos diga porque o no debo matar a un hombre, entonces entra lo ético y lo político, por una parte, la eticidad y por otra la legalidad. Lo que se quiere decir es que las dimensiones planteadas se complementan muy bien. La tesis tiene algo muy interesante, pues plantea que el sujeto integra lo que lo forma y conforma, pero hay una respuesta desde su peculiaridad, que es distinta, que es la que la educación está olvidando y es la que da sentido. Ver en el currículo diferentes temáticas es pluralidad, pero no es transversalidad, por ello es interesante la propuesta.

Diego Bermejo Pérez

España



Doctor en Filosofía
Profesor de la Facultad de Filosofía y
Teología de la Universidad Deusto en
Bilbao, España
Escritor de varios libros y artículos en los
que se trabaja el concepto de
posmodernidad, pluralidad, razón
transversal y transversalidad.

Acuerdo

Trabajar la transversalidad desde el sujeto, comprendida como la capacidad que tiene que desarrollar cada estudiante de hacer síntesis entre sus racionalidades lógica, ética, estética y política y mediante ello formarse como ser íntegro.

La transversalidad es cada vez más desde donde se ejecuta la cuestión existencial, primero es en la multiplicidad de contenidos, en la complejidad de los proyectos, en la interdisciplinariedad y luego en la transversalidad del propio método pero nadie habla de la transversalidad de las personas, qué características tiene una persona transversal, la cual puede integrar la transversalidad de facto, porque si no, sería una pluralidad dimensional, su vida es absolutamente esquizofrénica, no ha armonizado esa integración. La transversalidad debe llevar a la creación de un sujeto apto para la multiplicidad compleja, no para cualquier multiplicidad, no para cualquier pluralidad, ni siquiera de contenidos, ni de métodos, sino para hacer una persona transdisciplinal, quiere decir, ser lo suficientemente flexible, moldeable que responda al dónde y al para qué, que son preguntas que nadie responde, es decir múltiples factores y que al final tendrá que ser el individuo que no solo puede ser un objeto pasivo del conocimiento sino que tiene que ser sujeto activo, en la construcción de su propia integralidad.

En el anexo 4 se presenta una ampliación de la conversación sostenida con el profesor Diego Bermejo que aclara el concepto de transversalidad y su importancia en el discurso filosófico y educativo actual.

Al analizar y comparar las apreciaciones de las autoridades consultadas se puede interpretar que la propuesta de un *principio didáctico de transversalidad* para posibilitar la formación integral en la educación superior se considera pertinente y novedosa, las autoridades aportan elementos teóricos para sustentar el principio didáctico y también proponen estrategias para promover el desarrollo de las diferentes racionalidades del estudiante y se posibilite la formación integral. Consideran importante que se realicen investigaciones que hagan aportes teóricos a la didáctica pues en sus contextos estas investigaciones no son frecuentes, pero si necesarias. Por lo tanto, el principio didáctico de transversalidad recibe el aval de las autoridades y entra al círculo de la comprensión para que otros aporten en la construcción de su sustento teórico y de su implementación práctica.

Conclusiones

En el desarrollo de esta experiencia de investigación hermenéutica, que intenta responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo posibilitar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en la educación superior? y cumplir con el objetivo de diseñar un *principio didáctico de transversalidad* para hacer posible la formación integral, se ha llegado al momento final en el que se presenta una síntesis del camino recorrido y que oficia como las conclusiones de este trabajo.

La *formación* es un proceso complejo y tratar de definir este concepto también lo es, dado que involucra el moldeamiento o impresión en el ser humano de aquellas imágenes que son reconocidas como importantes por la sociedad y que permiten la construcción de la conciencia colectiva, pero también y en esencia, es un proceso de transformación interior, de construcción propia que implica autonomía y responsabilidad, porque finalmente es cada ser quien se forma. En ese ir y venir del concepto *formación* entre la interioridad y la exterioridad, entre lo ajeno y lo propio, en la búsqueda de equilibrio, es que se introduce lo *integral*; por tanto, la *formación integral* denota un proceso que necesariamente nace en el interior del ser humano, donde cada individuo toma decisiones frente al conocimiento, revisa y controla su asimilación, le imprime principios, valores, emociones y sensaciones para finalmente, mediante su imaginación y creatividad, construya su propia imagen que luego es socializada con otros, formándose y educándose en todo este proceso.

La *formación integral* implica el desarrollo armónico y equilibrado de las diferentes racionalidades o formas que tiene el sujeto de conocer. Para efectos de esta investigación se

interpreta que estas racionalidades o discursos que tiene el ser humano son: lo lógico, que implica los conocimientos científicos construidos metódicamente; lo ético, que involucra la autonomía, la capacidad de juicio, de tomar decisiones, la responsabilidad y el autoconocimiento que permiten actuar correctamente, con principios y valores; lo político, que representa el vínculo social, la ciudadanía, la convivencia, la comunicación, el hablar y actuar juntos, el convivir; y finalmente, lo estético, que representa la síntesis de las racionalidades porque es la que implica las sensaciones, la inteligencia emocional, la intuición y todas aquellas sensibilidades que le permiten al ser humano crear algo novedoso, imaginar nuevas realidades, resolver problemas y transformar su entorno.

En las conexiones o articulaciones que se establecen entre las diferentes racionalidades del ser humano para que este se forme de manera integral, habita la *transversalidad*, ella nace de la comprensión sobre la imposibilidad de separar lo lógico de lo ético, lo estético y lo político, es a través de los tránsitos transversales creados entre estos discursos, como puede lograrse un proceso de *formación integral* donde el sujeto, en las articulaciones que establece, logra hacer síntesis y construir sus propias imágenes; un sujeto que es capaz de preguntarse quién es y cuál es su función dentro de la sociedad; allí aparecen la conciencia individual y colectiva, un sujeto que piensa, se cuestiona, siente, crea y encuentra el sentido de su *formación*, descubre sus talentos, pasiones, su propósito y es capaz de conducirse por sí mismo. Por ello, se interpreta que al conectar las racionalidades y hacer síntesis, el proceso de formación es integral, es un proceso hermenéutico del ser en *formación*, es esa la esencia de un *principio didáctico de transversalidad* que posibilite la formación integral en la educación superior.

Para que este principio didáctico pueda ser una realidad, se requiere que la universidad haga un tránsito, que los conceptos de *formación integral* y *transversalidad* se muevan desde lo pedagógico y curricular y se instalen también en el discurso *didáctico*. Esta fue la principal conclusión del trabajo de campo, pues aunque se reconoce la importancia de que la universidad cuente con espacios culturales, recreativos y deportivos para sus estudiantes, que los currículos en sus diseños sean flexibles, pertinentes e interdisciplinarios, los profesores y estudiantes aún no reconocen que en sus cursos se promueva el desarrollo articulado de las racionalidades lógica, ética, estética y política, no se comprende de manera suficiente la conexión que existe entre ellas, por lo que se busca su desarrollo de manera fragmentada, por tanto, la *formación integral* solo alcanza a ser una intención pedagógica o un componente del diseño curricular al concebirse como temáticas transversales. Por ello, se debe avanzar hacia un escenario donde cada asignatura, curso o proyecto, de cada programa académico, logre conectar las diferentes racionalidades del ser humano en la solución de los problemas o necesidades sociales que dan origen a dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, para que no se ofrezca solo un conjunto de conocimientos, sino que sean espacios de comunicación y diálogo, donde se les permita a los estudiantes sentir, pensar, imaginar, hablar, decidir y sobre todo crear, ese es la principal reclamación que se encuentra en las apreciaciones de los estudiantes.

Para que la *formación integral* y la *transversalidad* se instalen en el discurso *didáctico* se requiere que la *didáctica universitaria*, como disciplina social que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, cuente con una base epistemológica que reconozca que el proceso de *formación* del estudiante universitario es un proceso complejo que involucra el desarrollo de sus diferentes racionalidades de manera equilibrada y así superar la

formación meramente disciplinar, ello involucra que en las aulas de clase se promueva un diálogo amplio y sin jerarquías. Por ello, se interpreta en esta investigación que la didáctica universitaria requiere *un principio de transversalidad*. Este principio plantea una relación entre profesores, estudiantes y saberes en la que habitan lo lógico, lo ético, lo estético y lo político, esta nueva relación implica un profesor más acompañante y menos protagonista; unos conocimientos que son el punto de partida y no el de llegada y que deben ser reinterpretados por el estudiante en *formación*, pues involucra sus percepciones, intuiciones, sentimientos y valores; y un estudiante que sea responsable de la *formación*, que acceda a los conocimientos con autonomía pero con la guía y el acompañamiento del profesor y que al reinterpretarlos sea capaz de crear nuevos escenarios y resolver los problemas que habitan en su contexto.

Pero esta nueva relación entre profesores, estudiantes-grupo y saberes debe concretarse en el diseño del sistema didáctico. Por ello los problemas, objetivos, saberes, método y evaluación, como principales componentes de este sistema deben diseñarse bajo una óptica transversal. El problema y los objetivos deben buscar que el estudiante universitario se forme de manera integral, que potencie todas sus racionalidades y que sea capaz de transformar la realidad en la que desarrolla su labor profesional, personal y social de forma consciente y comprometida. Los contenidos deben reflejar no solo los saberes propios que son objeto de estudio sino las habilidades, competencias, actitudes y valores que deben promoverse. Ello involucra conocer los métodos mediante los cuales se construye el conocimiento que es objeto de estudio, pero también cómo ese conocimiento permite la resolución de problemas del contexto de manera responsable y honesta. Por esto, el método debe ser esencialmente dialogante, promover la comunicación entre profesores, estudiantes y grupo, el método involucra el diseño de estrategias didácticas,

espacios, formas de organización que conecten las diferentes racionalidades, que permitan la participación activa del estudiante, que brinden espacios donde se le dé la confianza para que cada uno, de manera autónoma, se forme, que comprenda que la *formación* surge de su interior, así que se debe priorizar la utilización de estrategias que formulen preguntas, que impliquen la solución de problemas, el desarrollo de proyectos, la realización de prácticas y actividades experienciales en los contextos sociales, pero que a la vez promuevan el autoconocimiento, el cuidado de sí para que los estudiantes se descubran como seres en el mundo, para interactuar en una sociedad que reclama mejores personas, ciudadanos y profesionales. En suma, se requieren espacios en los cuales se le permita al estudiante pensar, divertirse, imaginar; donde el profesor sea un guía que con su acompañamiento afectuoso y cercano motiva al estudiante, que comprende sus ritmos y modos de aprendizaje y que hace seguimientos individualizados. Finalmente, la evaluación debe brindar la oportunidad a los estudiantes de que ellos mismos controlen su proceso, por ello los procesos de coevaluación y autoevaluación son fundamentales y aportan a su formación no solo en la universidad sino a lo largo de la vida.

Referencias

- Álvarez, C.M. (1992). *La escuela en la vida. Didáctica*. Cuba: Universidad Central Martha Abreu de las Villas.
- Álvarez, J.L., Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y métodos*. Ciudad de México, México: Editorial Paidós.
- Álvarez, C.M., Sierra, V. (2002). *La investigación científica en la era del conocimiento*. La Habana, Cuba.
- Arango, O.E., Clavijo, S.J., Puerta, I.C., Sánchez, J.W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLIII (169), 89-105.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Barrera, M.F. (2006). *Holística*. Bogotá, Colombia: Ediciones Quirón.
- Becker, M. (1988). Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad. En: *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, UNAM, México.
- Bermejo, D. (1998). Deleuze y el pensamiento transversal. Crítica del pensamiento de la identidad, pensamiento de la pluralidad y del rizoma. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 25, 273-302.
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad: pluralidad y transversalidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Bravo, E. (2006). *La transversalidad como vía para la formación integral* (Tesis doctoral). Universidad del Zulia, Venezuela.
- Buitrago, M.P., Reyes, G.M., Torres, J.M. (2016). La formación humanística en la Universidad de la Salle: Hallazgos y retos. *Revista de la Universidad de la Salle*, 69, 95-116.
- Capra, F. (1985). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona, España: Editorial Integral.

- Castañeda, A.N., Lugo, E., Saenger, C. (2011). Transversalidad como alternativa de innovación curricular en universidades públicas estatales. Ponencia presentada al XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. Disponible en:
<http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.
- Colombia. (1992). Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial 40.700 de 29 de diciembre de 1992. Disponible en:
<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86437.html>.
- Colombia. (1994). Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial 41.214, de 8 de febrero de 1994. Disponible en:
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Comenio, J.A. (2012). *Didáctica magna*. Madrid, España: Akal Ediciones.
- Compayre, G. (1996). *Herbart. La educación a través de la instrucción*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Consejo Nacional de Acreditación – CNA. (2015). Lineamientos para la acreditación Institucional. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf.
- Corominas, J. (1954). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Corripio, F. (1973). *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*. Barcelona, España: Editorial Bruguera.
- Cruz, A., Carrillo, O., Vera, D.M., Fajardo, O.E. (2009). Estudio descriptivo sobre currículo, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior. *Magistro*, 3 (6), 69-79.
- Danilov, M.A. (1968). *El proceso de la enseñanza en la escuela*. México: Grijalbo.
- De Alba, A. (2002). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De la Herrán, A. (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 223-256.

- De la Herrán, A. (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En: *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- De san Víctor, H. (2014). Didascalicon. Del arte de leer. *Revista diecisiete. Teoría crítica, psicoanálisis, acontecimiento*, 3, 3-134. Disponible en: <http://diecisiete.org/index.php/diecisiete/issue/view/6/showToc>.
- Dearden, R.F., Hirst, P.H., Peters, R.S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Develay, M. (1985). Didactique et pédagogie. Apprentissage et pédagogie. Documento 51 del Instituto de investigaciones sobre educación Matemática, Lyon, Francia.
- Dewey, J. (1957). *La educación de hoy*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Díaz Barriga, A. (2011). *Pensar la universidad de cara al siglo XXI*. Colima, México: Universidad de Colima.
- Díaz, D.P., Kambourova, M., Gómez, J.A. (2014). Principios pedagógicos. La formación integral: una fortaleza del currículo. En: *Evaluación del currículo del programa de Medicina de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Sello Editorial Redipe.
- Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica, del instruccionismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Echegaray, E. (1887). *Diccionario general etimológico de la lengua castellana*. Madrid, España: Editorial Faquineto. Disponible en: <https://archive.org/details/diccionariogener03echeuoft>.
- Elizalde, A. (2006). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Escobar, M.P., Franco, Z.R., Duque, J.A. (2010). La formación integral en la educación superior. significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Eleuthera*, 4, 69-89.

- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37 (1), 65-87.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59), 215-225.
- Fariñas, G. (2017). *Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Fernández, E., Torres, A. (2015). Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31 (77), 95-110.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, España: Ediciones Ariel.
- Fichte, J.G. (1984). *Discursos a la nación alemana*. España: Ediciones Orbis.
- Frigerio, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Editorial del Estante.
- Gadamer, H.G. (2001). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores EU.
- Gallegos, R. (1999). *Educación holista. Pedagogía del amor universal*. Ciudad de México, México: Editorial Pax México.
- Gartner, F. (1970). *Planteamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Gimeno, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca, España: Ediciones Anaya.
- Gluyas, R.I., Esparza, R., Romero, M.C., Rubio, J.E. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la Formación del ser humano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-25.
- González, A.M. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- González, A.M., Recarey, S., Addine, F. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje: un reto para el cambio educativo. En: *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- González, B.M. (2016). La categoría formación. En: *visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana, Cuba: Editorial Universidad de la Habana.
- González, E.M. (1999). La educación: metáfora de la vida: Modelo pedagógico basado en la comunicación para generar acciones creativas en el mundo de la vida (Tesis doctoral). Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
- González, E.M. (2006). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Medellín.
- González, E.M., Upegui, M.E., Duque, M.I., Álvarez, M.C. (2009). *Sobre la evaluación de currículos en la educación superior*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas.
- González, E.M. (2011a). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12(18), 125-143.
- González, E.M. (2011b). Sobre la evaluación de la renovación curricular puesta en marcha desde 1997 en la Universidad de Antioquia. *Uni-pluri/versidad*, 11 (3), 1-10.
- González, E.M. (2012). Entre la abducción y la hermenéutica o sobre una hipótesis que generará una cosa por crear. Manuscrito presentado en el curso de seminario de tesis I. Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.
- González, E.M (dir.), Duque, M.I., Grisales, L.M., Gutiérrez, A.L., Moreno, M., Sánchez, H. (2013). Propuesta de políticas curriculares para la Universidad de Antioquia (informe final de investigación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Grisales, L.M. (2010). Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Grisales, L.M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y educadores*, vol. 15 (2), 203-218.
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y Transversalidad*. Ciudad de México, México: siglo XXI Editores.
- Guerrero, M.E., Gómez, D.A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (1), 122-135.

- Hernández, I.M., Pereda, J.L., Díaz, L.M. (2010). Pertinencia de la concepción humanista desde los fundamentos socioeducativos y filosófico-educativos en la formación médica. *Revista de Ciencias Médicas*, 14 (3), 1-14.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 35-45.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona, España: Octaedro Editorial.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berna, Suiza: Peter Lang
- Jaeger, W. (1957). *Paideia los ideales de la cultura griega*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Kant, I. (1983) *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de Conceptos. Estudios de semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, 315-328.
- Labarrere, G., Valdivia, G.E. (1988). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- Larroyo, F. (1970). *Didáctica General Contemporánea*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa.
- Larroyo, F. (1975). *Lecciones de lógica, ética y estética*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa.
- Licourt, D., Fuentes, M.L., Menéndez, R., Pérez, O. (2007). Propuesta de introducción de valores como formación integral de los estudiantes de medicina. Pinar del Río, 2006-2007. *Revista de Ciencias Médicas*, 11 (3), 1-11.
- Londoño, O.L., Maldonado, L.F., Calderón, L.C. (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Networks of Knowledge. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf.
- Maritain, J. (1993). *La educación en la encrucijada*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.

- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Melchionne, K., Pérez, H. (2017). Definición de estética cotidiana. *Revista KEPES*, 14 (16), 175-183
- Mendieta, A.I., Ángulo, A., Jiménez, E. (2014). Formación integral y calidad educativa en la pontificia universidad javeriana: análisis de una relación compleja. Investigación presentada para optar al título de Magister en Educación: Políticas y gestión de sistemas educativos. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Meza, J.L., Suárez, G.A. (2006). Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior. *Actualidades Pedagógicas*, 49, 23-32.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E., Delgado, C.J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana, Cuba: Editorial UH.
- Nerici, I.G. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Not, L. (2006). *La enseñanza dialogante*. Bogotá, Colombia: Editorial Herder.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*. Barcelona, España: Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2009). Declaración Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París. Disponible <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). Replantear la Educación ¿hacia un bien común mundial? Paris, Francia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

- Orozco, L.E. (1999). *La formación integral mito y realidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Palacios, J. (2010). La transversalidad y otras cosas. En: *Efectos de la crisis en el agro y en la ciudad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Paredes, I., Ávila, M. (2008). La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. *Laurus*, 14 (27), 281:301.
- Paredes, I., Inciarte, A. (2013). Significados de la formación integral. *Kaleidoscopio*, 10 (19), 16-28.
- Parra, H., Tobón, S., López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36 (1), 42-55.
- Patiño, H.A.M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, XXXIV (136), 23-41.
- Peirce, Ch.S. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Aguilar.
- Peirce, Ch.S. (1974): *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva visión.
- Peirce, Ch.S. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Pérez, E., Alfonzo, N., Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 56, 15-26.
- Pestalozzi, J.H. (1996). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid, España: Editorial Tecnos S.A.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Platón. (1972). *Defensa de Sócrates*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Platón. (1997). *Apología de Sócrates*. Madrid, España: Editorial Planeta.
- Platón. (2016). *Diálogos*. Bogotá, Colombia: Editorial Panamericana.
- Pomeda, M.R., Paz, B.F. (2010). Formación integral del arquitecto desde la transversalidad. *Multiciencias*, 10, 195:200.
- Rodríguez, M. (1997). *Didáctica Crítica*. Madrid, España: Editorial la Muralla S.A.
- Rousseau, J.J. (1983). *Emilio o la educación*. Barcelona, España: Editorial Bruguera.
- Rousseau, J.J. (2005). *Emilio o la educación*. Barcelona, España: Editorial Bruguera.

- Sandoval, M.C. (2014). Valores morales desde la visión de estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9 (17), 6-19.
- Santos, M.A., (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación. *Revista Estudios pedagógicos*, 26 133-150.
- Santos, M.A., Guillaumín, A. (2006). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Santos, M.A., Lorenzo, M.M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-16.
- Sarmiento, P., Tovar, M.C. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38, (4), 54-63.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Stocker, K. (1964). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Suchodolski, B. (1976). La educación entre el ser y el saber. *Perspectivas*, VI (2). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Santillana, Sociedad Anónima de Ediciones.
- Titone, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica general*. México: Grijalbo.
- Tovar, M.C. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 33 (4), 149-155.
- Tünnermann, C. (2007). *La Universidad necesaria para el Siglo XXI*. Managua, Nicaragua: Editorial Hispamer.
- Tünnermann, C. (Ed) (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC. Colombia.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. San Cristóbal, Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Universidad de Antioquia. (1994). Acuerdo superior 1, por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia. Disponible en:

http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/582e2ba1-c294-4515-961c-96530772faeb/EstatutoGeneral07_12_2011.pdf?MOD=AJPERES.

Universidad de Antioquia. (2010). Informe de Autoevaluación Institucional. Disponible en:

<http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/resultados/Informe%20Final%20Autoevaluacion%20Institucional%202010.pdf>.

Universidad de Antioquia. (2016). Direccionamiento Estratégico. Disponible en:

<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/direccionamiento-estrategico/contenido/asmenulateral/objetivos/>.

Universidad de Antioquia. (2017). Plan de desarrollo 2017-2026. Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país. Disponible en:

<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3046eec6-a9a1-4351-83d4-9e2898d8fd9a/PDI+UdeA+2017-2026+19-04-2017+-CA.pdf?MOD=AJPERES&attachment=true&id=1492613342867>.

Valle, A. (2018). Una nueva mirada sobre la Didáctica actual. En: *11no. Congreso Internacional de educación Superior, Universidad 2018*. La Habana, Cuba.

Vásquez, C. (2006). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Vásquez, L.E. (2016). Modelo didáctico basado en la teoría de las inteligencias múltiples para optimizar el desarrollo de la cátedra Formación Humano-cristiana. *In Crescendo*, 7 (1), 77-89.

Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), 7-57.

Von Humboldt, W. (2009). *Los límites de la acción del estado*. Madrid, España: Editorial Tecnos.

Wilber, K. (1998). *El ojo del espíritu*. Barcelona, España: Editorial Kairós.

Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, España: Editorial Grupo Anaya.

Yus, R. (2001). *Educación integral, Una educación holística para el siglo XXI*. España: Editorial Desclee de Brouwer.

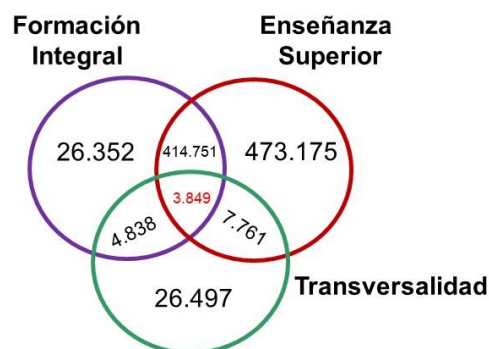
- Zabalza, M.A. (2001). La didáctica universitaria como marco de referencia para la formación del profesorado y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. En: actas del II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
- Zabalza, M.A. (2004). La didáctica universitaria un espacio disciplinar para el estudio y mejora de nuestra docencia. Discurso inaugural leído en la solemne apertura de cursos académicos 2004-2005, Universidad Santiago de Compostela, España.
- Zabalza, M.A. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Revista Perspectiva*, 29, (2), 387-416.
- Zapata, G. (2010). Elementos para una Paideia política en Hannah Arendt. *Revista Papel Político*, 15 (2), 369-410.
- Zapata, J.J. (2010). *La formación de los nuevos profesionales*. Medellín, Colombia: Asociación de Profesores, Universidad de Antioquia.
- Zilberstein, J. (2009). Principios didácticos en un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya y eduque. En: *Fundamentos didácticos de la educación superior cubana. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual*. Ciudad de México, México: Fondo Educativo Interamericano.

Anexo 1

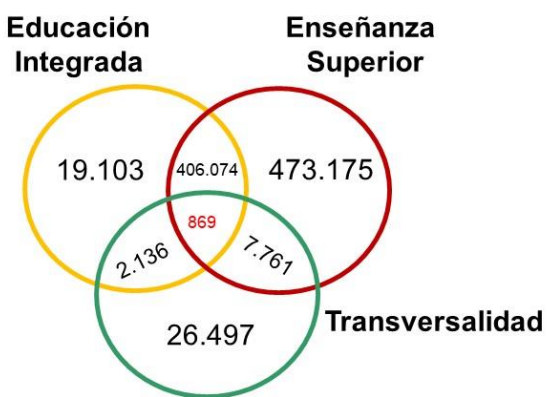
Combinación de descriptores y palabras claves para la construcción del estado de la cuestión

A continuación, se analiza de manera detallada cada una de las combinaciones

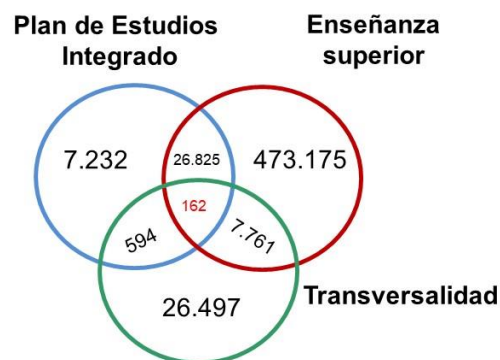
En cuanto a la combinación de los descriptores o palabras clave *formación integral*, *transversalidad* y *enseñanza superior*, se realizaron todas las combinaciones y se recuperaron 3.849 materiales que incluían los tres conceptos, de los cuales se revisaron 149 textos completos y se seleccionaron 19 que cumplían con los requisitos de inclusión.

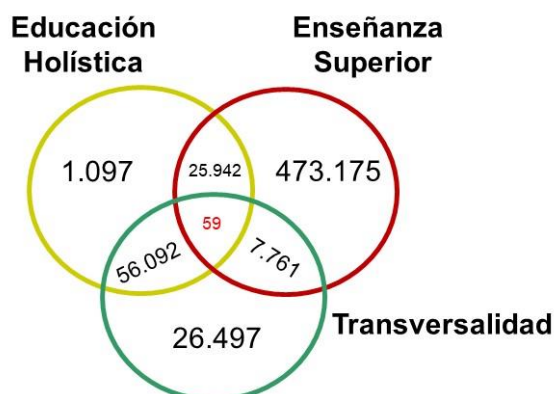


En la combinación de los descriptores o palabras clave *educación Integrada/general*, *transversalidad* y *enseñanza superior*, se recuperaron 869 materiales que incluían los tres conceptos, de los cuales se revisaron 53 textos completos y ninguno de ellos cumplió con los requisitos, pues no eran textos derivados de investigación.



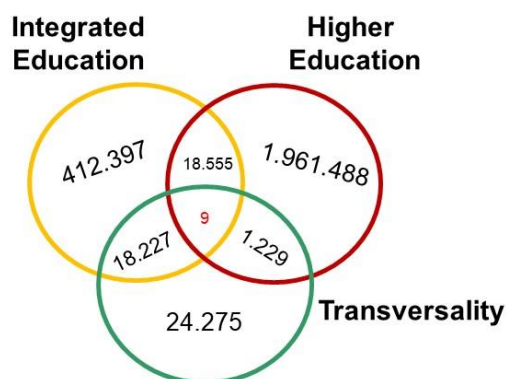
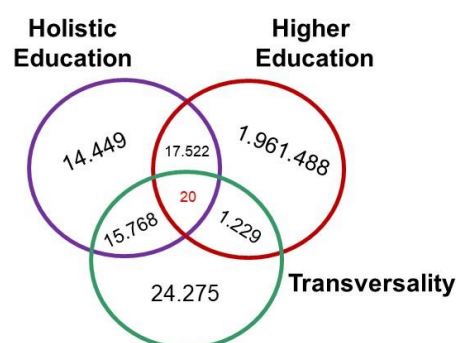
En la combinación de descriptores o palabras clave *plan de estudios integrado*, *transversalidad* y *enseñanza superior*, se recuperaron 162 textos que incluían los tres conceptos. Todos fueron revisados y se seleccionaron cuatro que cumplían con los requisitos definidos.





En la combinación de descriptores *educación holística*, *transversalidad* y *enseñanza superior*, se recuperaron 59 textos que incluían los tres conceptos, los cuales fueron revisados en detalle y se seleccionó un documento que cumplía con los criterios definidos.

En la combinación de descriptores o palabras clave *holistic education*, *transversality* y *Higher Education*, se recuperaron 20 documentos que incluían los tres conceptos, los cuales fueron revisados en detalle, pero ninguno cumplió con los requisitos de inclusión pues no eran derivados de investigación.



En la última combinación: *integrated education/Liberal studies*, *transversality* y *higher education*, se recuperaron nueve documentos que incluían los tres conceptos, los cuales fueron revisados y no se seleccionó ninguno de ellos por no cumplir con los requisitos de inclusión.

Es importante aclarar que en idioma inglés no se seleccionó ningún documento, pues los encontrados no cumplían con los criterios de selección, eran textos de reflexión, o tenían como objeto de estudio niveles educativos que no se corresponden con la educación superior. También, se debe destacar la dificultad que se tuvo para encontrar producción académica derivada de investigaciones sobre los temas objeto de estudio.

Anexo 2

Listado del material seleccionado

Titulo	Autores	Tipo	Año
Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior	José Luis Meza Rueda y Gabriel Alfonso Suárez Medina	Artículo de revista	2006
La transversalidad como vía para la formación integral	Esperanza Bravo de Nava	Tesis doctoral	2006
El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes	Sarmiento, Pedro; Tovar, María Clara	Artículo de revista	2007
Propuesta de introducción de valores como formación integral de los estudiantes de medicina. Pinar del Río, 2006-2007	Deysi Licourt Otero, María Julia Fuentes Camargo, Reinaldo Menéndez García, Osvaldo Pérez Estévez	Artículo de revista	2007
La transversalidad curricular como eje conductor para la paz	Paredes, Itala; Ávila, Minerva	Artículo de revista	2008
Estudio descriptivo sobre currículo, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior	Anastasia Cruz, Orlando Carrillo, Diana Milena Vera, Osmar E. Fajardo	Artículo de revista	2009
La formación integral en la educación superior. significado para los docentes como actores de la vida universitaria	María del Pilar Escobar Potes Zoila Rosa Franco Peláez Jorge Alberto Duque Escobar	Artículo de revista	2010
Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español	Miguel Ángel Santos Rego María del Mar Lorenzo Moledo	Artículo de revista	2010
Formación integral del arquitecto desde la transversalidad	María del Rosario Pomedá Díaz y Beatriz Fabiola Paz Montilla	Artículo de revista	2010
Pertinencia de la concepción humanista desde los fundamentos socioeducativos y filosófico-educativos en la formación médica	Ileana María Hernández Rodríguez, Justo Luis Pereda Rodríguez, Luis Manuel Díaz Lobo	Artículo de revista	2010
Sobre la evaluación de la renovación curricular puesta en marcha desde 1997 en la Universidad de Antioquia	Elvia María González Agudelo	Artículo de revista	2011
transversalidad como alternativa de innovación curricular en universidades públicas estatales	América Nohemy Castañeda Villegas / Elisa Lugo Villaseñor / Cony Saenger Pedrero	Ponencia derivada de proyecto de investigación	2011
Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas	Patiño Domínguez, Hilda Ana María	Artículo de revista	2012
Propuesta de políticas curriculares para la Universidad de Antioquia	González, Elvia María; Duque, María Isabel; Grisales, Lina María; Gutiérrez, Alberto León; Moreno, Mónica; Sánchez, Hugo	Informe final de investigación	2013
Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?	Guerrero Useda, María Eugenia; Gómez Paternina, Diomedes Andrés	Artículo de revista	2013
Significados de la formación integral	Itala Paredes y Alicia Inciarte	Artículo de revista	2013

Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios	Olber E. Arango Tobón, Sandra J. Clavijo Zapata, Isabel C. Puerta Lopera y José W. Sánchez Duque	Artículo de revista	2014
Valores morales desde la visión de estudiantes universitarios	Sandoval Caraveo, María del Carmen	Artículo de revista	2014
Formación integral y calidad educativa en la pontificia universidad javeriana: análisis de una relación compleja	Ana Isabel Mendieta Pineda, Ángel Ángulo Vargas, Eliot Jiménez Sánchez	Trabajo de grado maestría	2014
Principios pedagógicos. La formación integral: una fortaleza del currículo. En: Evaluación del currículo del programa de Medicina de la Universidad de Antioquia	Diana Patricia Díaz Hernández, Miglena Kambourova, Jaime Arturo Gómez Correa	Libro derivado de investigación	2014
Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular	Torres Chirinos, Adda; Fernández Sánchez, Eulalio	Artículo de revista	2015
Modelo de educación holística: una propuesta para la Formación del ser humano	Rosa Isela Gluyas Fitch, Rodrigo Esparza Parga, María del Carmen Romero Sánchez, Julio Ernesto Rubio Barrios	Artículo de revista	2015
Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior	Haydeé Parra Acosta, Sergio Tobón, & José López Loya	Artículo de revista	2015
La formación humanística en la Universidad de la Salle: Hallazgos y retos	María del Pilar Buitrago Peña, Gina Marcela Reyes Sánchez, Juan Manuel Torres Serrano	Artículo de revista	2016
Modelo didáctico basado en la teoría de las inteligencias múltiples para optimizar el desarrollo de la cátedra Formación Humano-cristiana	Luis Enrique Vásquez Giménez	Artículo de revista	2016
La categoría Formación	Berta Margarita González Rivero	Libro derivado de investigación	2016

Anexo 3

Guías de prejuicios definitivas

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA EDUCACIÓN SUPERIOR

GUÍA DE PREJUICIOS DIRIGIDA A PROFESORES

Apreciado profesor, cordial saludo. Actualmente se viene desarrollando la investigación “*Un principio didáctico de transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior*”, la cual pretende analizar, comprender e interpretar el concepto de formación integral para hacerla posible en la educación superior. Como parte del trabajo de campo, le agradecería responder las siguientes preguntas de manera **clara, completa y espontánea**. La información que usted registre en este instrumento será utilizada únicamente con fines académicos.

Facultad: _____

1. ¿Qué entiende usted por formación integral?

2. ¿Dónde se promueve la formación integral de los estudiantes en la universidad? (puede seleccionar una o varias opciones)

- En algunos cursos o asignaturas específicas
 En todas las asignaturas y/o cursos
 En los programas de bienestar universitario
 En todos los espacios físicos de la universidad (museo, bibliotecas, zonas deportivas, teatro cafeterías, etc.)
 La universidad no promueve la formación integral del estudiante

3. ¿Desde cuál o cuáles procesos debe considerarse **la formación integral** en la universidad? (Califique de 1 a 5; siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante)

	1	2	3	4	5
Lo pedagógico: los proyectos educativos, el direccionamiento estratégico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo curricular: la estructura, los planes y programas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo didáctico: lo que pasa en el aula, la relación enseñanza/aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Para usted ¿cuáles aspectos o dimensiones contemplaría la formación integral?

5. ¿Cómo se podría potenciar desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión lógica?

6. ¿Cómo se podría potenciar desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión ética?

7. ¿Cómo se podría potenciar desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión estética?

8. ¿Cómo se podría potenciar desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión política?

9. ¿Qué entiende Usted por transversalidad?

10. ¿Desde cuál o cuáles procesos debe considerarse **la transversalidad** en la universidad? (Califique cada una de las opciones de 1 a 5; siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante)

	1	2	3	4	5
Lo pedagógico: los proyectos educativos, el direccionamiento estratégico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo curricular: la estructura, los planes y programas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo didáctico: lo que pasa en el aula, la relación enseñanza/aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. ¿Qué métodos de enseñanza o estrategias didácticas podrían promover en el aula la formación integral?

Comentarios u observaciones:

¡Muchas gracias por su colaboración!

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA EDUCACIÓN SUPERIOR**

GUÍA DE PREJUICIOS DIRIGIDA A ESTUDIANTES

Apreciado estudiante, cordial saludo. Actualmente se viene desarrollando la investigación “*Un principio didáctico de transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior*”, la cual pretende analizar, comprender e interpretar el concepto de formación integral para hacerla posible en la educación superior. Como parte del trabajo de campo, le agradecería responder las siguientes preguntas de manera **clara, completa y espontánea**. La información que usted registre en este instrumento será utilizada únicamente con fines académicos.

Facultad: _____

1. ¿Qué entiende Usted por formación integral?

2. ¿Dónde se promueve la formación integral de los estudiantes en la universidad? (puede seleccionar una o varias opciones)

- En algunos cursos o asignaturas específicas
- En todas las asignaturas y/o cursos
- En los programas de bienestar universitario
- En todos los espacios físicos de la universidad (museo, bibliotecas, zonas deportivas, teatro cafeterías, etc.)
- En ningún espacio de la universidad

3. Para usted ¿cuáles aspectos o dimensiones contemplaría la formación integral?

4. ¿Cómo se podría posibilitar desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión lógica?

5. ¿Cómo se podría potenciar desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión ética?

6. ¿Cómo se podría potenciar desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión estética?

7. ¿Cómo se podría potenciar desde las prácticas de enseñanza, la formación integral de los estudiantes desde una dimensión política?

8. ¿Para usted qué es la transversalidad?

9. ¿Qué métodos de enseñanza o estrategias didácticas podrían promover en el aula la formación integral?

Comentarios u observaciones:

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 4

Ampliación de la conversación con el profesor Diego Bermejo

El profesor Diego Bermejo aporta algunos argumentos para sustentar el *principio didáctico de transversalidad* y comprender el sustento teórico que lo soporta. Considera que es importante comprender los postulados de Kant, pues no se ha explotado suficiente la teoría kantiana, ella está en la base de los tres modelos que se analizan para comprender inicialmente la pluralidad y posteriormente la transversalidad. Estos tres modelos son los de Habermas, Lyotard y Welsch. En el fondo, la posmodernidad ha comenzado con Kant desde la filosofía propiamente hablando, desde un punto de vista en el cual no es posible la racionalidad pura, lo que él reconoce es que, en el proceso de conocimiento, nosotros ponemos tanto como recibimos. No es solo la sensación que elaboran intuitivamente los empiristas, o la observación de los datos y la pura sensibilidad, o el aparato sensorial lo que provoca conocimientos, esa es una vía reduccionista, biologicista, vemos que no es así; hay muchas cosas que están ahí y no damos suficiente cuenta sobre ello. Ese es un gran aporte. A partir de allí, necesariamente el proceso de conocimiento es un proceso de construcción, construimos la realidad, no tenemos un concepto puro de realidad ni de razón, nos enfrentamos a una realidad que construimos tanto como percibimos y eso ya es interesantísimo, porque no nos podremos despegar nunca de eso.

El falsacionismo de Popper es una consecuencia epistemológica del kantismo, o sea, que no puedo llegar a saber la realidad porque hay una parte que yo he construido de la realidad, un lenguaje. Hay todo un recorrido teórico que incorpora las teorías kantianas y las convierte en la teoría por defecto. Es normal ya entender que no tenemos una realidad pura, esto es importante

porque todos los esfuerzos por construir una integración personal no son por la apelación a una razón pura teórica que está ahí, no hay pureza, todo es contaminación, no hay nada puro, todos son constructos hermenéuticos, las ciencias son constructos, siempre habrá elementos que destruyen la teoría y la construyen nuevamente, estamos como dice Goodman: “en construcciones y reconstrucciones permanentes”. Esto es importante porque es el estatus onto-epistémico que tenemos ahora. Otra de las cosas grandes de Kant, y de ahí se pueden reconstruir los discursos, es la razón múltiple, es que niega la existencia de una sola razón y lo que existen ahora son racionalidades en plural y eso es importantísimo para el status actual y para saber cómo ha evolucionado hasta ahí la filosofía. Pero es que ni los físicos cuánticos saben qué es hoy la realidad. No puedo ir a la realidad sino es con una interpretación, en Kant eso es importante porque aporta mucho, es la imaginación lo que puede ligar esas racionalidades, ese es un esbozo en Kant de lo que será la transversalidad. El ejercicio de transversalidad es cómo interrelacionar esos planos, si no hay una razón pura, sino que vivimos en una realidad pragmática de los discursos, entonces será cada sujeto el que tenga que integrar esto, al finalizar lo que se busca es un sujeto que sepa interrelacionar, que sepa transitar cómodamente, flexible, móvil para extractar una síntesis personal desde un topos, desde un sitio para algo y ese es el sentido, aquí viene la cuestión hermenéutica y en la tesis se realizan propuestas de ese tipo.

La transversalidad entra en la laguna kantiana que habla de las racionalidades, estamos en una realidad que se construye socialmente, políticamente y que no encontramos en la razón pura y menos científica el sentido a las preguntas del para qué y cómo se deben hacer las cosas, ya no hay una respuesta, hay que construir un relato y será cada individuo el que se mueva cómodamente entre los relatos, por tanto hay que formar un individuo plural, capaz de moverse

entre relatos, de entender relatos diferentes de saber encuadrarlos, de someterlos a racionalidades diferentes que aspiran a criterios diferentes y objetivos diferentes. Habermas es un neokantiano, pero lo supera por la vía de los discursos dialogales, dialógicos y Lyotard dirá que no se pueden generalizar esos discursos porque vienen de culturas determinadas, al final entramos en ese laberinto de interpretaciones y de la pluralidad de interpretaciones, alguien tiene que llevar el barco si no quiere perderse entre las interpretaciones y optar por una sola es monolítico. Cada uno hace interpretaciones desde su “topos” desde su lugar, la síntesis tiene que ser transversal. Es una toma de posición. Welsch le da luz a todo este discurso desde el concepto de pluralidad compleja, desde el concepto de transversalidad. Anteriormente hablábamos de pluralidad relativa, que es aparente pero no es real, apela siempre a un fundamentalismo y Habermas, aunque quiera evitarlo, siempre incurre en una especie de universalismo occidental; luego hay un concepto de pluralidad que es la absoluta, que es la de Lyotard, que es el modelo archipiélago, el modelo islas, relativismo total en su estado máximo, no hay conexión ninguna posible, las culturas son incompatibles las unas con las otras, no existen puentes posibles entre las personas ni a nivel teórico ni a nivel pragmático y ese es un error en Lyotard, porque él lo que intenta es prevenirnos de los excesos de los unitarismos que han conducido a los totalitarismos del siglo XX y entonces hace una defensa exacerbada del unitarismo, “la guerra del todo” guerra a los totalitarismos intelectuales, sociales. Pero aquí se incurre en la imposibilidad de un diálogo, lo que es exagerado porque le falta la posibilidad de que se dé un hecho que es real, que existe, la hibridación y el mestizaje, estamos siempre influenciándonos mutuamente, eso no se puede negar, Lyotard se niega a eso por un exceso de teoreticismo, buscando un modelo teórico que

vaya en contra del totalitarismo, santifica la separación, intentando respetar la diferencia, el disenso contra el consenso habermasiano.

Welsch aporta el elemento de la transversalidad que no es original de él, el concepto es de Deleuze y Guattari. Deleuze intuyó la crisis de la razón y la necesidad de pensarla desde otras claves y ese es el rizoma, o sea que nada está en estado puro, todo está contaminado, no hay razón ni realidad pura, no hay discursos puros, nada es puro y la contaminación rizomática es lo que recupera Welsch con la transversalidad aplicada al concepto de pluralidad compleja; ¿qué aporta Welsch a la pluralidad y a la complejidad? Si aquí la pluralidad es aparente, es reconocida desde lo externo, pero no desde lo interno. La pluralidad interna significa que los sujetos son multiplicadores de pluralidad en sí mismos, pero lo son porque están contaminados sino no habría pluralidad posible, seríamos clones del mismo modelo. Lo que aporta con lucidez Welsch, es la posibilidad de pluralidad interna y externa, reconocer la legitimidad de constructos culturales, razas, lenguas. El concepto de transversalidad lo que trae en el fondo es que no hay ninguna cultura porque todas son contaminadas y todas son migratorias son producto de mezclas y contaminación, lo contrario es un mito, como el mito de los nacionalismos. El concepto de razón transversal y el de pluralidad transversal es añadir el hecho de la complejidad dentro de la pluralidad, la pluralidad no es absoluta, está contaminada.

De lo que se está hablando es de migración, mezclas, y cada sujeto no es más que una reconstrucción de esos atravesamientos que lo recorren y que construye creativamente en cada momento, el concepto de integralidad en la educación no puede construir la identidad del sujeto, la identidad ha muerto, la identidad se ha perdido, es elusiva, es un mito; ¿qué nos queda entonces?, reconocernos en los préstamos que nos habitan y que habitamos e ir reconstruyendo el

proceso como el navegante que va en una barca y que trata de buscar apoyos, sentidos y horizontes y hacer su mapa de realidad, eso sería la integralidad aplicada a los puntos de vista hermenéuticos – existenciales, no desconociendo los fundamentos teóricos, pero aquí hay un gran legado que se puede pensar y es: las consecuencias éticas, políticas, personales y sociales de reconocer la pluralidad interna que te habita, desmontando los discursos de una pluralidad absoluta y de una pluralidad relativa. Estamos encontrando un nuevo paradigma que no sabemos en qué va a acabar, lo que sí sabemos es que vamos para un mundo de individuos, conscientes de su individualidad. Hoy por hoy este discurso es sólido y se mantiene, y es más atrevido, apunta más a futuro que los estudios esteticistas.

Transversalidad significa relacionalidad, significa pluralidad y significa complejidad y mezclando todo ese coctel llegamos al concepto de pluralidad compleja que es transversalidad, luego sería extraer las consecuencias de la transversalidad a nivel ético, a nivel político, a nivel existencial, etc., que involucran crear un individuo transversal y ¿qué significa crear un individuo transversal?, pues un sujeto flexible, un sujeto ético y el concepto de transversalidad ética y existencial es el modelo proteico de persona y de la capacidad de mutación permanente que las personas tienen. Una constante de la globalización es que vivimos en un mundo líquido, eso significa que tu identidad se mueve en un océano inseguro, un fondo que no terminas de ver y un horizonte que no está definido y a partir de ahí no hay apoyos, por lo tanto tiene que ser el individuo que tenga arraigo suficiente, un sujeto ético, estético, político y el objetivo de la educación tiene que ser este: formar personas transversales y ¿cómo se forman personas transversales?, una cosa son los contenidos, otras es la metodología y otras es que al final de ese currículo yo debería saber que el estudiante tiene un itinerario construido personalmente, el

estudiante ha recibido información de lógica, de matemática, inclusive de arte, porque todo eso contribuye; los contenidos plurales, la metodología ha sido plural, me he puesto en perspectivas diferentes, inclusive ha sido interdisciplinar, pluridisciplinar y transdisciplinar, hemos buscado proyectos en torno a problemas y hemos desarrollado estrategias desde perspectivas diferentes, todo eso son contenidos, métodos proyectos todos desde la transversalidad, eso es también pluralidad de perspectivas aplicadas a la solución de un problema, pero después de eso viene si en ese proceso he aprendido o no a ser transversal y ¿qué significa ser transversal?. Una persona integrada desde la transversalidad, un modelo nuevo, significa el final del especialismo, el tema es como relacionar todo esto entre sí, como hilvanarlo. Quizá como prospectiva didáctica se deberían establecer unos criterios de una autoevaluación del alumno, sobre qué quiere hacer con su vida, ¿dónde se mediría mi transversalidad? en la versatilidad, en la pluricompetencia. Las grandes empresas innovadores buscan gente transversal, eso se puede incluir desde los contenidos, desde las metodologías, desde la creación de proyectos para la solución de problemas desde el punto de vista creativo, desde el multiperspectivismo y se puede construir desde una personalidad que se integra transversalmente, el logro sería que al final, del proceso de formación surja una persona que se considera a sí misma transversal.