

Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior

Freddy Patiño Montero
Editor académico



Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior

Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior

Freddy Patiño Montero

EDITOR ACADÉMICO



Patiño Montero, Freddy

Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior / Freddy Patiño Montero, Trinidad Orozco Forero y Paola Andrea Sánchez Hernández (y otros tres autores); editor académico: Freddy Patiño Montero; primera edición. Bogotá: Ediciones USTA, 2022.

322 páginas; gráficas y tablas.

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores y temático.

ISBN: 978-958-782-512-1

E-ISBN: 978-958-782-513-8

1. Educación superior – Colombia 2. Formación profesional 3. Profesores universitarios
4. Educación integral – Colombia I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.711

CO-BOUST



© Freddy Patiño Montero, Trinidad Orozco Forero, Paola Andrea Sánchez Hernández, Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, Gilma Ríos Peñaloza, Patricia Coba Gutiérrez, Richard Doughman y Sandra Gutiérrez Abella, autores, 2022

© Patricia Ricardo Calzadilla, prologuista, 2022

© Freddy Patiño Montero, editor académico, 2022

© Universidad Santo Tomás, 2022

Ediciones USTA

Bogotá, D.C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Ludwing Cepeda

Diagramación y montaje de cubierta: Yully Cortés

Impresión: Imageprinting LTDA.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-512-1

E-ISBN: 978-958-782-513-8

Primera edición, 2022

Este libro es resultado de la Investigación “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: concepciones de enseñanza en las IES colombianas”, aprobada y ejecutada en la Convocatoria FODEIN (2020), financiada por la Universidad Santo Tomás y desarrollada por un equipo de profesores-investigadores adscritos en su momento al Área de Humanidades de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la DUAD, quienes actualmente hacen parte del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Sede Principal.

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Contenido

AGRADECIMIENTOS	11
PRÓLOGO	13
Patricia Ricardo Calzadilla	
INTRODUCCIÓN	17
 PARTE I	
MARCO REFERENCIAL	
 APROXIMACIONES A LA CATEGORÍA CONCEPCIONES EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR	25
Freddy Patiño Montero	
 DISCUSIONES SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA. DE LOS CLÁSICOS EN EL CONTEXTO HISTÓRICO Y FILOSÓFICO, A LOS RETOS DEL TERCER MILENIO	49
Trinidad Orozco Forero	
 REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RETOS Y PROPUESTAS POSIBLES	65
Paola Andrea Sánchez Hernández	

PARTE II

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DE LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS: TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y TRABAJO DE CAMPO	81
---	----

Freddy Patiño Montero

RESULTADOS REGIÓN UNO: EL CASO DE DOS UNIVERSIDADES DEL CAUCA	95
--	----

Trinidad Orozco Forero

RESULTADOS REGIÓN DOS: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD EN EL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA	133
--	-----

Paola Andrea Sánchez Hernández

RESULTADOS REGIÓN TRES: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD DE NORTE DE SANTANDER	153
---	-----

Freddy Patiño Montero

RESULTADOS REGIÓN CUATRO: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	175
--	-----

Freddy Patiño Montero

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	199
------------------------------------	-----

Freddy Patiño Montero

Trinidad Orozco Forero

Paola Andrea Sánchez Hernández

PARTE III

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR. REFLEXIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA	261
--	-----

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Gilma Ríos Peñaloza

HUMANIDADES Y POSACUERDO. UNA REFLEXIÓN DEL ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ	281
Patricia Coba Gutiérrez Richard Doughman Sandra Gutiérrez Abella	
A MANERA DE CONCLUSIÓN	299
ANEXOS	305
SOBRE LOS AUTORES	315
ÍNDICE TEMÁTICO	319

Agradecimientos

En nombre del equipo de docentes investigadores extendemos nuestro sincero agradecimiento a las autoridades académicas institucionales de las facultades o departamentos de humanidades de las instituciones de educación superior que nos abrieron sus puertas para la realización del trabajo de campo de la investigación, que originó esta publicación. De un total de siete universidades de diferentes regiones del país con las cuales realizamos algún tipo de acercamiento preliminar, cinco de estas respondieron afirmativamente, con generosidad y alto sentido de colegaje, lo cual nos permitió cumplir con los propósitos de esta segunda fase del macroproyecto de investigación, posibilitando los encuentros necesarios con un grupo de docentes que participaron de las entrevistas semiestructuradas. Las IES son Universidad del Cauca, Universidad Autónoma Indígena Intercultural, Universidad de Córdoba, Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta) y Universidad de Ibagué.

Prólogo

Como piezas de un rompecabezas (dinámico, práctico, generador de pensamiento) se presentan los siguientes términos en el imaginario educativo de estudiantes y profesores, más en la diaria reflexión pedagógica de estos últimos: mayéutica, *Trivium-Quadrivium*, idealismo-materialismo, racionalismo-empirismo, dialéctica, modelos educativos, prácticas pedagógicas, competencias comunicativas, formación integral, ciudadanía, entre muchos otros. Y es que el manejo de este arsenal de conocimientos permite conformar los diversos escenarios educativos presentes, que tienen sus referentes en el pasado y se proyectan hacia las novedades del futuro.

El colectivo de profesores-investigadores de distintas universidades colombianas, quienes han colaborado en la creación del presente libro, se ha planteado de manera rigurosa estos temas, desde criterios compartidos. Es por ello que el contenido del texto parte de un análisis de problemas teóricos que dan fundamento a los procesos educativos actuales.

Estas categorías de las ciencias pedagógicas, las ciencias sociales y la filosofía constituyen puentes para el estudio y valoración de prácticas y propuestas para la enseñanza que posteriormente se presentan en el texto. Esta estructuración inteligente y sistemática proporciona las bases para el dominio de la teoría como visión de conjunto, a favor de una práctica pedagógica creadora, que evoluciona asumiendo lo mejor de la experiencia histórica.

Volver a los conceptos de manera crítica y transformadora permitirá plantearnos, como desde antaño sucede con los pensadores que han ubicado al ser humano como centro de atención, estas preguntas angulares para el perfeccionamiento de la condición humana: ¿cómo enseñar a conocer, a valorar y con ello a hacer, de manera que los estudiantes desarrollen un pensamiento dialéctico, con una visión integradora del contexto circundante?

No hay duda, y así nos lo plantea la presente obra, de que la atención a la formación integral, la cual incluye la formación ciudadana, responde a estos objetivos educativos, donde la apuesta por un conocimiento cultural sólido, con conocimiento de conceptos políticos, permitirá aprehender y actuar consecuentemente en la renovación de la realidad y de nosotros mismos.

El libro *Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior* muestra lo latente del tema en las universidades del país, donde la interacción entre los seres humanos es la base de sus prácticas transformadoras cotidianas. Por ello, se presentan las experiencias de algunos de estos centros de altos estudios ubicados en distintas regiones de la geografía nacional.

El trabajo en la comunidad, la atención y promoción de la interculturalidad, así como el reconocimiento del territorio como plataforma que condiciona la identidad de los colombianos, son aspectos que van emergiendo de los resultados investigativos.

Como denominador común, el texto ilustra sobre la importancia que los profesores le atribuyen a un estudiantado identificado con las aspiraciones de una sociedad más humana y democrática, siendo sujetos activos en la toma de decisiones de una realidad que busca incesantemente un escenario de paz.

Este interés por el trascendental ámbito de la formación, posibilitará aspirar a una mejor calidad de vida en todos los órdenes. La comprensión de las temáticas que el texto propone aportará a la reflexión sobre las esencias y consecuencias de los cambios sociales a los que siempre ha aspirado la nación colombiana. También contribuye al necesario empeño por el pensar doctrinal, el cual demanda una reacción académica más consecuente.

Otro mérito del libro radica en que es la expresión escrita de una investigación de carácter nacional y sus resultados han sido confrontados con el paso del tiempo.

Es grato volver a estos temas. Día tras día, la vocación por la enseñanza motiva a encontrarnos con ellos. La actualidad, con sus requerimientos de humanización, impone retomar las fichas del rompecabezas que articulan el proceso complejo de la educación, misión que por su esencia no permite dejar de creer en el mejoramiento humano¹.

PATRICIA RICARDO CALZADILLA

Profesora universitaria

Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás (Colombia)

La Habana, Cuba, octubre de 2021

1 “Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en ti”. José Martí, en *Poemario Ismaelillo*.

Introducción

Este libro permite recoger y presentar los resultados de la investigación *La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II. Concepciones de enseñanza*, la cual fue desarrollada por un equipo de investigadores del Área de Humanidades de la Facultad de Ciencias y Tecnologías, de la Universidad Santo Tomás.

Tal como se define en el título de la investigación, esta corresponde a la segunda fase que se concentró específicamente en indagar acerca de las concepciones de los docentes de humanidades de educación superior, teniendo por foco de atención las regiones del país, de forma especial los departamentos con mayor afectación por el conflicto armado. De esta manera, se realizó una muestra de cuatro departamentos, entre los que se encuentran Cauca, Córdoba, Norte de Santander y Tolima. Así, pudimos llegar a cinco instituciones de educación superior (en adelante, IES) que tienen declarado, en el Proyecto Educativo Institucional o documentos orientadores, una clara apuesta hacia la formación humanista o integral de carácter transversal en todos los programas de su oferta académica de pregrado. Las IES con las cuales se desarrolló el trabajo de campo fueron: Universidad del Cauca, Universidad Autónoma Indígena Intercultural (del Cauca), Universidad de Córdoba, Universidad Francisco de Paula Santander y la Universidad de Ibagué. Es decir, cuatro de carácter oficial y una de carácter privado.

En términos metodológicos, la investigación contó con un marco de referencia preliminar consistente en la fase I adelantada durante el período 2017-2018, cuyo resultado se publicó en el libro *La enseñanza*

de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz (2019) y en el artículo “Enseñanza de las humanidades en la modalidad a distancia. Reflexión desde la Universidad Santo Tomás” (Patiño Montero, 2019a), publicado en el mismo año. Adicionalmente, los primeros meses de año 2020 se realizó un seminario alemán entre los investigadores para analizar las categorías concepciones del profesorado, formación ciudadana y formación integral, del cual se derivan los primeros capítulos que componen la primera parte de este libro. Así mismo, como parte del proyecto se llevó a cabo la dirección de un trabajo de grado de maestría denominado *Tensiones y retos de la educación para la paz en instituciones de educación superior en Bogotá, D.C.*, el cual también tuvo por objeto el análisis de las concepciones de los docentes, pero específicamente en el contexto de tres programas de maestría en el campo de la educación, de tres IES de la ciudad de Bogotá. De allí que, en el marco de sus funciones como auxiliar de investigación, el estudiante realizó su trabajo de grado en el contexto proyecto de investigación¹, además de otras derivadas de su rol.

Así, el resultado de esta segunda fase de la investigación nos permite ver con claridad las concepciones de los docentes de humanidades de educación superior, según las fuentes de indagación y desde las problemáticas que interpelan los contextos, la necesidad de la formación humana integral, que propicie la educación para la paz y la ciudadanía como reto y tarea apremiante de las IES, lo cual se logra a partir de los programas institucionales organizados y consolidados en propuestas formativas que se están revisando y actualizando continuamente para dar respuesta a las situaciones y demandas del momento actual.

El libro está compuesto por tres unidades temáticas las cuales permiten la presentación de forma analítica de los diferentes momentos

1 Agradecemos en este punto el trabajo de Juan Sebastián Castañeda Jácome, auxiliar de investigación y estudiante de la Maestría en Educación de la USTA, quien nos apoyó en el proceso de caracterización de las IES del país y, a partir de allí, se pudo establecer con claridad los departamentos e IES susceptibles de hacer parte de la muestra para el trabajo de campo. Los resultados específicos de la investigación adelantada como trabajo de grado no constituyen parte de esta publicación, puesto que se divulgarán de forma específica.

de la investigación como un todo articulado, los cuales obedecen a los criterios conceptuales y metodológicos que sustentaron este estudio. Por lo anterior, a continuación, se presentan cada una de las tres unidades y sus respectivos capítulos.

La primera parte, denominada “Marco referencial”, está compuesta por tres capítulos que analizan de forma sistemática las categorías principales de la investigación. Así, en el primer capítulo el profesor Freddy Patiño aborda la categoría *concepciones del profesorado en educación superior*. Para ello, se vale de una serie de estudios y autores altamente representativos respecto al sentido y la vigencia de hablar de concepciones de los docentes en las investigaciones en educación. De allí que el autor, al definir las concepciones, afirme que estas “remiten necesariamente a una forma de comprensión del mundo que rodea a quien se hace preguntas acerca de la realidad”. Por tanto, se advierte una dimensión filosófica en relación con la incidencia de las concepciones de los docentes en cuanto que “tienen en su aproximación a sus propios campos de conocimiento, al tiempo que permean sus prácticas pedagógicas”.

El segundo capítulo, “Discusiones sobre la formación ciudadana”, de la profesora Trinidad Orozco, en palabras de la misma autora, tiene por finalidad “comprender la ciudadanía como humanidad que sustenta un modo de vivir en la sociedad”. Para ello, desde una revisión histórica intenta ubicar los diferentes cambios que se han dado respecto a la comprensión de lo que se entiende por ciudadanía y las implicaciones que estas tienen en el marco de las dinámicas sociales.

Por último, en el tercer capítulo, *Reflexiones sobre la formación integral en la educación superior*, la profesora Paola Sánchez reconoce la posibilidad evidente que tiene la educación superior y sus instituciones para formar de manera integral a la persona humana; relee las crisis de los momentos históricos como exigencias para abordar tanto los escenarios de formación como los sujetos de formación, puesto que allí confluyen los saberes y las experiencias que interrogan de cierta manera las construcciones sobre la dignidad humana.

La segunda parte, denominada “Metodología y Resultados”, se concentra específicamente en precisar los criterios metodológicos que orientaron la investigación, y dar a conocer los principales resultados

en cada uno de los departamentos donde se adelantó el trabajo de campo y, como cierre, los resultados generales de la investigación. En este punto se destaca un elemento muy significativo para la investigación y para la educación colombiana, como es el compromiso de las instituciones y los profesores por ofrecer una formación humanista que, además de promover los ideales humanistas, también desarrollan estrategias orientadas a la reconstrucción del tejido social, en orden a contribuir con la construcción de paz en los territorios donde se encuentran asentadas las comunidades. Todo ello, en medio de las tensiones y riesgos que implican a los agentes comprometidos con la paz en un ambiente de posacuerdo y posconflicto como el que atraviesa Colombia. En este punto es importante destacar que los autores privilegian, en un primer momento, poner de manifiesto las voces de los participantes y, a partir de allí, posteriormente, realizar el análisis y discusión en orden a los objetivos de la investigación.

Como cierre del proceso adelantado, en la tercera parte, denominada “Experiencias institucionales”, los investigadores decidieron posibilitar la visibilización de las propuestas específicas que se gestan en la formación humanista desde el contexto regional de dos IES. Por tanto, se presentan dos textos que desde la voz de los docentes dan cuenta de las concepciones, planes y metas que se definen desde los departamentos o áreas de humanidades que representan. Así, en primer lugar, el capítulo de Luis Guillermo Jaramillo y Gilma Ríos, presenta una apuesta por la enseñanza de las humanidades desde el contexto de la Universidad del Cauca, la cual se enmarca en una comprensión dialógica de las humanidades en tanto encuentro entre profesores y estudiantes, donde “se comparte humanidad en el inacabamiento de lo que somos”. A partir de allí, se abordan las reflexiones sobre los intentos por ubicar las humanidades en el marco del currículo, atendiendo a los factores contextuales que interpelan el ejercicio docente y la acción misional de la universidad. Y, por último, se presenta el capítulo de los profesores Patricia Coba, Richard Doughman y Sandra Gutiérrez, en el cual se ubica el proceso de consolidación de la propuesta de formación humanista en la Universidad de Ibagué, a partir de las implicaciones que tiene consigo la firma del acuerdo de paz y con ello el compromiso de la sociedad con la construcción del posconflicto, lo

cual permitió un ejercicio de autoevaluación que, a su vez, posibilitó la apuesta institucional por fortalecer las humanidades en la educación superior para la construcción de una cultura de paz en el Tolima.

Referencias

Patiño Montero, F. (2019a). Enseñanza de las humanidades en la modalidad a distancia: reflexión desde la Universidad Santo Tomás. *Ciudad Paz-Ando*, 12(2). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/13959>

PARTE I
MARCO REFERENCIAL

Aproximaciones a la categoría concepciones educativo-pedagógicas de los profesores en educación superior

FREDDY PATIÑO MONTERO

Hay varios sistemas de filosofía con concepciones característicamente diferentes del método de conocer. Algunas de ellas se llaman escolasticismo, sensualismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, trascendentalismo, pragmatismo, etc. Muchas de ellas las hemos criticado en relación con el estudio de algún problema educativo. (Dewey, 1998, p. 284)

Introducción

El estudio de las concepciones de los docentes y cómo estas inciden en su ejercicio pedagógico es un fenómeno que se ha venido indagando en el marco de las investigaciones educativas, especialmente referidas a las relaciones que se pueden establecer en cuanto a factores propios de la práctica educativa y pedagógica en aspectos como la planificación, los modelos subyacentes en las técnicas e instrumentos que se diseñan y aplican, los discursos predominantes, las actividades desarrolladas, el tipo de evaluación formal y no formal que se realiza y, sobre todo, a la definición de los objetivos educativos que tiene en mente el propio profesor, más allá de los establecidos en el currículo oficial.

En este sentido, se encuentra que algunas áreas del conocimiento han sido más proclives a reflexionar sobre la relación/incidencia que puedan tener las concepciones en las prácticas educativas y pedagógicas de los profesores, en función de los objetivos transversales que esperan alcanzar dichas disciplinas. Así, por ejemplo, las ciencias naturales, la informática o el uso de las TIC en educación y la formación de maestros figuran entre las disciplinas con mayor interés e investigaciones en este campo. Son clásicos los estudios de Giordan (2006, 1996, 1993), Giordan y De Vecchi (1995), unidos a otros trabajos nacionales como los de Moreno (2002), Tamayo, Sánchez y Buriticá (2010), entre otros. Sobre estos se profundizará más adelante.

Precisamente, el propósito de este escrito es reflexionar desde la realidad actual sobre las implicaciones de las concepciones en las prácticas educativas y pedagógicas de los profesores universitarios, en orden a los cambios que se han dado a nivel epistemológico, a los enfoques pedagógicos vigentes, a las tensiones por las cuales atraviesa la educación superior, específicamente en la formación del profesorado y a los retos que implica para el ejercicio profesional de los profesores las situaciones del país en el marco del posacuerdo de paz, la construcción del posconflicto y el recrudecimiento de la violencia en algunas regiones. Del mismo modo, las situaciones de autocuidado y conservación de la especie humana frente a las nuevas e inciertas enfermedades de alto contagio, como la pandemia de la Covid-19, las cuales ponen en tensión no solo la educación formal, sino todas las dimensiones de la vida personal y social de la humanidad.

Esta reflexión, a su vez, se enmarca en el proyecto de investigación “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas”, el cual permitió conversar con colegas, profesores de humanidades de diversas regiones del país, que han estado y están allí, en primera persona y en primera línea viviendo el conflicto. Y, aun así, asumen el reto de problematizar la educación de las mujeres y los hombres colombianos, orientados hacia una formación integral que propenda por unos valores propios de la ciudadanía, de la empatía y la construcción de paz.

Por esta razón, el objetivo de este primer capítulo es presentar parte del marco referencial que permitió a los investigadores articular

comprensiones conceptuales, discursos, visiones y versiones, antes de realizar las entrevistas a los participantes, para lograr un mejor acercamiento a los contextos, mejores claves para el diálogo con nuestros pares y, sobre todo, una sistematización de las observaciones que respondan, además de las exigencias metodológicas, a los retos éticos de investigar una realidad de la que nosotros mismos somos parte.

El texto que se presenta a continuación responde a tres apartados. En el primero se desarrollará la categoría *concepción/concepciones*. En el segundo, la categoría *concepciones del profesorado*. Y, en la tercera parte, se revisarán estudios efectuados sobre las concepciones del profesorado en la educación. Para ello, se hace referencia, en primera medida, a algunos estudios específicamente en el ámbito de la educación superior.

Las concepciones: acepciones, fundamentación epistemológica y usos

Los estudios referidos a analizar las concepciones sobre determinado aspecto de la educación, la filosofía o las ciencias coinciden en ubicar la discusión en el plano filosófico-epistemológico. Lo anterior no resulta casual en tanto que, independientemente de la corriente a la que se adscriban, el concepto *concepción* remite necesariamente a una forma de comprensión del mundo que rodea a quien se hace preguntas acerca de la realidad. Es decir, preguntas de orden filosófico como se evidencia en la historia de la filosofía, por ejemplo, con los múltiples intentos de respuesta a la pregunta por el problema del conocimiento.

Sin lugar a duda, se encuentra un número significativo de intentos de respuesta a la pregunta qué es una concepción o qué son las concepciones. De modo indicativo, a continuación se retoman algunas que se aproximan a la propia postura del autor, para posteriormente ir ampliando y discutiendo las implicaciones de cada una de ellas.

Aproximaciones a la categoría “concepciones”

Las concepciones intervienen en la identificación de cada situación, en la selección de informaciones pertinentes, en su tratamiento y en la producción de significado. [...] como un decodificador

que le permite al que aprende comprender el mundo que le rodea.
(Giordan, 1996, p. 10)

Es decir, las concepciones siempre están presente en los procesos de aprendizaje en tanto que posibilitan el encuentro entre la situación de aprendizaje, las nuevas informaciones que se presentan y cómo estas son cernidas a través de las concepciones del sujeto, mediante la asignación de un significado que determinará el lugar que tendrán o no las nuevas informaciones en la transformación o no de las concepciones vigentes que posee el sujeto. Por tanto,

Las concepciones no son, pues, únicamente un punto de partida ni el resultado de una actividad. Son los instrumentos mismos de la actividad de aprender. Una concepción se corresponde siempre con un interrogante. Y estos no parecen existir más que en relación con un problema, aun cuando este pueda tener un carácter implícito. Será la concepción elaborada la que conducirá finalmente a reformular el problema. (Giordan, 1996, p. 16)

En consecuencia, para los profesores un profundo conocimiento disciplinar y un adecuado manejo pedagógico de su ejercicio de clase será clave en tanto que, desde allí, podrá generar verdaderos escenarios de aprendizaje para los estudiantes en la medida en que, si docentes y estudiantes realizan las preguntas pertinentes, ello contribuirá en la transformación o mantenimiento de las concepciones que traen los estudiantes a la clase.

Funciones de las concepciones

Atendiendo a los planteamientos de André Giordan, es posible asignarles unas funciones específicas a las concepciones, desde su comprensión y aplicación al contexto educativo formal, las cuales se retoman de manera resumida a continuación: 1) conservación de un conocimiento o conjunto de saberes, 2) son transformadas por la situación que las activa, 3) adquirir un conocimiento es primero pasar de una concepción previa a otra más pertinente en relación con la situación, y 4) “es necesario hacer con ellas” (Giordan, 1993, pp. 12-16).

Las funciones de las concepciones anteriormente enunciadas son fundamentales si se analizan desde el contexto de la educación formal, en tanto que, si los docentes son conscientes de la importancia de “hacer con ellas”, muy seguramente habría una resignificación o mayor detenimiento al momento de diseñar o revisar cada uno de los ejercicios que formula, de los lugares de enunciación que utiliza en la clase, el rol asignados al conocimiento en el contexto social, a la postura epistemológica que asume, etc. Ya que todo ello tiene incidencia directa en la manera en que los estudiantes pueden analizar sus propias concepciones respecto a temas y problemas como los que se abordan en el contexto de las clases de humanidades en la educación superior.

El lugar del sujeto y del nuevo conocimiento

El “punto de tensión” de las concepciones corresponde a un cuestionamiento, pues toda concepción no parece existir sino en relación a un problema, incluso si éste es con frecuencia implícito (además, es la concepción elaborada la que lleva a menudo a reformularlo). (Giordan, 1993, p. 10)

[...] Las concepciones estructuran y organizan lo real. (Giordan, 1993, p. 13)

Los planteamientos de Giordan presentados anteriormente recuerdan el método socrático de la mayéutica o el arte de hacer parir ideas, en tanto que es justamente el arte de las buenas preguntas lo que posibilita el movimiento de las concepciones y con ello la manera en que los sujetos comprenden y se relacionan con el mundo que los rodea.

Al revisar el lugar que ocupa el sujeto en esta perspectiva de las concepciones se avanza en la comprensión de la concepción y su lugar en la apropiación de nuevos conocimientos en tanto que la transformación que se da es resultado de un proceso de “interacción entre elementos preexistentes —las concepciones de quien aprende— e informaciones inhabituales aportadas por la situación de aprendizaje” (Giordan, 2006, p. 11).

Como se ha afirmado, las concepciones funcionan como una barrera “natural” que media en los procesos de aprendizaje. Por un lado, poniendo resistencia a aquellas ideas adversas al marco de comprensión construido. Y, por otro, adaptándose y recibiendo sin resistencia aquellas que le son afines. Ello, en tanto que las últimas, por lo general, vienen a reforzar la estructura conformada por las concepciones ya establecidas. Mientras que, en el caso de las primeras, la resistencia radica en la contradicción o la novedad.

Ahora bien, dada la conceptualización que se ha venido dando, puede comprenderse erróneamente que las concepciones son producto del pensamiento. Ante lo cual Giordan (1993) afirma que “la concepción, contrariamente a lo que escribían aún numerosos autores de los años 80, no es el producto del pensamiento, es el proceso mismo de la actividad mental” (p. 12).

Por lo tanto, al ser el proceso mismo de la actividad mental, las concepciones están y son parte de la vida cotidiana de los sujetos. De allí que no se refiera únicamente a aspectos conceptuales o a los procesos de abstracción de la realidad, sino que allí se integran todos los elementos del universo cognitivo, es decir, comporta también el componente emocional y sensorial, como aspectos indispensables en el aprendizaje. Es decir, como indica el autor,

De hecho, un nuevo saber solo cobra verdadero sentido para la persona cuando las concepciones preexistentes parecen anticuadas u obsoletas. Pero aún es necesario que el individuo-educando haya podido movilizar el nuevo saber en otras situaciones o contextos para percibir su eficacia. Mientras tanto, sus concepciones, técnicas herramientas a disposición, sirven de marco interpretativo para comprender y dar sentido al aprendizaje. (Giordan, 2006, p. 11)

A partir del recorrido y los planteamientos realizados desde la perspectiva de Giordan, conviene revisar perspectivas complementarias como el concepto de Moreno (2002) cuando define la concepción como:

[...] el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se

graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros. Las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. (Moreno, 2002)

De esta definición se destaca la acepción acerca de las concepciones como el resultado de una construcción mental de “lo real”. Ello, en tanto que este término implica revisar qué se entiende sobre esta categoría desde el punto de vista epistemológico en la medida en que allí intervienen diversas posturas filosóficas sobre el conocimiento y la realidad; como bien se destaca en el epígrafe de este documento, siguiendo los planteamientos de Dewey, estos conceptos podrían ser analizados por los postulados del sensualismo, el racionalismo, el idealismo, el realismo, el empirismo, el trascendentalismo y pragmatismo, entre otros. O, tomado de otra manera, se puede hacer una revisión más directa de las diferentes acepciones sobre “lo real”, sobre la cual se basan las diferentes teorías del conocimiento y sobre las cuales se estudia el tema de las concepciones. Sin embargo, tal análisis epistemológico excede las perspectivas de este trabajo, por lo cual se hará referencia a ello únicamente desde la reflexión sobre las concepciones de los docentes sobre la educación y las prácticas educativas que se llevan a cabo.

De acuerdo con lo planteado, podría afirmarse que las concepciones son mecanismos, construcciones o reflejos de la forma en que la actividad mental opera y va construyendo un marco de comprensión que le sirve, a su vez, como referente para los aprendizajes tanto académicos como cotidianos. En consecuencia, estas cumplen algunas funciones especialmente orientadas a:

- a. Conservar un conocimiento o un conjunto de saberes, incluso prácticos.
- b. Facilitar la sistematización
- c. Estructurar y organizar la realidad (Moreno, 2002, p. 5)

Por su parte, respecto al concepto y el lugar de las concepciones del profesorado en la educación superior se encuentran planteamientos como el de los profesores Esteban Bara, Mellen Vinagre y Buxarrais Estrada, quienes definen las concepciones como

[...] lo que piensan los profesores universitarios sobre dicha formación. Nos resulta interesante acercarnos al tema desde esta dimensión, pues consideramos que el pensamiento que pueda tener el profesorado universitario condiciona en buena medida lo que acaba sucediendo en el encuentro entre profesores y estudiantes. El pensamiento pedagógico informa la práctica educativa. (Esteban Bara, Mellen Vinagre y Buxarrais Estrada, 2014, p. 23)

Por lo anterior, se convierten en un instrumento indispensable dentro de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje formal para los profesores en la medida en que, a partir de allí, impactan en aspectos tales como los propios mecanismos a través de los cuales ellos se hacen conscientes de la manera en que han elaborado una comprensión sobre sus propias áreas de conocimiento, los mecanismos que han utilizado para favorecer su aprendizaje, analizar las estrategias de enseñanza que utilizaron sus maestros con ellos en su formación universitaria, los procesos de lectura y análisis de nuevos hallazgos en el campo de saber disciplinar y las estrategias de enseñanza más recientes que se proponen. Todo ello, en el marco de la reflexión pedagógica que orienta su ejercicio docente y cómo sobre esta base definen aspectos tales como la planeación, orientación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes desde una perspectiva integradora con otros campos de conocimiento, enmarcados en una formación integral.

Concepciones del profesorado

Se entiende por concepciones a las ideas y creencias que poseen las personas respecto de qué es aprender y cómo se aprende. Los estudios realizados desde la psicología cognitiva asumen la posibilidad de interpretar las acciones de las personas en términos de representaciones mentales y procesos. Esta perspectiva supone una diferencia elemental entre percepciones y representaciones: los objetos de la percepción son perceptibles para muchos individuos; los contenidos de la representación, son individuales.
(Señoriño, Vilanova, García, Natal y Lynch, 2012, p. 47)

A partir de la configuración del concepto de concepción que se esbozaba en el apartado anterior, se presenta en este punto la forma en que se dan las concepciones de profesorado y cómo estas inciden directa o indirectamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ya que es posible analizar la perspectiva epistemológica en la que están posicionados y cómo esta termina por favorecer sus prácticas pedagógicas y los resultados de ellas, tanto en su resignificación como en los aprendizajes de sus estudiantes. Es así que, como afirma Dewey, en la práctica pedagógica, ni la escuela ni el maestro pueden soslayarse de aspectos como las concepciones sobre la escuela, la educación y la enseñanza de las disciplinas y su incidencia en la configuración actual de los procesos educativos:

La escuela no puede prescindir inmediatamente de los ideales establecidos por las condiciones sociales anteriores. Pero debe contribuir, mediante el tipo de disposiciones intelectuales y emocionales que forma, a la mejora de esas condiciones. Y justamente aquí están llenas de significación las verdaderas concepciones del interés y la disciplina. (Dewey, 1998, pp. 121-122)

Justamente, el reconocimiento de la incidencia que tiene el contexto sociocultural, en el lugar que se asigne aún hoy a la educación formal, a sus beneficios para las personas y la sociedad en aspectos tales como la movilidad social o los grandes cambios que se dan en las comprensiones sobre el conocimiento, implica a los profesores ir

dejando de lado la perspectiva transmisionista por una más constructivista. Al tiempo que para la sociedad estas situaciones de cambio resultan determinantes en la definición de lo que las personas esperan que ocurra en los escenarios educativos tales como la escuela y la universidad.

Por tanto, cobran cada vez más relevancia posturas relacionadas con la necesidad de modelos educativo-pedagógicos más flexibles, que realmente tengan como centro de su reflexión y quehacer al estudiante y, en esta medida, que los currículos sean menos rígidos, orientados a la formación en la autonomía y la integralidad, que reconozcan las condiciones socioculturales de los estudiantes y sus familias, que se adapten rápidamente a las necesidades y retos que traen consigo las situaciones de cambio y, sobre todo, que hagan cada vez más un uso pertinente y eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo ello, sin duda va marcando una pauta del tipo de educación que será privilegiada en términos de la demanda y también del tipo de docentes que se requieren.

De acuerdo con lo anterior, precisamente son numerosos los estudios que se han realizado respecto al lugar de las concepciones y su relación con las prácticas, al tiempo que con la amplia diversidad de variables que se han tenido en cuenta tanto a nivel teórico como metodológico para apoyar los trabajos específicamente en el contexto de la educación superior. Por ejemplo, el estudio de Mónica Feixas sobre “Enfoques y concepciones docentes en la universidad”, en el cual la autora define puntualmente las concepciones del profesorado como “el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso la enseñanza y el aprendizaje) los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior” (2010, p. 1). Además, presenta una amplia variedad de investigaciones sobre el tema entre los cuales se destacan, además de la adaptación de la clasificación de Murray y McDonald (1997), los estudios de:

- Dall’Alba (1991) que identificó siete maneras diferentes de comprender la docencia en sus situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje.

- Pratt y cols. (1998) que utilizó un enfoque fenomenográfico para identificar cinco concepciones de docencia.
- Ramsden (1993) sintetizó en tres las maneras de entender el rol del profesor en universidad.
- Prosser *et al.* (1994), desde la perspectiva fenomenográfica, analizan las concepciones de la docencia desde dos dimensiones: a) la dimensión estructural o como se imparte la docencia (transmisión de información, ayudar a los estudiantes a adquirir conceptos, ayudar a los estudiantes a desarrollar concepciones y ayudar a los estudiantes al cambio de concepciones) y b) la dimensión referencial o de donde proviene el conocimiento (del programa, del docente o del estudiante). (Feixas, 2010, pp. 1-6)

Posteriormente, la autora plantea otra forma de comprender las concepciones de los docentes, en la cual recoge en gran medida las investigaciones realizadas. Dicha clasificación consiste en: a) teoría uno, enseñanza entendida como transmisión o comunicación; b) teoría dos, enseñanza como organización de la actividad del estudiante, y c) teoría 3, enseñanza entendida como hacer posible el aprendizaje (Feixas, 2010, pp. 7-8).

En orden a lo expuesto y, dado que no existe consenso al respecto, para los efectos de este proyecto de investigación, se consideran tres dimensiones para la caracterización de las concepciones del profesorado: a) epistemológica (conceptos y teorías), b) teleológica (fines de la educación), y c) institucional (articulación con el PEI).

a. *Epistemológica (conceptos y teorías)*. En esta categoría confluyen elementos de carácter epistemológico y psicológico, por ejemplo, lo relacionado con las teorías del aprendizaje subyacentes en sus discursos y prácticas de los profesores en sus procesos de enseñanza, los cuales permiten establecer:

- El lugar asignado al conocimiento, a las formas de “adquirirlo”, “transmitirlo” o “construirlo” mediante actos de enseñanza,

que pueden responder al canon aprendido en la formación disciplinar o pedagógica, o bien puede responder a un acto deliberado de interpretación como resultado de la experiencia pedagógica, e incluso puede retomar aspectos de su propio aprendizaje en los diferentes escenarios, a través de prácticas de imitación no conscientes del todo.

- El lugar asignado al aprendizaje y, por tanto, a la planeación que se haga no solo de las clases formales, sino de las técnicas, estrategias e instrumentos didácticos que diseñe o utilice como mediación para su práctica, con el único fin de generar procesos de aprendizaje en los estudiantes. Los cuales, en todo caso, pueden estar orientados por diferentes fines.
- El lugar de su propia práctica como mecanismo que puede estar al servicio de la conservación de un acervo propio de una disciplina científica, a través de la repetición, memorización y aplicación de evaluaciones más conceptuales. O bien, orientada a contribuir al avance de la misma disciplina que habita, lo cual implicaría un enfoque crítico de esta, donde la actitud investigativa sería fundamental en la realización y evaluación de su práctica.

En cuanto a las teorías del aprendizaje, a continuación, se presenta una clasificación que permite recoger, en gran medida, las diferentes apuestas y desarrollos que se han dado al respecto. En este sentido, se recrea la clasificación realizada por Wenger, dada su vigencia, a pesar del tiempo de formulación:

- Las *teorías conductistas* se centran en la modificación de la conducta por medio del par estímulo-respuesta y del refuerzo selectivo. Su enfoque pedagógico se centra en el control y en la adaptación de la respuesta. Como ignoran por completo las cuestiones relacionadas con el significado, su utilidad se limita a los casos donde no es posible o pertinente abordar cuestiones de significado social, como los automatismos, la disfuncionalidad social grave o el entrenamiento de animales (Skinner, 1974).

- Las *teorías cognitivas* se centran en las estructuras cognitivas internas y en el aprendizaje como transformadores de estas estructuras cognitivas. Su enfoque pedagógico se centra en el procesamiento y la transmisión de información por medio de la comunicación, la explicación, la recombinación, el contraste, la inferencia y la resolución de problemas. Son útiles para diseñar secuencias de material conceptual que se basen en estructuras de información ya existentes (Anderson, 1983; Wenger, 1987; Hutchins, 1995).
- Las *teorías constructivistas* se centran en los procesos por los que los estudiantes construyen sus propias estructuras mentales al interactuar con un entorno. Su enfoque pedagógico se centra en las tareas. Favorecen las actividades prácticas y autodirigidas orientadas hacia el diseño y el descubrimiento. Son útiles para estructurar entornos de aprendizaje, como mundos simulados, para facilitar la construcción de ciertas estructuras conceptuales mediante el compromiso en tareas autodirigidas (Piaget, 1954; Paperr, 1980).
- Las *teorías del aprendizaje social* tienen en cuenta las interacciones sociales, pero siguen adoptando una perspectiva básicamente psicológica. Destacan las relaciones interpersonales que intervienen en la imitación y el modelado, y que, en consecuencia, se centran en el estudio de los procesos cognitivos por los que la observación se puede convertir en fuente de aprendizaje. Son útiles para comprender los detallados mecanismos de procesamiento de información por los que las interacciones sociales influyen en la conducta (Bandura, 1977, citado en Wenger, 2001, pp. 20-21).

Además de esta agrupación de las perspectivas teóricas sobre el aprendizaje, es importante reconocer que en la actualidad existen otras comprensiones que se dan en el campo de las neurociencias. Incluso allí hay diversas formas de acercarse al fenómeno del aprendizaje; sin embargo, aún se trata de estudios teóricos que configuran la investigación

básica en este campo, de manera que sus aplicaciones en la educación son todavía incipientes.

- b. *Teleológica (fines de la educación)*. En cuanto a la segunda, como su nombre lo indica, está orientada a la revisión de los fines que, desde la filosofía y la sociología, unidas a otras ciencias de la educación, se le han asignado al acto mismo de educar desde una perspectiva institucional (formal). En este sentido, se encuentra que tales comprensiones de una u otra manera advierten de fondo una dimensión epistemológica, en tanto que implica la relación entre los objetos de estudio de las disciplinas, las metodologías que se privilegian y los intereses a los que obedece en cada caso la construcción de conocimiento. Es así que, desde la perspectiva contemporánea, se dan nuevas comprensiones sobre la ciencia, discusiones sobre su método o métodos, según se reconozcan diversidad de enfoques y, sobre todo, el interés por emanciparse de la fuerte tradición del empirismo y positivismo, tan presentes en los desarrollos de todas las disciplinas científicas. Especialmente esta tensión se hizo presente en la lucha incesante entre las ciencias naturales y sociales, desde la cual se realizaron diversas aproximaciones a la legitimidad de los saberes de unas y otras, pero teniendo de fondo esta diferenciación entre unas y otras.

Al respecto, Jürgen Habermas intenta dirimir esta tensión dualista, poniendo en el centro de la reflexión la comprensión de la relación entre las reglas metódicas y los intereses que guían al conocimiento (Habermas, 1965). Y, en este sentido, plantea una estructura que permite articular una tipología de disciplinas científicas en orden a sus metodologías y los intereses que se pueden percibir en cada una de ellas, de acuerdo con los fines que persiguen y, con ello, intentar dar cuenta de la realidad en general. La clasificación propuesta las define así: ciencias empírico-analíticas (interés técnico); ciencias histórico-hermenéuticas (interés práctico); y ciencias orientadas hacia la crítica (interés emancipatorio).

- c. *Institucional (articulación con el PEI)*. Finalmente, se propone como tercera dimensión el componente institucional debido a que los procesos de enseñanza formal se dan en el contexto de instituciones educativas particulares, las cuales cuentan con una historia, identidad, horizonte estratégico y apuestas concretas que, en todo caso, se articulan con las realidades locales, regionales, nacionales o globales; desde donde se formula y diseña la oferta educativa, y los currículos de cada uno de estos programas. Estos productos propios de las IES son construidos de forma colegiada con la comunidad académica, donde si bien se generan espacios de debate académico, esto no implica que necesariamente queden allí plasmados y reflejados los propios sueños y propuestas de cada una de las partes.

Por ello, dentro de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación es altamente significativo la forma en que los docentes articulan sus propias concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas (Fernández y Blanch, 2018; Gallego Badillo y Pérez Miranda, 2009; Buchelli y Gil, 2010), los fines de la educación, la comprensión de cada una de las profesiones que se sirven de la formación humanista específica, en consonancia con los elementos de PEI anteriormente señalados debido a que, de manera homóloga como ocurre con las concepciones de los estudiantes y los cambios o resistencias que estas favorecen en los procesos de aprendizaje, también las concepciones de los profesores posibilitan u ofrecen resistencia cuando entran en diálogo con las directrices institucionales respecto a los procesos de enseñanza.

Entonces, como consecuencia, si los profesores se identifican y articulan o no con el PEI, pueden posibilitar mejores ambientes de aprendizaje para los estudiantes, mejores prácticas de enseñanza y evaluación. Todo esto, en el caso específico de las humanidades y la educación para la ciudadanía, la formación integral o la educación para la paz, va a redundar en una experiencia formativa que trascienda los aprendizajes memorísticos y se propenda por la búsqueda de alternativas a las situaciones que afectan al ser humano en su dimensión individual

y social, como se verá más adelante en los capítulos destinados a los resultados por departamentos y en los resultados generales.

Tratar de presentar de alguna manera (en cualquier caso, arbitraria) las concepciones que tienen los profesores desde las dimensiones enunciadas resulta indispensable en este ejercicio de reflexión. Ello, en tanto que permiten articular puentes con las demás dimensiones y agentes que interactúan en el marco del ejercicio docente, puesto que sus propias concepciones se encuentran con las que traen los estudiantes, las que tienen sus colegas y las que tiene la sociedad sobre lo que espera; en este caso, que ocurra en el marco de las clases de humanidades, en el contexto de la realidad nacional y mundial.

Estudios sobre las concepciones del profesorado en la educación superior

Dada su proximidad con el objeto de estudio en el caso de la investigación, en primer lugar, se destaca el trabajo “Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso” de Esteban Bara, Mellen Vinagre y Buxarraís Estrada (2014), el cual presenta aspectos importantes en orden conceptual y metodológico acerca del lugar la formación ética y ciudadana. Allí es importante destacar algunos aspectos tales como:

- La formación ética y ciudadana en la universidad se ha convertido en un tema de preocupación, incluso en el ámbito político y de gestión universitaria (European Commission, 1995 y OECD, 1997, citados en Esteban Bara, Mellen Vinagre y Buxarraís Estrada, 2014, p. 23).
- Básicamente, las concepciones de los profesores las enmarcan en tres grandes corrientes. La primera, la formación ética y ciudadana no tiene espacio en la universidad. La segunda, la formación ética y ciudadana es la formación en los grandes asuntos éticos y ciudadanos que hoy en día nos interpelan. Y,

finalmente, que formación ética y ciudadana en tanto que formación de un carácter de naturaleza ética (Lapsley y Clark, 2005, Nucci y Narváez, 2008; Doris, 2008) y, por lo tanto, está centrada en la puesta en marcha de una serie de hábitos morales y de ciertas virtudes éticas (Esteban Bara, Mellen Vinagre y Buxarrais Estrada, 2014, p. 24).

Esta investigación toma como muestra seis universidades de cuatro países europeos y un total de 89 profesores participantes. Y el instrumento fue una encuesta en línea, la cual contenía preguntas abiertas y de selección, con base en la escala de Likert.

Precisamente uno de los aspectos destacados anteriormente es una de las tesis principales de esta segunda fase de la investigación, a saber, que las concepciones del profesorado condicionan no solo su conocimiento disciplinar y pedagógico sino, fundamentalmente, sus prácticas pedagógicas y los resultados cualitativos que estas puedan traer tanto para ellos como para los estudiantes.

Finalmente, respecto a este estudio, vale la pena destacar la primera de sus conclusiones:

[...] tiene que ver con el hecho de que se considere, de manera mayoritaria, que la formación universitaria también es formación ética y ciudadana. Ciertamente, el hecho de que la muestra pertenezca a áreas de conocimiento con una intensa relación con la cuestión ética y ciudadana ha podido condicionar estos resultados, pero resulta interesante que no hayamos encontrado representación de la primera de las versiones presentadas en el marco teórico. (Esteban Bara, Mellen Vinagre y Buxarrais Estrada, 2014)

Aunque podría esperarse que no se encontrase ninguna respuesta de los docentes en relación con la primera de las versiones del marco teórico, es decir, que “la formación ética y ciudadana no tiene espacio en la universidad”, debido a que, de una u otra forma, el ejercicio de la docencia se basa en la convicción del rol transformador de la educación de parte de los profesores. Quizá lo “anormal” sería encontrar profesores en ejercicio que no crean que su labor tenga efecto alguno en la vida de las personas, más allá de la transmisión de conocimientos.

En el caso de presentarse, habría un interesante campo de investigación para el área de la psicología, al analizar las motivaciones de quienes trabajan en docencia a sabiendas de que nunca conseguirán algo más allá de un salario en su ejercicio profesional.

Lo expresado por los autores del estudio referido coincide con una de las conclusiones de la primera fase de nuestra investigación, en este caso respecto a la percepción de los estudiantes sobre la formación del componente humanista:

[...] es importante señalar el grado de aceptación de los espacios de humanidades propios de la propuesta dominicano-tomista de la Universidad Santo Tomás, aun en medio de los retos que representa la educación en la modalidad a distancia en una facultad como la de Ciencias y Tecnologías, donde los programas tienen una orientación altamente marcada por la tradición de las ciencias naturales, ingenieriles y administrativas. Asimismo, la necesidad manifestada por los estudiantes de un mayor énfasis en la formación para la paz y la ciudadanía, de forma más directa y decidida en todos los espacios académicos que componen el área de humanidades. (Patiño-Montero, 2019b, p. 73)

El siguiente trabajo que se encontró en el estado de arte fue la investigación “Concepciones de naturaleza de la ciencia en profesores de educación básica” realizada por Tamayo, Sánchez y Buriticá (2010). Allí, resulta de particular interés el concepto de los autores sobre la naturaleza de la ciencia, entendida esta como “el trabajo científico en educación en ciencias y cómo la sociedad en sí misma dirige y reacciona frente a los desafíos científicos” (p. 134). Del mismo modo, se destaca cómo las concepciones sobre dicha categoría inciden directamente en las prácticas de enseñanza y, como consecuencia de ello, en la sensibilización que puedan desarrollar los estudiantes y las comprensiones sobre el método científico, entre otros aspectos, como lo refieren McComas, Clough y Almazroa (1998) citado en Tamayo *et al.* (2010):

En el campo de la enseñanza de las ciencias es importante la comprensión de las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia, para facilitar el aprendizaje del contenido científico, para la

comprensión de la ciencia y aumentar el interés por ella, para facilitar la toma de decisiones tecno-científicas y para producir cambios en la educación científica. (p. 137)

Toda la discusión en el trabajo mencionado apunta a aspectos de orden epistemológico, especialmente teniendo en cuenta los giros y la diversidad de comprensiones que se dan sobre la naturaleza de la ciencia, las cuales se han transmitido en la formación científica de quienes ejercen la docencia en el campo de las ciencias naturales, situación que podría encontrar su equivalente en el campo de las ciencias sociales, específicamente en la filosofía, por ejemplo, en la obra de Alejandro Cerletti (2008a; 2008b y 2009), en la cual el autor problematiza acerca de la enseñanza de la filosofía, su aprendizaje en el contexto escolar y universitario, y los aspectos de orden político y filosófico de la tarea educativa.

Adicionalmente, el trabajo “Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina”, de Señorino, Vilanova, García, Natal y Lynch (2012), resulta altamente significativo debido a su completa revisión del estado del arte sobre las concepciones del profesorado, específicamente en el campo de la educación superior. En este sentido, aunque su foco tiene que ver con la evaluación, la síntesis de investigaciones en este campo de conocimiento, así como la metodología aplicada al estudio, se aproximan a la comprensión sobre la relación entre las concepciones y las prácticas pedagógicas que orienta este estudio. A continuación, se destaca que:

- La revisión de la literatura de investigación sobre concepciones y creencias de los docentes, ha mostrado que tanto los profesores ya formados como los alumnos de los profesorados, construyen representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo a través de la práctica profesional, en el caso de los docentes; y como resultado de la propia experiencia como estudiantes, en el caso de los alumnos (Strauss y Shilony, 1994; Porlán *et al.*, s. f., Rivero *et al.*, 1998; García *et al.*, 2009;

Señoriño *et al.*, 2010; García *et al.*, 2011; Oliver *et al.*, 2012) (Señoriño, Vilanova, García, Natal y Lynch, p. 45).

- Diversos estudios encontraron relaciones entre las concepciones de los docentes y su práctica, señalando que cumplen un papel fundamental en su desempeño en el aula (Porlán, 1994; Maor y Taylor, 1995; Medina *et al.*, 1999; Gil y Pessoa, 2000; Moreno *et al.*, 2010, Fernández Nistal *et al.*, 2011, Señoriño *et al.*, 2010) y algunos investigadores (Gil y Pessoa, 2000) sugieren que hacer explícitas estas concepciones constituye el punto de partida para cualquier intento de mejora de la enseñanza (citado en Señoriño, Vilanova, García, Natal y Lynch, 2012, pp. 45-46).

Por otra parte, cabe citar la tesis de maestría de Martínez Delgado, titulada “Concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas: elementos que inciden en las competencias directivas” (Martínez Delgado, 2018). Allí, en uno de los apartados, denominado “concepciones como fruto de la cognición y la experiencia”, realiza un análisis de los trabajos de André Giordan y Gérard de Vecchi (autores ya citados en este documento), cuyos aportes pone en diálogo con otros autores desde la crítica o interpretación de la tradición piagetiana. Así mismo, retoma las investigaciones de Zimmerman y Gerstenhaber (2000), Pozo (2006), Gimeno Sacristán y Hernández (2012). De este último, se destaca la definición que hace de las concepciones, en tanto que amplía el horizonte de comprensión al verlas como una “fusión” de elementos, en los cuales termina por traslapar el concepto de concepciones con representaciones sociales cuando afirma que

[...] son fruto de un entramado de factores (creencias, conocimientos, experiencia personal y académica...) producto de las diversas representaciones sociales, dentro de las cuales ha estado inmerso un sujeto. En este sentido, una concepción es la forma particular como cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso. (2012, p. 102, citado en Martínez Delgado, 2018)

Finalmente, el trabajo de Martínez Delgado presenta una aproximación a las concepciones, en la cual estas trascienden el escenario académico, cuando indica que

[...] se generan en diferentes contextos entre ellos y el más conocido es la escuela. Sin embargo, no es el único. También está la familia, los museos, las bibliotecas, los parques y otros contextos en el que se lleve a cabo la interacción social y cultural de la persona. Estos contextos exigen unos conocimientos previos y una interacción que hacen que la persona actúe, tome decisiones, establezca un diálogo específico. (Martínez Delgado, 2018)

A modo de cierre

Se encuentra que los trabajos sobre las concepciones han tenido un lugar altamente significativo en la tradición investigativa de Australia, Inglaterra y otros países anglosajones. Incluso, buena parte de estos están específicamente desarrollados en el contexto de la educación superior, algunos bajo la categoría específica de concepciones y otros a partir de las percepciones del profesorado, pero en todo caso con la misma intención. Es decir, de revisar las diversas formas en que pueden incidir las propias concepciones de los profesores sobre el conocimiento, las formas de enseñar y aprender, en la operacionalización de sus propias prácticas pedagógicas.

En Colombia no son muchos los trabajos que se han realizado en este campo, por lo cual resulta significativo seguir ampliando el marco referencial construido a partir de este pequeño estado del arte para poder fortalecer la fundamentación teórica de este tipo de investigaciones en el campo de la educación, especialmente en las ciencias sociales y humanas, como es el caso de nuestra investigación sobre la enseñanza de las humanidades, desmarcada en todo caso de la enseñanza de la filosofía sobre las cuales aún hay reticencias de alguna parte del profesorado en Colombia acerca de si, incluso hoy, es posible “enseñar” algo para quienes es una habilidad que se desarrolla y no un conocimiento en que se adquiere o aprende en sentido estricto.

Los resultados de esta investigación pueden ser un aporte importante al marco referencial de los trabajos realizados en Colombia, máxime cuando este cuenta con el antecedente de una primera fase que permitió la construcción del proyecto actual y, con ello, una posible línea de investigación en este campo. Esto último reclama seguir problematizado este fenómeno de la enseñanza de las humanidades en la educación superior y su aporte a la formación ciudadana, la formación integral y la educación para la paz en el país.

Referencias

- Buchelli, G. y Gil, A. (2010). Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñabilidad de la Economía. II Parte. *Revista Académica e Institucional*, 21-38.
- Cerletti, A. (2008a). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Cerletti, A. (2008b). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba-Universidad de Buenos Aires.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (3.^a ed.). (L. Luzuriaga, Trad.). Madrid: Morata, S.L.
- Esteban Bara, F., Mellen Vinagre, T. y Buxarraís Estrada, M. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *RUSC Revista Universidades y Sociedad del Conocimiento*, 1(3), 22-32.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16(2), 1-27.
- Fernández, A. S. y Blanch, J. P. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni. *Revista de Educación*, (14.2), 45-65.
- Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R. (2009). Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(25), 87-117.
- Giordan, A. (1993). Representaciones y concepciones. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, pp. 5-30.

- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Revista Investigación en la Escuela*, (28), 7-22.
- Giordan, A. (2006). Aprender, un proceso esencialmente complejo. *Praxis Educativa*, 10-12.
- Giordan, A. y Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del Saber*. Sevilla: Ed. Diada.
- Habermas, J. (28 de junio de 1965). Conocimiento e interés. Selección de los apartados IV-VII. Disponible en https://www.educantabria.es/docs/Digitales/Bachiller/LECTURAS_DIGITAL/Textos_autores_PDF/Habermas.pdf
- Martínez Delgado, C. A. (2 de 11 de 2018). *Intellectum unisabana*. Concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas: elementos que inciden en las competencias directivas. Disponible en <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34610/Tesis%20Carlos%20Martinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios, Segunda Época*, (16), 105-129.
- Patiño-Montero, F. (2019b). Enseñanza de las humanidades en la modalidad a distancia: reflexión desde la Universidad Santo Tomás. *Ciudad Paz-Ando*, 12(2), 61-74.
- Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M. y Lynch, M. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 44-61.
- Tamayo A., Ó. E., Sánchez B., C. A. y Buriticá A., O. C. (2010). Concepciones de naturaleza de la ciencia en profesores de educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(1), 133-169.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Discusiones sobre la formación ciudadana. De los clásicos en el contexto histórico y filosófico a los retos del tercer milenio

TRINIDAD OROZCO FORERO

Introducción

Este escrito pretende mostrar de una manera sencilla las concepciones de ciudadanía que se han formado desde la filosofía de los griegos hasta nuestro siglo y cómo han repercutido en el comportamiento de los seres humanos en todas las épocas. La reflexión ha surgido de una revisión documental de varios escritos donde se recogen diferentes concepciones de ciudadanía dadas a través de la historia y cómo estas están presentes en la formación y educación de las generaciones, y que de acuerdo con cómo se han asumido y comprendido, en algunos casos han apoyado y en otros no han apoyado el sentido de pertenencia y compromiso de ciudadanía.

A lo largo del escrito se destaca el proceso y comprensión de la idea de ciudadanía, que se ha dado muy lento y desigual en las distintas culturas; en su evolución hay factores económicos, sociales y hasta religiosos que han incidido positiva y negativamente en la vida y comportamiento de los ciudadanos.

La intencionalidad de esta reflexión es comprender la ciudadanía como humanidad que sustenta un modo de vivir en la sociedad.

Comprensión del concepto de *ciudadanía*

Para hablar de ciudadanía tenemos primero que precisar qué es la ciudad y ¿qué entendemos por ciudad? En la Antigua Grecia, en los siglos VI y V a. C., Atenas fue la cuna de la democracia, es allí donde se concibe la idea de ciudadano, sustentada en tres principios: *igualdad* ante la ley (todos los ciudadanos son iguales ante la ley), *libertad* para expresarse en la asamblea ante el resto de los ciudadanos y votar en la toma de decisiones políticas, y *participación*, que eran el fundamento de la democracia ateniense, una democracia participativa y directa. No todas las personas eran consideradas ciudadanos en Atenas: solo los varones descendientes de atenienses, libres y mayores de edad, de esta manera quedaban excluidos los derechos de los otros ciudadanos.

Iniciamos con Platón (427-437 a. C.) quien presenta una organización social estrictamente jerarquizada. Habla de la ciudad ideal, y está muy relacionada con la *polis* y la justicia. Parte de la armonía entre la división del alma (racional, irascible y apetitiva), la armonía entre las clases sociales, (gobernantes filósofos, y productores) y como virtud la justicia (prudencia-sabiduría, fortaleza y templanza). Su argumentación sustenta la conservación del orden social de la antigua Grecia.

Por otra parte, Aristóteles (384-322 a. C.) define que el hombre es por naturaleza un animal político, que se agrupa y busca vivir en comunidad y este espacio se define como la ciudad. La *polis* tiene como fin último la felicidad de los ciudadanos. Los seres humanos no se han asociado para vivir, sino para vivir bien. No solo por tener abundancia de bienes materiales, sino por tener una vida conforme a la virtud; esto es, una vida regida por la razón en todos los comportamientos humanos.

Los sofistas (481-411 a. C.), denominados maestros de la virtud, en este tiempo buscaban ofrecer una capacitación y actitud política. En época del imperialismo, decían que se necesitan hombres competentes para conquistar y explorar el nuevo espacio; hombres de acción e iniciativa, con voluntad de hacer algo en la vida pública; esta era una formación para la dirección política, y la palabra era necesaria para

persuadir. Se puede deducir que la visión sofística sobre conocimiento político se consideró como la escuela de los demagogos, que hablan frente al pueblo en actos públicos para persuadirlos en tal o cual verdad. Si para los sofistas el hombre es la medida de todas las cosas en cuanto dominación, para Sócrates (470-339 a.C.) el valor general de todas las cosas pasa a través del ser humano, pero no porque el hombre hace o dice, sino por lo que él es, y, en consecuencia, de lo que debe ser y hacer, como inspiración máxima de su pensamiento “conócete a ti mismo”. Sócrates no se considera un sabio sino un filósofo, un buscador de la verdad, amante de su ciudad. Para Sócrates, la polis tendría un sentido en que la verdad y justicia sería igual para todos, por encima de opiniones e intereses; solo se puede dar por el cultivo de la virtud en el alma de cada ciudadano. Para Sócrates, no había nada más importante que ser un buen ciudadano de Atenas.

Pasando al mundo occidental, el contacto del estoicismo con el cristianismo romano fomentó la participación política y la noción de cosmopolitismo o ciudadanía universal. Por esto los romanos llegaron al concepto de *ciudadanía universal* a través de dos influencias: una filosófica y la otra, religiosa. Según la filosófica, a la que pertenece desde el esclavo, el sabio y hasta el emperador, y la religiosa, está hasta cuando el cristianismo como movimiento religioso impulsó la idea de universalidad, al ser adoptado como religión oficial del Imperio romano.

Para los romanos, el concepto de *ciudad* (de la *civitas*) fue notablemente superior a la de los griegos; desde entonces, la expresión *ciudadanía* se vinculó a la relación de un individuo con su ciudad. El término ciudadanía procede del vocablo *cives* (ciudadano), que designa la posición del individuo en la *civitas* (ciudad) (Pérez Luño, 2002). De ahí que el concepto de ciudadanía es considerado solo como una figura jurídica.

La ciudadanía representaba la igualdad ante la ley, y aunque los romanos tenían cierta participación en la política, ellos tenían que pagar los impuestos y formar parte del ejército.

Los romanos se destacaron por su espíritu más práctico que teórico. Estaban influenciados por dos corrientes de pensamiento: el estoicismo y el epicureísmo. El epicureísmo plantea que la vida debe orientarse hacia los placeres (no los entendieron solo como placeres

físicos); la vida en comunidad, entre amigos, es un placer. El placer está en alejarse de los excesos.

El estoicismo plantea que la sociedad debería ser una cosmópolis, una reunión pacífica y natural de amigos. La esclavitud no es natural, es una convención (acuerdo).

Entre los pensadores romanos tenemos a Polibio, quien con sus ideas predice la democracia moderna, a través de una justa repartición de los poderes; Cicerón, quien con sus ideas predice la democracia moderna: las ideas de Cicerón predicen las ideas modernas de la finalidad del Estado hacia el bienestar común; Séneca, cuyas ideas estaban sujetas al estoicismo, búsqueda de la felicidad a través de la sabiduría y la paz interior, plantea que la mejor forma de vivir políticamente en paz es educando a los hombres del pueblo.

Comprensión del concepto de *ciudadanía* en la Edad Media

Con la caída del Imperio romano y en el periodo de la Edad Media, la cual inició en el año 476 d.C., y finalizó en el año 1453 con la caída de Imperio bizantino, se desarrollaron actividades muy importantes tales como la pesca, la agricultura, el comercio, etc., Dadas las condiciones, se perdió por completo el concepto de *ciudadanía*, ya que el feudalismo se constituyó en un nuevo sistema social conformado por siervos, vasallos y señores; la mayoría de la población era campesina y estos estaban bajo la subordinación del señor feudal por el vínculo del trabajo y la tierra.

En los imperios y monarquías se habla de súbditos porque estaban sometidos bajo la autoridad del papa y los reyes. En la sociedad medieval, por ser tan jerarquizada, no era posible la idea de igualdad y de derechos de los ciudadanos.

En los primeros siglos de la Edad Media (v-xv), San Agustín en el siglo V d.C., quiso resolver esta controversia sobre los dos poderes: el del papa y los reyes, y habla entonces de la ciudad del cielo y la ciudad terrenal, donde manifiesta que el ciudadano es el siervo de Dios y siervo de los hombres, y quien, según su espiritualidad, pertenece más a la ciudad de Dios, alejándose de lo material y cultivando lo espiritual.

Ante esto, no olvidemos que San Agustín tiene gran influencia de las ideas dualistas del pensamiento de Platón.

Ya a finales de la Edad Media (siglos XI-XV), se produce un gran cambio respecto a la manera de vivir, dado que se da el desarrollo urbanista y la construcción de catedrales y las ciudades; así, con unos pequeños grupos de burgueses, van recuperando poco a poco la vida de ciudadanos.

También aparecen los intelectuales y las órdenes mendicantes, quienes, a través del estudio de la filosofía y la teología, brindaron un nuevo horizonte de comprensión. Con Santo Tomás, la razón adquiere autonomía frente a los asuntos que la fe no explica. Además, propone un nuevo concepto de mundo, de hombre y de Dios.

Santo Tomás de Aquino, al abordar el tema de la democracia, siguió los planteamientos de Aristóteles, quien fue su inspirador y fuente del estudio de la filosofía. En el prólogo al comentario de la *Política* de Aristóteles, expresa cómo la democracia es el objeto más noble y perfecto. Y siendo esto así, la política es la principal de todas las ciencias prácticas y la que las direcciona a todas, en cuanto que considera el fin perfecto y último de las cosas humanas, puesto que esta “se ocupa efectivamente del bien común, que es mejor y más divino que el bien de los particulares” (Rodríguez, 1991). Es partir de esta concepción que Tomás de Aquino fundamenta el tema de la democracia en su pensamiento y en sus escritos. De esta manera hace posible que comprendemos mejor la ciencia de la política “como la búsqueda del bien común” (Rodríguez, 1991).

Santo Tomás planteó para la sociedad tres tipos de leyes, a saber: la ley eterna, la natural y la positiva. La primera, la ley eterna (ley divina), gobierna todo el universo, por lo tanto, todo está sujeto a ella. La segunda, la ley natural, es común a la naturaleza y al ser humano. Y la tercera, la ley positiva, es el conjunto de leyes promulgadas por los legisladores.

La doctrina política de Tomás de Aquino tuvo gran influencia en la historia de su tiempo y contribuyó en el surgimiento de la Europa Moderna. En los cuatro siglos siguientes los cambios dados fueron orientados por la línea de su doctrina. Estos fueron: 1) la afirmación de la autonomía de las autoridades seculares frente al poder clerical;

2) la difusión de los regímenes mixtos, las repúblicas en las ciudades y las monarquías temporales en Estados como Inglaterra y Francia; 3) el desarrollo de la legislación y la renovación de la jurisprudencia, y 4) el reconocimiento de los derechos de soberanía a los infieles (Cfr. II-II, q. 10, a. 10), antecedente de Vitoria y de Las Casas. Ptolomeo de Luca, al concluir la obra *De Regimine Principum*, advirtió con claridad que la *politeia* revivió en las comunas italianas, constituyéndose en el anticipo del futuro régimen republicano de gobierno (IV. I).

Así las enseñanzas del doctor Angélico tuvieron gran influencia en los temas puntuales y, en gran medida, a la comprensión y conformación de la vida política moderna

Los conceptos de *ciudadanía* y *libertad* en la modernidad

En las monarquías de la Edad Media no existían ciudadanos, sino súbditos, cuyos derechos era la protección de parte de los monarcas. Un hecho importante fue el crecimiento de la burguesía, la cual iba adquiriendo un mayor protagonismo en lo económico y social, luchando por su autonomía y por hacer valer sus derechos civiles y políticos.

Para una mejor comprensión de los cambios de la Edad Media, el filósofo y pensador renacentista italiano Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) señaló en sus escritos una ruta trascendental para el ser humano con respecto a la generación de cambios sociales por un clima de tolerancia y convivencia pacífica.

En los siglos XVII y XVIII se desarrolló el contractualismo; tal como se entiende normalmente, es una corriente filosófica que considera que puede pensarse un estado previo a la institución de la sociedad civil o el Estado. Ese Estado se denomina “estado de naturaleza”, donde los hombres llevan una existencia peculiarmente individual y no tienen ninguna conciencia de grupo. Entonces se da un “contrato social”, es decir, un pacto de unión entre los hombres que forma la “sociedad civil” (esta teoría del contrato social la explica Jean Jacques Rousseau en su obra publicada en 1762).

Entre los pensadores más destacados de la tradición contractualista, tenemos a Thomas Hobbes, John Locke y Jean Jacques Rousseau, por la profundidad de sus pensamientos y por la influencia posterior de sus obras.

Thomas Hobbes en su teoría destaca que:

La monarquía absoluta es la mejor forma de gobierno ya que el egoísmo humano es el principal problema en la humanidad. El estado de naturaleza para Hobbes es un momento de completo caos y de guerras. Solo puede ser suprimido este riesgo entregando nuestro autogobierno a un estado absolutista a través de un monarca el cual hará cumplir la ley. (Astorga, 2019, p. 509)

En su teoría, Locke afirma:

que el Estado puede mediar en los conflictos humanos, pero siempre respetando la vida y la propiedad, aun así, también apoya en cierto modo la teoría de Hobbes, de que el estado debe garantizar nuestra seguridad, protegernos de nosotros mismos ya que el mayor riesgo es el hombre. (Astorga, 2019, p. 254)

Según la teoría de Rousseau, el ser humano por naturaleza no es un ser social, pero para poder sobrevivir necesita de otros, llevando así al hombre a entregar parte de su libertad para entrar en una sociedad. Para Rousseau, el ser humano a través del tiempo se ha ido volviendo malo al mutar sus necesidades básicas. El comercio nacido de la diversidad de habilidades genera competencia, que a su vez crea la envidia y las guerras; es así como el hombre es empujado a ser salvaje por sus iguales.

En este momento histórico de cambios, el filósofo inglés John Locke (1632-1704) con sus aportes teóricos da respuesta a las exigencias de los burgueses. Locke plantea que todo hombre posee derechos naturales a la vida, la propiedad y la libertad, que ningún gobierno puede violar. Estos planeamientos filosóficos son los comienzos de la comprensión de la ciudadanía moderna.

Estas ideas de Locke inspiraron los dos movimientos revolucionarios del siglo XVIII: la Revolución americana y la Revolución francesa, que cambiaron la historia de Occidente, dando origen al nacimiento de la ciudadanía moderna.

Posteriormente, con la Ilustración, movimiento intelectual, cultural, social, filosófico y político que surgió en Francia en el siglo XVII, se defendió el uso de la razón sobre la fe para entender y solucionar

problemas de la sociedad. Este movimiento comenzó a crecer a través de los trabajos del francés René Descartes, que lanzó las bases del racionalismo como la única fuente del conocimiento. Luego, en el siglo XVIII, los filósofos Diderot y D'Alembert buscaron reunir todo el conocimiento que se produjo a la luz de la razón en un compendio dividido en 35 volúmenes, conocido como *La enciclopedia* (1751-1780).

Los revolucionarios americanos, inspirados en los nuevos ideales de igualdad y libertad de todos los hombres, escriben la Declaración de los Derechos Humanos (1776), la Carta de los Derechos del Hombre (1789), la Constitución de los Estados Unidos de América (1787) siendo la Constitución más explícita con respecto a los derechos básicos de los ciudadanos. Y la Carta de Derechos Humanos (1791) la cual contiene las diez enmiendas a la Constitución y protege los derechos de todos los ciudadanos residentes en el territorio estadounidense.

La Revolución francesa (1789), con su lema de *Libertad, igualdad y fraternidad*, le dio un nuevo concepto a la palabra *libertad*, lo que implicó un cambio político, social y cultural para las siguientes generaciones e influencia en la lucha por los derechos y libertades individuales consignadas en las diferentes constituciones y en las declaraciones de derechos que el mundo conocería siglos después.

De esta manera, la Revolución francesa (1789) terminó con la monarquía en Francia, hecho que hizo posible la participación de la burguesía en el poder político. Estas ideas quedaron plasmadas en la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. En ella se establece que son derechos naturales de todos los hombres: la libertad, la propiedad, la seguridad. Estas revoluciones declaran como principio “que todos los hombres de la sociedad son iguales en derechos y principios” (Asamblea Nacional Constituyente Francesa, 26 de agosto 1789, art. I-XVII), aclarando que los derechos de los ciudadanos son de dos tipos: políticos y civiles. Estas declaraciones sobre los derechos del hombre sientan las bases de la condición de ciudadanos de todos los miembros de la sociedad; circunstancia que en el transcurso de la historia no se ha dado así, puesto que los derechos que se proclamaban solo eran para los varones adultos libres, con cierta solidez económica, razón para la cual hubo de esperarse más de un siglo para que este fuera aplicado a todas las poblaciones.

La Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), que proclama que a todos los ciudadanos se les debe garantizar los derechos de libertad, propiedad, seguridad y resistencia a la opresión, serviría como antecedente de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948.

Ciudadanía en el siglo XX

El liberalismo europeo del siglo XX ha hecho mucho hincapié en las libertades económicas. Surge como una doctrina basada en la defensa de las libertades individuales y que busca limitar la intervención del Estado en los aspectos económicos, sociales y culturales de la sociedad. Es un sistema filosófico, político y cultural que promueve los derechos civiles y se opone abiertamente al sistema monárquico despótico de la época. La división de poderes y la democracia es en lo que se basan las principales doctrinas liberales.

El liberalismo político postula el derecho a la máxima libertad de cada cual para elegir cómo vivir su vida. En ella se incluyen las libertades civiles clásicas como las de conciencia, expresión, asociación y reunión. La principal función del Estado liberal sería la de garantizar la libertad de todos. Este tipo de liberalismo incluye la libertad de los agentes económicos para fijar los precios y autorregularse junto con la idea de que hay que limitar los Estados a su mínima expresión.

Estos cambios económicos, sociales y políticos del siglo XX produjeron la transformación en los niveles de vida de las diferentes asociaciones, que dan un nuevo sentido a la comprensión de la idea de ciudadanía; lo que se denominó *estados de bienestar*, al incorporar la universalización de los derechos socioeconómicos al concepto de ciudadanía. A mediados del siglo XX, se da una noción deferente de ciudadanía y se le define como “ciudadanía social”. El sociólogo británico Marshall (1998) fue precisamente quien definió la ciudadanía como un estatus (estado, posición, condición) que se concede a los miembros como pleno derecho de una comunidad. Pero para que fuera real, plena, debía integrar tres tipos de ciudadanía: una *ciudadanía civil* (que comprende los derechos y las libertades individuales), una *ciudadanía*

política (que contiene los derechos políticos) y una *ciudadanía social* (que abarca todos los derechos económicos, sociales y culturales) (OEA-PNUD, 2009).

A partir de los años noventa, se volvió hablar del concepto de *ciudadanía*, con el sentido de participación, igualdad y justicia. Entonces, surge la pregunta de quién es ciudadano. No es solo quien pertenece a una comunidad, sino quien participa y se preocupa por esa comunidad, para que logre el bienestar, la igualdad y la justicia.

Adela Cortina, en su conferencia *Ética y ciudadanía* (Universidad de Valencia, España), define al ciudadano “como aquel que es su propio señor, o su propia señora” (2009, p. 7), con lo cual la autora da a entender que el ciudadano es dueño de sí, de su vida y sus acciones, dejando atrás situaciones de subalternidad o esclavitud. Por tanto, como ella también indica, en ese contexto el ciudadano es aquel “al que no le hacen la vida, sino que se hace su propia vida. Pero la hace con los que son iguales, es decir con sus conciudadanos” (2009, p. 7).

Estos planteamientos nos ayudan a comprender mejor que el ciudadano no es un individuo, sino un ser con otros. Un ciudadano comprometido y auténtico en su valores y comportamientos sociales, que ayuda a construir la nueva sociedad, en la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Ciudadanía del siglo XXI

El impacto de la posmodernidad y la globalización ha causado un gran cambio en los procesos políticos y ciudadanos. También las reformas del Estado han modificado las relaciones de poder entre sectores, clases y grupos sociales que han dejado en manos privadas y en intereses económicos gran parte de los asuntos democráticos, olvidándose de sus responsabilidades sociales y políticas para el bienestar de los pueblos.

Además, la sociedad de consumo ha influido en la autoformación de la ciudadanía, puesto que el fenómeno económico se ha convertido en factor de inclusión o exclusión de la sociedad, deteriorando así la concepción y fundamentos de la ciudadanía.

Es urgente reconocer al ciudadano como un ser político, pero dotado de la dimensión social, moral y ética. Lo que indica que la formación

de la ciudadanía no es solo el aprendizaje tradicional de normas y leyes (jurídicas, legales y políticas), sino la construcción colectiva de una forma de vida y de convivencia entre los hombres y mujeres de una sociedad. Así, se comprende la ciudadanía como una tarea de todos, donde hay límites, debes y derechos, pero también espacios de participación ciudadana donde se puedan mejorar los aspectos de pobreza, injusticia, desigualdad, impunidad e inseguridad. De esta manera, se puede ir construyendo una sociedad más equitativa justa para todos. Se ha dicho que la democracia es una construcción cultural. Por tanto, ejercer la ciudadanía implica conocer y poner en práctica las denominadas *competencias ciudadanas*.

En los últimos tiempos, el concepto de *ciudadanía* ha cambiado por factores como la globalización, la apertura económica, la internacionalización de la política y la economía, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la creación de la Corte Penal Internacional, que nos considera como ciudadanos del mundo, factores que implican la adaptación de la ciudadanía a esta nueva realidad.

Por eso, desde las nuevas concepciones filosóficas y políticas de la modernidad, se insiste tanto en el “reconocimiento” de la *ciudadanía* como en la “adhesión” a ella (Cortina, 1998, p. 25). En este orden de ideas, Cortina advierte que “son las dos caras de una misma moneda que, al menos como pretensión, componen ese concepto de *ciudadanía* que constituye la razón de ser de la civilidad” (p. 25).

En el momento histórico que vivimos, ya no es el Estado quien define las pautas, de convivencia, sino la misma sociedad, por los vínculos sociales, afectivos y culturales, que deben ser la base de una convivencia sana y en paz. Para lograr este ideal, la educación debe formar en una ciudadanía colectiva, para el reconocimiento del otro y de los otros, donde se pueda construir una sociedad justa e igualitaria para todos.

En el siglo XXI, los ciudadanos tienen un papel protagónico. La sociedad civil es quien debe cambiar la sociedad individualista y competitiva, en una sociedad solidaria donde la persona sea tratada como fin y no como medio, y sea respetada y valorada su dignidad, un ser que vale por sí mismo y habite una sociedad donde la política, la economía y las leyes sirvan para el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida, y, sobre todo, para la formación de una ciudadanía

colectiva donde se asume y participa en la resolución de los problemas, y se compromete con los desafíos y nuevos retos que plantean las distintas realidades.

El gran reto que plantea este momento histórico es reconocer la ciudadanía como una condición de la persona humana, que se debe expresar en prácticas cotidianas muy concretas, que faciliten vivir la responsabilidad y solidaridad en situaciones y ambientes reales, una humanidad que sustente un modo y unas maneras de vivir que transformen actitudes y comportamientos que permitan la convivencia sana, justa y en paz para todos.

Para el Filósofo Guillermo Hoyos (1995), la formación ciudadana era todo aquello que contribuía a la configuración del sujeto a partir de las experiencias vividas en el mundo de la vida; no es una formación estándar para todos los sujetos, sino que busca generar espacios para construir pensamientos críticos, donde se incluye la pluriculturalidad.

Continuando con este tema sobre la formación ciudadana, encontramos una reflexión muy interesante de Martha Nussbaum (2010), quien en su obra reconoce la existencia de la *crisis silenciosa* en nuestra educación contemporánea y quien a su vez propone que desde las humanidades se puede hacer una propuesta bien fundamentada para educar un ciudadano planetario humana e integralmente formado, capaz de responder a los desafíos actuales.

Si nos detenemos en la universidad latinoamericana, constatamos la crisis mundial en materia de educación, y el gran vacío que ha dejado la formación técnica y científicista promotora de progreso y generadora de grandes capitales para las naciones. Esta *crisis silenciosa*, como la ha llamado Martha Nussbaum (2010), evidente en los grandes cambios de los contenidos curriculares que ofrecen las instituciones de educación superior, quienes forman sus estudiantes con una mentalidad utilitarista, una actitud competitiva, dejando a un lado la formación del pensamiento analítico y crítico de su realidad, la formación de una conciencia ética y política para construir la ciudadanía y la democracia que tanto necesitamos en nuestra región latinoamericana, que incluya espacios como la familia y la sociedad, ambientes donde se proyecta el estudiante y futuro profesional.

No es volver a la educación tradicional conformista y represiva, como lo escribió el Nobel García Márquez (1994). Es decir, no se trata de volver a los valores tradicionales, sino de elaborar un nuevo concepto de hombre, de justicia, de trabajo y de responsabilidad. El futuro de la sociedad, como nos recuerda Llano Escobar, “empieza a depender no del capital económico, sino del talento humano y de los valores éticos” (2011). Así mismo, el autor realiza un llamado a la fe, en tanto expresión de confianza, en el ser humano, más allá de ponerla en el progreso o la ciencia, porque “la ciencia y la técnica pueden suprimir la ética tradicional, pero nunca podrán alumbrar ni fundar por sí mismas una nueva ética” (Küng, 2005, citado en Llano, 2011).

Ante este panorama, las universidades deben hacer una seria reflexión sobre lo que se entiende y significa *educar integralmente*. Si nos remontamos a Tomás de Aquino, en su definición de educación como ese *condutio* y *promotio*, esta se concibe como conducir y promover al ser humano hasta el estado perfecto de hombre. Esta concepción educativa respeta profundamente al estudiante, y cree en él, es una concepción educativa que apunta al desarrollo del ser humano de una manera humana, es decir, que el proceso educativo se centra en que el estudiante se desarrolle. Apunta a la formación en tres dimensiones: sensibilidad, inteligencia y razón. Dimensiones antropológicas válidas hoy para la formación del hombre y del ciudadano.

Es por esto que en Colombia las instituciones de educación superior tienen el gran reto de abordar el tema de la *Educación para la ciudadanía*, capaz de formar un pensamiento crítico, de comprender las singularidades humanas y aceptar la multiculturalidad. Formar un ciudadano global y local, capaz de solucionar los problemas de la vida real, orientada por unos valores y aptitudes sociales necesarias para conservar viva la democracia.

Conclusiones

Finalmente, con todo este recorrido histórico de la concepción y comprensión de los conceptos de democracia y ciudadanía, se pretende plantear la necesidad de volver a educar integralmente a través de las humanidades y valorar su pertinencia en el desarrollo humano y social,

incorporándolo como eje transversal en los planes de estudio como reflexión y experiencia, que permita la comprensión de un nuevo humanismo, para formar una generación que ame y valore la vida en todas sus formas. Porque la tarea de las IES no es formar solo para el hacer, sino también para el ser, para la convivencia y la paz.

A partir de la realidad que vive Colombia de posconflicto y construcción de una paz estable y duradera, hay un gran desafío para atender desde la formación ciudadana: la formación de un pensamiento analítico y crítico, frente a las situaciones y nuevas realidades, la apropiación de unas competencias ciudadanas, que posibilite la convivencia; la formación en artes y humanidades que les promueva la creatividad y la formación integral, ética y ciudadana que permita reconocerse a sí mismo y reconocer al otro como persona.

Finalmente, es necesario insistir en el llamado a las IES en su deber por garantizar el futuro de la educación y la formación de ciudadanos para la sociedad actual, propiciando así el desarrollo humano integral de los nuevos ciudadanos éticos, en la formación de la persona en valores sociales y culturales, para solucionar los problemas de la convivencia; a partir de la responsabilidad social, el compromiso y el respeto por la dignidad humana, para proteger la calidad de vida de todos los ciudadanos. Una formación integral idónea que favorece la condición de ser ciudadano que es propio de la persona humana.

Referencias

- Aristóteles. (1997). *Política*. (A. G. Robledo, Trad.) Ciudad de México: Porrúa, S.A.
- Astorga, O. (2019). *El pensamiento político moderno: Hobbes, Locke y Kant*. Independently published.
- Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para una ciudadanía democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 65-91.
- Llano Escobar, A. (S. J.) (4 de junio del 2011). La ética ¿para qué? Columna de Opinión. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4602855>.

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades? Buenos Aires: Katz.

Pérez Luño, A. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 0(25), 177-211. doi:<https://doi.org/10.14198/DOXA2002.25.05>

Rodríguez Albarracín, E. (1991). *¿Qué es la política?* Bogotá: Editorial El Búho.

Reflexiones sobre la formación integral en la educación superior: retos y propuestas posibles

PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Introducción

Los siglos xx y xxi figuran como un escenario lleno de fuertes convulsiones, virajes y cambios vertiginosos que ponen en radical cuestión algunos paradigmas y metarrelatos clásicos o tradicionales. Basta con efectuar una mirada retrospectiva para recordar las guerras mundiales, crisis económicas, protestas estudiantiles, gobiernos dictatoriales y un largo etcétera que confirman la disolución, a modo de consecuencia, de comprensiones antropológicas, socioeconómicas y religiosas cuyo *leitmotiv* era el exacerbado optimismo racional heredado de la modernidad: el Renacimiento y la Ilustración.

En efecto, la tentación por reconfigurar horizontes de sentido que conjurasen, de una u otra forma, un cierto nihilismo contemporáneo está indudablemente servida. No obstante, la radicalidad de los eventos históricos manifiesta que discursos marcadamente unívocos, universalistas, y “mesiánicos” —aquellos que perpetúan una lógica metafísica de la unidad— parecen legitimar soterradamente la exclusión de la alteridad, la diferencia, la exterioridad. Cualquier intento por construir

una empresa intelectual, según el diagnóstico actual, ha de prevenir una violenta absolutización de la verdad. Sin embargo, ¿conduce esto a la proliferación de discursos que levantan cada uno su propia acta de verdad?, ¿se impone un relativismo corrosivo que echa por tierra la búsqueda y la consolidación de fundamentos o prolegómenos? En últimas, ¿cómo construir discursos o subjetividades en esta modernidad líquida?

Junto con la crisis de esa subjetividad moderna, aquella esencialmente racional y omnicomprensiva de la realidad, escenarios como el educativo no quedan inmunes ante los embates y cuestionamientos de la contemporaneidad. ¿Cómo pensar la educación ahora?, ¿cómo *formar* subjetividades que afronten las vicisitudes actuales?, ¿vale también la proliferación de subjetividades en nombre de la diversidad?, ¿o cuáles podrían ser las condiciones de posibilidad, si aún vale así formularlo, que permita repensar la formación y la educación de seres humanos?

En principio, vale recordar que la educación puede ser entendida como “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” (MEN, 2009, párrafo 1, énfasis añadido). Esta acepción, empero, no es nueva, pues, en su estudio sobre la cultura griega, el filólogo germano-estadounidense Werner Wilhelm Jaeger devela el matrimonio entre educación y formación (*Bildung*), además, descubre en este vínculo particular la tendencia a configurar (sentido que también tiene el término *Bildung*) y consolidar arquetípicamente un modelo de hombre determinado inserto en la *polis*, amén de ser un proceso de construcción consciente (2001, pp. 15-17). De hecho, Bauman (2008) recuerda la apreciación de Jaeger según la cual, no obstante, la multiplicidad y la cambiante experiencia humana figura una base sólida e inmutable del orden del mundo, cuyas leyes que lo gobiernan son también de la misma índole (p. 32).

En consecuencia, con esta definición, es preciso decir que educación y formación están necesariamente vinculadas, puesto que educar implica formar integralmente a la persona. Con todo, el ser humano atraviesa por determinadas etapas vitales, con sus respectivas necesidades, lo cual implica delimitar el marco de referencia a abordar, o sea, saber quiénes son los “sujetos” de formación.

Considerando el trasegar del mundo actual —un mundo atravesado por la técnica, la globalización, la instrumentalización—, la forma como estas dinámicas permean en todas las naciones y los *modus vivendi* que allí emergen, el foco de interés apunta a aquellos que son capaces, de una u otra manera, de interrogarse y cuestionarse acerca de las construcciones hegemónicas que afectan la dignidad humana. En ese sentido, la educación superior —pregrado y posgrado— figura como el marco de referencia por abordar, pues el escenario universitario, en un sentido inmediato, posibilita la confluencia de saberes y experiencias compartidas que otorgan luz, incluso en un sentido multi e interdisciplinar, a un fenómeno en particular. Entonces, el asunto apunta a la formación integral en la educación superior. Dicho de forma interrogativa, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para la formación integral en la educación superior?

Así las cosas, esta reflexión pone de relieve dos momentos: los retos y los problemas que afronta una formación integral (*primero*). Es importante considerar cuáles son los puntos neurálgicos de una sociedad contemporánea crítica y, hasta cierto punto, convulsiva. Aquellos eventos demandan repensar la tradición, en sus postulados, en sus conceptos. Hecho esto, es preciso poner de relieve las “condiciones de posibilidad” de la formación integral en la educación superior (*segundo*). Hay que conjurar la idea de una integralidad que remita un cúmulo de haceres y saberes que, en últimas, siguen siendo epígonos de la instrumentalización humana; condición esta que ha puesto a las universidades y a sus miembros al servicio de la burocracia y la tecnificación operativa de saberes.

Retos y problemas de la formación integral

En este primer momento, se presentará un diagnóstico de la sociedad contemporánea a partir de tres escenarios particulares que conducen a legitimar y justificar una formación integral, a saber, las aristas de la violencia; la modernidad líquida (Zygmunt Bauman); y la crisis de la educación (Hannah Arendt). Presentar una suerte de “radiografía” de lo contemporáneo conduce a la legitimación y valía de la formación integral.

Formación integral y aristas de la violencia

Se ha hecho mención más arriba de las coyunturas que han caracterizado a los dos últimos siglos de la historia humana. Resulta sugestiva la alusión arendtiana de “tiempos oscuros” que Evans recuerda para denominar “las repercusiones de la guerra y el sufrimiento humano” (2017, párrafo 1). Los totalitarismos, discursos del odio, variopintos prejuicios y las formas de fascismo son subsumidos en la categoría de *violencia*. Al respecto, Evans hace referencia a la historización de la violencia, sosteniendo que:

la violencia es un fenómeno que exige una reflexión profunda que tome en cuenta la historia. Sin embargo, nos topamos con un problema: si combatir la violencia exige nuevas formas de pensamiento ético que solo pueden desarrollarse con el paso del tiempo [...]. En este sentido, nunca debe pensarse en la violencia como algo abstracto. Es una realidad vivida [...] con una historia concreta. (2017, párrafos 5 y 9)

Considerar dicha historización, en un principio, permite develar las facciones de la violencia. Ciertamente es que hablar de la violencia como problema aislado resulta casi una verdad de Perogrullo; sin embargo, considerarla dentro del devenir histórico pone de relieve sus múltiples aristas: docilidad de los cuerpos, procesos de aculturación, hegemonías políticas, jerarquización, politización e instrumentalización de la violencia.

La realidad efectiva de dichas aristas, lejos de ser denunciadas, son usualmente normalizadas o asumidas pasivamente. Esto quiere decir que la hegemonía de prácticas violentas ha llegado al punto de ser aceptadas en la sociedad, so pretexto de mantener un orden vigente y establecido, una unidad que da vigor al progreso, la humanidad, la justicia y la libertad. Sobre esto, Evans recuerda las palabras de Walter Benjamin sobre la violencia mítica, que “es nacida del deseo de crear una falsa unidad entre la gente, lo cual en realidad provoca la más peligrosa de las divisiones” (2017, párrafo 12).

En ese sentido, el problema de la violencia, como al menos la expresa Evans, pone de relieve no solo la violación de vidas humanas, sino que comporta un ataque frontal o tangencial “a la

dignidad de las personas, a sus sistemas de creencias y a las condiciones intelectuales de un orden social creíble” (2017, párrafo 22). Se podría discurrir más sobre el asunto; mas no es el objetivo del texto. Baste decir que una educación integral, como se verá más adelante, ha de conjurar o, a lo sumo, develar esas formas “insospechadas” de la violencia.

Formación integral, educación y modernidad líquida

Asunto adicional a la violencia es lo que el sociólogo polaco Zygmunt Bauman denomina *modernidad líquida*. A modo de metáfora, su nombre indica una suerte de “disolución”, cual si fuera agua entre los dedos, de proyectos y de lazos que comprometan al ser humano. Hernández Moreno, quien reconstruye los puntos fundamentales de *Modernidad líquida*, asevera que:

Uno de los puntos relevantes del texto es que nos encontramos ante la disolución del sentido de pertenencia social del ser humano para dar paso a una marcada individualidad. Cuando el ser humano tiene posibilidades reales de ser independiente, la sociedad ya no es aquella suma de individualidades sino el conjunto de las mismas. (2016, p. 279)

La modernidad líquida pone de relieve el carácter individualista que ha permeado en las diferentes esferas y dinámicas humanas. Este individualismo propugna un rechazo por aquello que resulte duradero, comprometedor, tradicional, “permanente” por unos valores o prácticas más bien maleables, débiles, cambiantes, “liberadores”. Bauman (2008) sostiene que la modernidad líquida es “una cultura del distanciamiento, de la discontinuidad y del olvido”.

La educación, entre otros escenarios, también ha caído presa de las dinámicas líquidas. En sí misma, ella es concebida como un producto más que como un proceso, o sea, como una obtención de técnicas, aptitudes y un conocimiento adquirido con fines laborales (Bauman, 2008, pp. 24-25). Entonces, la educación misma es algo “acabado” y “certificado” por una institución que cumple con la consolidación de sujetos operativos. A esto se suma una hiperespecialización del conocimiento, que consiste en una “tendencia a cortar el pastel del conocimiento

en pequeñas porciones, una para cada oficio o profesión” (Bauman, 2008, p. 25). El sentido de integralidad de la educación queda entonces en los anaqueles del olvido y, además, para nada garantiza una educación duradera y que resulte transformadora y vigente. Sobre esto, el sociólogo polaco advierte el primer reto de la educación en una modernidad líquida, a la manera de la mercancía reemplazable y fácilmente desechable:

hoy está en tela de juicio lo *invariable* de la idea, las características de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de toda crisis [...] hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía. (Bauman, 2008, p. 27)

El carácter impredecible y errático del mundo contemporáneo, continúa Bauman, figura como el segundo reto de la educación. Como ha insistido en su empresa intelectual, el sociólogo advierte del vertiginoso cambio que caracteriza la época actual, a tal punto que parece “demandar” una reestructuración y reformulación incesante de paradigmas, conceptos y perspectivas. Cobra sentido, entonces, lo que Bauman sostiene como embate de una propuesta sólida de educación, a saber, que “en nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convirtieron en desventajas” (2008, p. 37).

En últimas, los retos de la educación frente a una época gobernada por una liquidez corrosiva, según las apreciaciones de Bauman, radican en la revitalización de la integralidad y valía permanente de la educación, entendida como un proceso de sentido transformativo y transformador para el ser humano. Además de esto, también está la apuesta educativa por constituir paradigmas y postulados, de cara a una volatibilidad estructural, que sea fundamentos y basamentos para la educación misma.

Crisis de la educación y formación integral

Dentro de las luminarias del pensamiento contemporáneo, Hannah Arendt ha escrito sobre la crisis de la educación en la época contemporánea, manifiesta que la educación está relacionada con la natalidad: nacen seres humanos en el mundo. Lejos de una comprensión locativa, la mundaneidad del infante —y de todo ser humano— radica en su relación existencial con lo circundante y con otros seres humanos. La relación inmediata del niño es, en efecto, con el adulto, quien usualmente funge como figura de autoridad y que no pocas veces ha sido efectuada en términos de adoctrinamiento y absoluta superioridad (Arendt, 1996, p. 188). Aquí la filósofa advierte de la importancia de conjurar una relación educación bajo estos términos, sosteniendo que:

se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. El que de verdad quiera crear un orden político nuevo a través de la educación, ni por la fuerza y la coacción ni por la persuasión, debe llegar a la temible conclusión platónica: hay que arrojar a todas las personas viejas del Estado que se procure fundar. (p. 189)

A pesar de la erradicación de un soterrado totalitarismo en términos de educación, Arendt percibe otro peligro en el que ha caído la educación: la construcción artificial del mundo de los infantes, so pretexto de cultivar o dejar desarrollar sus capacidades más innatas. Si la idea de la educación es

educar [a los niños] para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque [...] por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. (p. 189)

Arendt expresa el perjuicio de la aceptación servil, casi que irreflexiva, de las nuevas teorías pedagógicas que ha afectado el habitar el mundo por parte del infante. En un afán por desembarazarse de la dictadura de los adultos, las intenciones por una “emancipación infantil” han conducido a una tiranía mucho mayor: la de la mayoría. En ese sentido, dice Arendt:

[Los niños] quedaron librados a sí mismos o a merced de la tiranía de su propio grupo contra el cual, a causa de la superioridad numérica, no se pueden revelar, con el cual, por ser niños, no pueden razonar [...]. Ante esta presión, los niños reaccionan refugiándose en el conformismo o en la delincuencia juvenil. (p. 193)

Arendt sentencia que el pretexto de respetar dicha independencia infantil, en realidad, lo excluye del mundo real, el de los mayores, construyéndole así una esfera artificial, un “mundo” ficticio que “rompe la relación natural entre los mayores y los pequeños, que, entre otras cosas, consiste en enseñar y aprender” (p. 196). Así, la importancia de una “exposición” al mundo —sin que esto implique la ausencia de autoridad, como se verá— permite realmente un proceso de educación legítimo. De ahí que la filósofa sostenga que la educación, en tanto actividad elemental y necesaria, sea un estado de *formación* para aquellos infantes en transformación, para aquel que está convirtiéndose en un ser humano: es una relación con el mundo, una relación con la vida (p. 197). La educación, entonces, ha de facilitar el tránsito de los niños, seres humanos en potencia, al mundo de los adultos, para un desarrollo activo y participativo en ese escenario vital: el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela, ya que la institución es el intermedio entre familia y mundo (p. 200).

Otro factor que le ha pasado factura a la educación, dice Arendt, tiene que ver con la pretensión pedagógica del maestro, pues él puede enseñarlo todo. A su juicio, esto condujo a un descuido serio de la preparación de los profesores en sus asignaturas específicas, pues los estudiantes ya no poseen la fuente legítima de autoridad del profesor, o sea, alguien que sabe más y puede hacer más por sus discípulos (p. 194). Es interesante el desplazamiento semántico que Arendt hace del término *autoridad*. Pone ella en cuestión, como se vio más arriba, entender esta en términos totalitarios y restrictivos; no así cuando la entiende en sentido experiencial por parte del profesor —sabe y puede hacer más—.

En este sentido, Arendt reivindica la importancia de la autoridad en el escenario educativo, los que son conocidos como educadores. Prescindir de ellos y de su autoridad educativa, bajo la endeble razón

de la emancipación infantil, es absurdo y perjudicial, ya que ellos, como dice la filósofa:

representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto [...] Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: “éste es nuestro mundo”. (p. 201)

En suma, la educación para Arendt comporta un carácter formativo y próximo, pues posibilita la transformación de seres humanos para la construcción y transformación de un mundo que, a decir de la filósofa, deviene cada vez más confuso (p. 204); una educación así cobra sentido frente a los tácitos inconvenientes de un proteccionismo que coarta o, a lo sumo, determina una formación genuina del hombre para el hombre.

Las aristas de la violencia, un mundo líquido y la crisis de la educación han sido los puntos que figuran como problemas y retos para la educación integral. ¿En qué medida una apuesta de este estilo afronta estos asuntos?, ¿cuáles son las herramientas o condiciones para hacer del mundo un escenario de compromiso y transformación? La segunda parte de este escrito hace una aproximación e intenta una respuesta a los retos de ese tipo de educación.

Formación integral en la educación superior

Se ha dicho más arriba que la educación implica un proceso de formación. Es preciso, pues, ampliar el sentido de los términos en cuestión. Orozco (1999) recoge el sentido de formación de la modernidad (*Bildung*), que designa el proceso de adquisición cultural, en cuanto patrimonio personal del hombre culto. Diferente a las realizaciones objetivas de una civilización, la formación significa ascenso a la humanidad: desarrollo del hombre en cuanto tal (p. 21). Esto, de entrada, pone en cuestión el carácter intelectualista y operativo de la educación, puesto que educar implica tener en cuenta la totalidad del individuo, la condición humana en sí misma. Se asiste, entonces, al sentido de la formación integral que *in extenso* expresa Orozco así:

una formación integral 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 *pensamiento crítico*. En este proceso, el estudiante se expone a la argumentación y contraargumentación fundadas, a la experiencia estética en sus múltiples dimensiones y al desarrollo de sus aptitudes y actitudes morales. (1999, p. 27. Énfasis añadido)

La advertencia sobre el sentido de integralidad educativa como cúmulo de saberes o haceres queda aquí conjurada: una formación integral comporta, más que técnicas o procedimientos, la construcción de facultades o dimensiones, a saber, estética, moral y pensamiento crítico. El despliegue de ellas tres podría estar sustentado, a juicio personal, en el desarrollo humano como tal. El enfoque de las capacidades humanas, propuesta de Martha Nussbaum, permite en tanto que condición el desarrollo de una formación integral.

Dicho en otras palabras, las capacidades del desarrollo humano responden a la pregunta acerca de lo que pueden realmente hacer y ser las personas. Su lista de las diez capacidades humanas ofrece luces para profundizar sobre ellas como posible condición de la formación integral. Así, por ejemplo, las capacidades de utilizar los sentidos y la capacidad de imaginar, pensar y razonar (Nussbaum, 2012a, p. 35) lograrían enriquecer esas tres dimensiones de dicha formación. Sobre estas capacidades en cuestión, Nussbaum exige un cultivo de los sentidos, la imaginación y el pensamiento por parte de la educación, que posibilite un despliegue creativo del hombre en la alfabetización, la formación matemática y científica, así como en la producción literaria y artística (2012b, 53). Así, un ser humano que posea estas capacidades, junto con las otras inalienables, puede desarrollarse íntegramente, lo cual lo eleva, recordando las formulaciones prácticas de la moral kantiana, como un fin en sí mismo y no como un simple medio (Nussbaum, 2012b, p. 38). En este sentido, una formación integral es una formación humana.

Vale la pena profundizar en las dimensiones de la formación integral: el sentido de la dimensión estética radica específicamente en

la experiencia artística que se desdobra como escenario concomitante de la realidad. En ese sentido, el arte figura como espacio ético “donde nos encontramos con el dolor de los otros [...] el arte es una respuesta directa e imaginativa a los traumas del sufrimiento; niega una imagen del mundo que se nos presenta como un destino catastrófico” (Evans, 2017, párrafo 27).

Es sugestiva la relación entre experiencia estética y desarrollo moral. De hecho, Jaeger recuerda que el pensamiento griego en sus albores las concibió inseparables (2001, p. 48). Los escenarios artísticos despliegan las múltiples posibilidades respecto a lo (no) deseable, pues también hacen visibles las manifestaciones de la violencia; las variopintas representaciones sobre el asunto confirman en tales escenarios lo que acontece y lo que es posible; “la capacidad estética de emitir juicios prácticos que orientan la vida” (Orozco, 1999, p. 25).

En lo concerniente al desarrollo moral, figura como tarea fundamental el forjamiento de una conciencia de tal índole. Ya advertía Arendt sobre ese mundo confuso sobre el cual los futuros seres humanos actuarán en virtud de la praxis educativa. Una emisión de juicios prácticos va aunada con la configuración de valores, los cuales actúan como brújula ante una época de suyo vertiginosa (Orozco, 1991, p. 31). Es preciso, entonces, discutir y sopesar sobre la legitimidad de los valores forjados, así como su respectiva jerarquización, en aras de hacer frente a los problemas, retos y situaciones más arriba presentados.

No solo eso; una conciencia moral contribuye en la búsqueda de aquellos mínimos necesarios para la dignificación humana, así como aquellas prácticas que atentan contra el ser humano y que, por esa razón, hay que ponerlas radicalmente en cuestión. Sobre lo primero, valga recordar la importancia que Nussbaum le otorga a la razón práctica, junto con la de afiliación, en tanto que arquitectónica de las demás capacidades. El eco kantiano que se percibe refuerza cuán relevante resulta la consolidación de la conciencia moral. La capacidad de la razón práctica, asevera la filósofa, insiste en la importancia de la elección

dentro de la noción general de la capacidad entendida como libertad [...] La capacidad de la razón práctica organiza todas las demás: la oportunidad de planificar la propia vida supone una

oportunidad para elegir y ordenar también los funcionamientos correspondientes a las diversas capacidades restantes. (Nussbaum, 2012b, pp. 59-60)

Además de lo anterior, la conciencia moral pone en jaque las prácticas y jerarquías que legitiman las formas de violencia. Una desnaturalización de la violencia, efectuada por una conciencia así concebida, se pregunta por las formas de vida que ameritan su eliminación o aquellas que requieren su conservación; una conciencia así concebida se sitúa como una metaética que pone en jaque categorías y relaciones éticas “que permiten que se ejerza la violencia sobre un determinado animal, humano u otro” (Evans, 2017, párrafo 20).

No es accidental que el lugar del pensamiento crítico sea posterior, en un sentido expositivo, al desarrollo moral. La sociedad occidental ha reducido la habilidad de pensar a una condición procedimental. Pensar, ahora, resulta sinónimo de operatividad para crear en un sentido técnico, mero fabricante de bienes. Es preciso, pues, reivindicar el aspecto crítico del pensamiento respecto a las condiciones del mundo contemporáneo (violento, líquido y confuso). Al respecto, Orozco pone de relieve la lógica que conforma a este tipo de pensamiento vinculado con la esfera de la moral: “tener pensamiento lógico, *aplicable a asuntos prácticos*, ejemplo: inducir, deducir, tener capacidad de analizar un problema y reconstruir sus elementos con imaginación” (1999, p. 55. Énfasis añadido). Así las cosas, el pensamiento crítico conduce al desarrollo de determinadas habilidades, las cuales permiten hacer frente o proponer alternativas a la resolución de problemas cotidianos en el sentido moral. Esto, sin lugar a duda, demanda comunicar el conocimiento, formular juicios, relacionar teoría y práctica, etc. (Orozco, 1999, p. 56).

Más arriba se ha indicado que una formación integral es una formación humana. Ser humano también implica ser racional, sin que esto reduzca sus diversas dimensiones. Fomentar el uso de la razón en esas variopintas capacidades cognoscitivas —observar, abstraer, deducir, argumentar y concluir— (Orozco, 1999, p. 77) hacen juego con la actividad y el desarrollo humano en la construcción de

un mundo y una sociedad más humana. Inclusive, la formación de pensamiento crítico posibilita la justificación opositora frente a políticas del terror y la violencia. Producir individuos con una mente crítica permite cultivar “el valor de expresarse ante los poderosos, así como para solidarizarse con los oprimidos del mundo, porque recuerdan la violencia que los opresores preferirían olvidar” (Evans, 2007, párrafo 13).

Sea como fuere lo anterior, lo cierto es que las tres dimensiones de la formación integral demandan aprender a discutir y a justificar lo que se piensa, sometiéndose así a las reglas de la inteligibilidad. Es importante, además, saber escuchar en una actitud de voluntario y libre diálogo razonable, cuyo propósito principal es la búsqueda común de la verdad que no es en absoluto monopolizada; ejercicio dialógico que, en últimas, exige saber preguntar y preguntarse (Orozco, 1999, p. 78). Comprendiendo así la formación integral se logra profundizar en el sentido de educación superior. Allende la denominación clasificatoria, esta educación radica en la interacción compartida entre el estudiante y el profesor que, en el compartir las apreciaciones sobre el mundo de la vida, salen fortalecidos, crecidos, con una forma superior fruto de una experiencia formativa: es una educación superior y para lo superior (Orozco, 1999, p. 29).

Finalmente, la institución universitaria, haciendo honor a su sentido etimológico, contribuye en su ejercicio interdisciplinar y mancomunado —en respuesta a un aislacionismo académico y burocratizado— a esa formación humana de quienes se hacen partícipes de escenarios y espacios propios del “recinto”. Los profesores, por su parte, asumen una función fundamental en cuanto a sus métodos y su testimonio se refiere, pues continúan acompañando a esos seres humanos ya casi en acto —pues, como decía Arendt, la educación también apunta a la formación de seres humanos en potencia desde la infancia— en sus roles de docente y de investigador. El profesor involucra al estudiante en vivencias que comporten las tres dimensiones aquí expuestas —intelectuales, estéticas y morales— que lo conduzcan a sentirse implicado y afectivamente comprometido en prácticas específicas y valores determinados (Orozco, 1999, p. 29).

Referencias

- Arendt, H. (1996). “La crisis de la educación”. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Evans, B. (28 de febrero de 2017). *¿Qué significa ser humano en el siglo XXI?* Disponible en <https://www.nytimes.com/es/2017/02/28/espanol/opinion/la-violencia-y-la-vida-que-significa-ser-humano-en-el-siglo-xxi.html> (consultado el 21 de marzo de 2020).
- Hernández, J. (2016). La Modernidad líquida. *Política y cultura*, (45), 279-282. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26745428014>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro primero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2012a). Justicia y empoderamiento humano: enfoque de las capacidades en el desarrollo internacional. Disponible en http://globalizacionydemocracia.udp.cl/wp-content/uploads/2014/03/MARTHA_NUSSBAUM_2012.pdf (consultado el 21 de marzo de 2020).
- Nussbaum, M. (2012b). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Orozco, L. (1999). *La formación integral. Mito y realidad*. Bogotá: Uniandes.

PARTE II
METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Descripción de los aspectos metodológicos: técnicas, instrumentos y trabajo de campo

FREDDY PATIÑO MONTERO

El problema de investigación de esta segunda fase del macroproyecto consistió en establecer cómo se asume la formación integral en las IES de las regiones del país más afectadas por el conflicto armado. Para ello determinar si, por ejemplo, se cuenta o no con un componente explícito hacia la formación humanista, la formación ciudadana o la educación para la paz en los PEI, modelos pedagógicos, instituciones o documentos como la política curricular. Lo anterior, en tanto que se parte del reconocimiento de que el conflicto armado no se ha vivido de la misma manera en el centro que en las regiones del país, por tanto, *a priori*, el equipo investigador considera que esa experiencia diferencial del conflicto podría llevar a las IES a posicionarse de una forma distinta de cómo se asume en IES de la capital, elaborando sus propias concepciones sobre los aspectos enunciados. Por consiguiente, es necesario realizar una aproximación a las concepciones que se tienen tanto a nivel institucional como desde los propios docentes adscritos a las unidades administrativas que tienen a cargo este tipo de formación.

Así, la pregunta orientadora de la investigación fue:

¿Cuáles son las concepciones de enseñanza de las humanidades subyacentes en las ies colombianas, de regiones mayormente afectadas por el conflicto, que cuentan con una propuesta educativa transversal y complementaria, organizadas mediante áreas o departamentos de Humanidades, orientadas a una formación para la paz y la ciudadanía? (Patiño-Montero, Orozco-Forero, Sánchez-Hernández y Castañeda Jácome, 2019, p. 4)

En función de los elementos enunciados, la investigación realizada se ubica dentro de los estudios mixtos. Lo anterior, en orden al alcance que se define en el objetivo general, el cual se orienta a “caracterizar, desde las concepciones de enseñanza, las propuestas de formación humanista encaminadas a la educación para la paz y la ciudadanía de IES de las regiones del país con mayor afectación por el conflicto armado”. Esta caracterización fue posible mediante el establecimiento de dos momentos diferenciados, uno de orden cuantitativo y otro cualitativo, los cuales permitieron dar alcance a los objetivos específicos.

Respecto a los métodos mixtos, afirman Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) que estos dan cuenta de:

[...] un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 534)

Justamente, atendiendo a la complejidad de los estudios relacionados con la educación superior, en los cuales se abordan fenómenos relacionados con la universidad, el sistema de educación superior, los agentes e instancias educativas, y los modelos pedagógicos, entre otros, se privilegia el uso de enfoques mixtos que permitan un abordaje sistemático de los diferentes aspectos, relaciones, situaciones o problemas que se vayan a estudiar. En este sentido, conviene la definición de Chen (2006), cuando afirma que es posible la

[...] integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”). (Citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 534)

Con base en los elementos enunciados, en un primer momento, el equipo investigador realizó una serie de procedimientos de carácter cuantitativo orientados a indagar en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Observatorio de la Universidad Colombiana y el resumen de indicadores de educación superior. Los cuales permitieron identificar la existencia de aproximadamente 300 IES que conforman el sistema de educación superior del país. Es decir, este fue el universo que permitió, posteriormente, establecer la población y la muestra.

A partir de allí, se determinó en cuáles departamentos con mayor afectación por el conflicto armado del país tienen domicilio principal por lo menos dos IES, que contaran con una oferta de pregrado y en las cuales se logre identificar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), una clara orientación hacia la formación integral o humanista, como eje transversal. Para ello, fue necesario el establecimiento de una muestra no probabilística, la cual posibilita la definición de la población en la que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 176). De allí que se elaboró una base de datos con información sobre cantidad, domicilio principal, oferta académica, población, antigüedad, etc., que hizo posible la búsqueda focalizada de información.

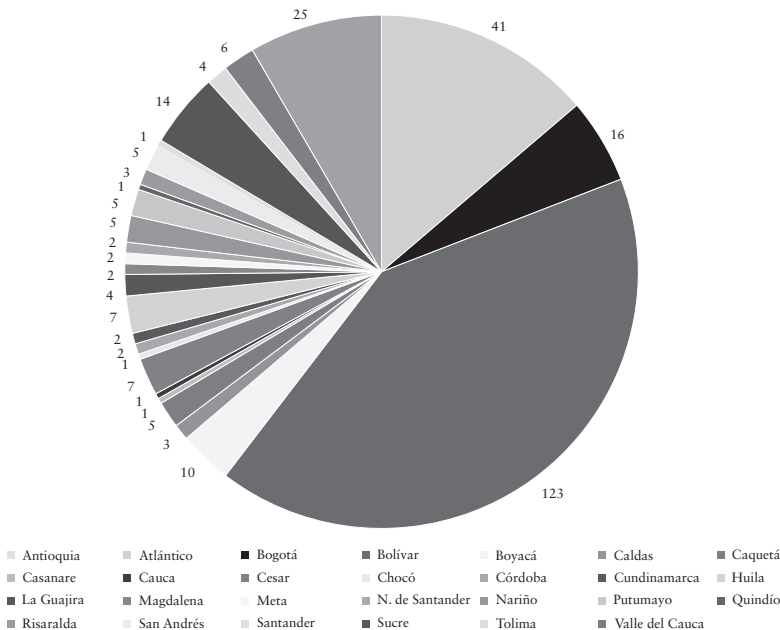
En orden a lo expresado, es preciso reconocer que el conflicto no se vive de la misma manera en las diferentes regiones del país. Se

vive y, por ende, se comprende de una forma al interior, en ciudades como Bogotá, a como se experimenta en regiones como el sur del país (Caquetá, Cauca, Huila, Nariño, Tolima o Putumayo), al nororiente en la región del Cesar y Norte de Santander, o al norte en la región de Córdoba, Sucre o Bolívar.

Por tanto, las técnicas aplicadas para definir la muestra de estudio que se utilizaron fueron el muestreo por criterios y muestreo por conveniencia. Este tipo de combinación es posible hacerlas sin detrimento a la investigación, según indican Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) cuando afirman que en “una misma investigación requiere una estrategia de muestreo mixta que combine varios tipos de muestra” (p. 390).

Con base en los aspectos señalados, se llevó a cabo la caracterización de 298 IES, donde se constató que 27 de los 32 departamentos del país se identifican como domicilio principal. A continuación, se presenta el gráfico de la distribución.

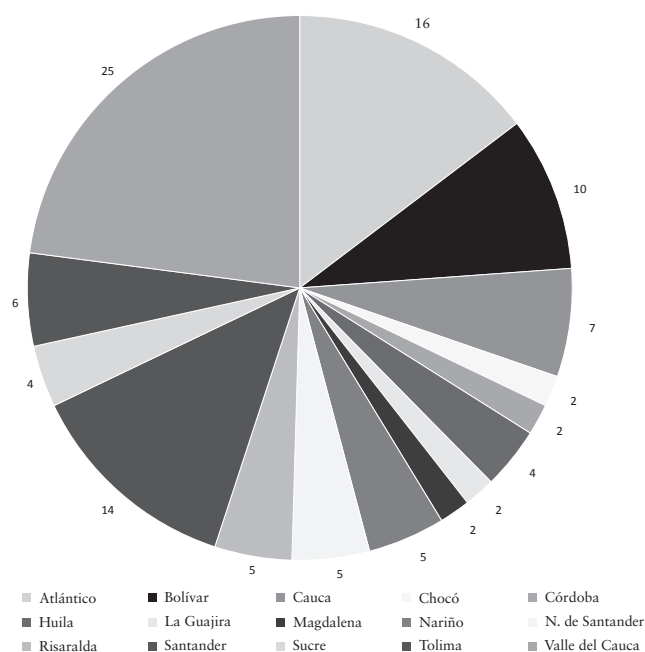
Figura 1. IES con domicilio principal por departamento



Fuente: elaboración propia a partir de reporte IES (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Una vez caracterizadas las IES por domicilio principal por departamento, se procedió a identificar si los departamentos con mayor afectación por el conflicto armado y alejados del centro del país tenían presencia de mínimo dos IES. Con base en los criterios establecidos, se pudo constatar que 15 departamentos cumplían con este criterio, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. IES con domicilio principal por departamento con mayor afectación por el conflicto armado



Fuente: elaboración propia a partir de reporte IES (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

A partir de lo anterior, el equipo investigador definió privilegiar un departamento en representación de zonas del país que agrupan los departamentos de la figura 2, dado que buena parte de ellos se encuentra en la región Andina. Por tanto, se definió que más que el criterio de selección por las regiones naturales del país, resultaba más conveniente ubicar al menos un departamento en zonas totalmente distantes entre sí, de forma que se pudiera tomar una imagen más diversa en términos culturales. De esta manera, se optó por los siguientes departamentos:

Cauca (zona sur), Córdoba (zona norte), Norte de Santander (zona nororiente) y Tolima (zona suroccidente).

En cada uno de ellos, se indicó de forma detallada en las páginas web y documentos institucionales si por lo menos una de las IES existentes en dichos departamentos tenía o no declarada una apuesta por la formación humanista, evidenciada en una ruta formativa explícita o un porcentaje equivalente en todos los planes de estudios de la oferta académica de pregrado. Lo anterior, con el objetivo de definir con claridad cuáles serían las IES que constituirían posteriormente la muestra objeto de estudio del trabajo de campo.

La aplicación de estas técnicas permitió, originalmente, la definición de siete IES, distribuidas en los cuatro departamentos mencionados anteriormente, para desarrollar el segundo momento, orientado al trabajo de campo. A partir de allí, se estableció contacto con directivos de las siete IES, facultades o departamentos de humanidades, según cada caso, llegando a conseguir el aval en seis IES, de las cuales finalmente quedaron cinco como la muestra definitiva. Lo anterior debido a que, a pesar de las respuestas afirmativas de parte de los participantes de una universidad, finalmente no se contó con los consentimientos informados firmados a tiempo, que hicieran posible contar con su participación en la investigación.

Justamente, una vez definida la muestra de IES donde se llevaría a cabo el trabajo de campo, este segundo momento declarado por los investigadores adquirió un enfoque cualitativo, el cual posibilitó un acercamiento a las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de las humanidades, su aproximación al PEI y la articulación con los contextos regionales. Para ello, el equipo investigador privilegió el uso de la técnica de las entrevistas semiestructuradas, debido a las posibilidades que esta brinda para satisfacer los objetivos específicos de la investigación.

En este sentido, en las líneas que siguen se retoman aspectos claves de la entrevista semiestructurada, dada la relevancia que adquiere para la investigación, a partir de las comprensiones de Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) y Tonon de Toscano (2009). En primer lugar, se destaca que

En el caso de la entrevista semi-estructurada, se pretende mediante la recolección de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del sujeto entrevistado; y de esta manera, permitir la entrada en un lugar comunicativo de la realidad, donde la palabra es el vector vehiculizante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible. (Alonso, 1999, p. 228, citado en Tonon de Toscano, 2009, p. 48)

Adicionalmente, retomando a Vélez Restrepo (2003, pp. 104) la define como:

un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados. (Citado en Tonon de Toscano, 2009, p. 49)

Siguiendo la línea argumentativa de los autores referidos, concebimos la entrevista semiestructurada como un encuentro intersubjetivo entre el investigador y el entrevistado. Allí confluyen no solo los intereses específicos asociados a la investigación, sino que en el diálogo que se genera a partir de las preguntas preestablecidas y las que emergen en el encuentro, se encuentran las historias, puntos de vista, concepciones y la aproximación a la realidad, tanto del entrevistado como del investigador, siendo este último quien a partir del conocimiento en profundidad del objeto de estudio o de la delimitación del fenómeno a investigar va escuchando activamente y dando un curso a la conversación, de modo que aquellos elementos claves desde la perspectiva del entrevistado salgan a flote y permitan una descripción o comprensión del contexto, los conceptos o las situaciones que se desea conocer.

Por tanto, la persona entrevistada adquiere un rol fundamental en el proceso. No se trata de analizar desde la distancia sino justamente adquirir información sustantiva respecto a un fenómeno particular, en el cual son las concepciones de los sujetos y las comunidades las que dotan de sentido y le dan estatuto ontológico a determinadas situaciones que terminan por objetivar las experiencias para las comunidades

donde estas ocurren y, a partir de allí, se generan nuevas comprensiones, prácticas, normas, ritos, etc., que transforman la cultura y, por tanto, a los miembros de la sociedad donde tienen lugar.

Precisamente, en línea con lo expresado, en la entrevista semiestructurada, el rol del investigador es fundamental, ya que, si bien existe un guion predeterminado para orientar la discusión, es su capacidad de escucha y su habilidad las que le permiten hacer modificaciones al orden preestablecido durante su desarrollo, incorporar otras preguntas auxiliares que le permitan profundizar o aclarar los aspectos enunciados por el entrevistado. Incluso, su actitud y disposición corporal son elementos fundamentales, en tanto que es un acto comunicativo donde están solo investigador y entrevistado. Por esto, no son solo las preguntas y respuestas verbales, sino que el lenguaje no verbal va a generar empatía y confianza para que el entrevistado se sienta escuchado, cómodo y en un ambiente ameno para contar con el nivel de detalle que requieran aquellos temas que son objeto de indagación.

En consecuencia, más allá de la información, lo que importa realmente en una entrevista semiestructurada es el sujeto en su totalidad. De hecho, si fue elegido (seleccionado) metodológicamente para ser parte de una muestra es porque cumple con una serie de características significativas para la investigación. Por tanto, este tipo de técnica posibilita un acercamiento al otro, a su historia, cosmovisión sobre un determinado suceso, sus puntos de vista, su forma de vivirlo y, con base en ello, llegar a una comprensión sobre el significado del objeto de estudio de los investigadores para una comunidad en particular. De allí que, como afirma Van Dijk (1980), “cuando las opiniones son generales y son adoptadas por un grupo cultural determinado, se conforman como el sistema de valores de ese grupo” (citado en Tonon de Toscano, 2009, p. 51).

Además de los aspectos señalados, metodológicamente se tuvieron en cuenta otros elementos adicionales, tales como el ambiente de confianza, la fluctuación entre el uso del lenguaje coloquial o técnico, el manejo del tiempo y de las herramientas tecnológicas por parte de los entrevistadores y entrevistados. Ello, debido a que la investigación en su totalidad se desarrolló en medio de la pandemia mundial por la enfermedad de la Covid-19, causada por el virus SARS-Cov-2. De

allí que el trabajo de campo, así como la gran mayoría de actividades académicas a nivel mundial, se tuvieron que desarrollar de manera sincrónica, apoyadas en el uso de herramientas tecnológicas que posibilitaron su transmisión a través de audio y video. En consecuencia, la totalidad de entrevistas desarrollaron a través de la plataforma Google Meet, dada su amplia difusión, facilidad de uso y consumo de ancho de banda, según las condiciones tan diversas en las regiones del país. Esto, unido a la comunicación telefónica establecida previamente con cada uno de los participantes para coordinar aspectos logísticos y de agenda, posibilitó que el diálogo fuera ameno y fluido.

Es importante señalar en este sentido que el equipo investigador se adaptó a la situación de pandemia y utilizó los medios a su alcance para desarrollar la investigación, garantizando los criterios de calidad establecidos. Precisamente, respecto al uso de tecnología en el trabajo de campo en investigación social, desde hace más de diez años se han venido reseñando la realización de técnicas cualitativas como la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea, como refieren los trabajos de Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003), y López Orellana y Sánchez Gómez (2006).

En cuanto a las consideraciones desde la ética de la investigación, se diseñó un instrumento de consentimiento informado de participación en el estudio; así se garantizó tanto la autorización de dicha participación por parte de los profesores como la grabación en audio o video de las entrevistas realizadas, el uso de la información, confidencialidad, beneficios, socialización de los resultados, riesgos, etc. El uso de los consentimientos informados, además, sirvió para pactar el tiempo estimado para la realización de la entrevista. Así mismo, al inicio de los encuentros con cada uno de los profesores participantes se precisó que lo importante es la comodidad para responder; por tanto, en caso de requerirse, se podría generar otro espacio adicional para continuar con la entrevista, en el escenario que se agotara el tiempo estimado para el encuentro o ampliar un poco el tiempo establecido, previa autorización del participante. Esto no fue necesario en ningún caso, debido a que las entrevistas se realizaron en el tiempo establecido en el consentimiento informado, es decir, en un máximo de sesenta minutos (ver anexo 3. Instrumento de Consentimiento Informado).

A continuación, se presenta un esquema conceptual a partir de la matriz categorial (ver anexo 1. Matriz categorial) que dio fundamento a la definición de la entrevista, así como algunas consideraciones a tener en cuenta respecto a la caracterización de los docentes que comprendieron la muestra.

Esquema categorial

1. Experiencia profesional
2. La enseñanza de las humanidades
 - 2.1 Concepto
 - 2.2 Fines de las humanidades
 - 2.3 Proyecto institucional o articulación o respuesta al contexto
3. La educación para la paz
 - 3.1 Concepto
 - 3.2 Fines de las humanidades
 - 3.3 Proyecto institucional o articulación o respuesta al contexto
4. La formación ciudadana
 - 4.1 Concepto
 - 4.2 Fines de las humanidades
 - 4.3 Proyecto institucional o articulación o respuesta al contexto
5. La formación integral
 - 5.1 Concepto
 - 5.2 Fines de las humanidades
 - 5.3 Proyecto institucional o articulación o respuesta al contexto

Fuente: elaboración propia.

Las preguntas formuladas tuvieron por finalidad realizar una aproximación a las concepciones de los profesores de educación superior respecto a la enseñanza de las humanidades, la educación para la paz, la formación ciudadana, la formación integral y la articulación de este tipo de formación con las necesidades del contexto local, regional o nacional en relación con el posacuerdo y posconflicto (ver anexo 2. Guion de entrevista semiestructurada).

Para ello, se establecieron los criterios de participación en el estudio por parte de los profesores de humanidades de las IES seleccionadas de las regiones priorizadas para la realización del trabajo de campo. En este sentido, definió que se entrevistarían tres tipos de profesores de acuerdo con su antigüedad en la institución:

- Profesores noveles: con vinculación laboral entre 1 y 5 años en la IES.
- Profesores en formación: con vinculación laboral entre 6 y 10 años en la IES.
- Profesores expertos: con vinculación laboral superior a 10 años en la IES.

Los valores señalados en cada una de las subcategorías de profesor son indicativos, puesto que dependen de las características de la planta docente de cada institución, en la medida en que, si hay antigüedades superiores, se pueden ajustar los valores de los profesores expertos y profesores en formación. Sin embargo, estudios como el de Pedrín (2001) establecen vinculaciones equivalentes a las planteadas para los profesores expertos y para el caso de los noveles (ella utiliza el término *novatos*) únicamente hasta tres años. La autora no establece el rango medio de profesores en formación.

En todo caso, el equipo investigador encontró necesario establecer esta caracterización de tres tipos de profesores, dado que consideramos que cada tiempo de vinculación le va brindando diferentes elementos para la reflexión sobre sus propias concepciones y prácticas pedagógicas a los profesores de educación superior. Por tanto, los noveles sí mantendrán el criterio de vinculación entre 1 y 5 años, debido a que es un período en el cual se dan procesos como la adaptación, la vinculación a áreas o grupos de interés y se va configurando un proceso de adaptación y reconocimiento de las dinámicas institucionales, sobre todo en IES de tamaño grande.

Por otra parte, para garantizar los compromisos del consentimiento informado respecto al anonimato de los participantes en la investigación, se establecieron unos códigos que permiten presentar las referencias a las respuestas o afirmaciones puntuales realizados por ellos en el contexto de las entrevistas. Esto, en virtud del compromiso central de esta investigación con hacer evidentes las concepciones del profesorado respecto a la enseñanza de las humanidades y sus fines, en relación con la formación integral, ciudadana y la educación para la paz. En la tabla 1 se presenta la codificación correspondiente.

Tabla 1. Codificación de participantes por IES

Departamento				
Cauca	Córdoba	Norte de Santander	Norte de Santander	Tolima
U. del Cauca	U. Indígena	U. de Córdoba	U. Francisco de Paula Santander	Universidad de Ibagué
Cauca-UC-P1	Cauca-UAIIN-P1	Córdoba-UC-P1	NDS-UFPS-P1	Tolima-UIB-P1
Cauca-UC-P2	Cauca-UAIIN-P2	Córdoba-UC-P2	NDS-UFPS-P2	Tolima-UIB-P2
Cauca-UC-P3	Cauca-UAIIN-P3	Córdoba-UC-P3	NDS-UFPS-P3	Tolima-UIB-P3

Fuente: elaboración propia.

La selección de la tipología indicada de profesores da cuenta de los criterios para el muestreo asumido en la investigación, a saber, muestreo por criterios y muestro por conveniencia. En cuanto al primero, se estableció que tanto la experiencia como la antigüedad en el campo específico de la enseñanza de las humanidades, así como la permanencia dentro de una determinada institución, posibilitan no solo un acercamiento teórico o comprensivo de los fines que encierran en sí mismas las humanidades, sino que pueden dar cuenta del grado de identificación o no con la filosofía institucional y la construcción permanente de las apuestas formativas. En cuanto al segundo, muestreo por conveniencia, dado que se parte de la participación voluntaria de las universidades y profesores, a través de las coordinaciones de humanidades o decanaturas de facultad, según fuera el caso, se realizó la invitación a participar a quienes cumplieran con los criterios definidos, garantizando en todo caso que sea mínimo uno en representación de cada uno de los tres tipos establecidos.

A partir de lo anterior, fue posible un acercamiento no solo a las concepciones de los docentes de humanidades, aspecto fundamental de esta investigación, sino a elementos propios de la filosofía institucional y su operacionalización a través del desarrollo de los diferentes

espacios académicos, establecidos en la ruta formativa del componente humanista o de formación integral, como es denominado en buena parte de las universidades seleccionadas para el trabajo de campo. Del mismo modo, fue posible la comparación de las concepciones de los docentes al interior de una misma universidad, por departamentos y zonas establecidas en la investigación.

Del mismo modo, reiterar que para este segundo momento, dedicado al trabajo de campo, la importancia de la entrevista semiestructurada en atención a los objetivos de la investigación, en la medida en que, como investigadores, nos interesaba recoger las ideas, imaginarios, sentimientos y construcciones (a todo esto que hemos denominado concepciones), respecto al lugar de la enseñanza de las humanidades en la educación superior, especialmente, desde cómo se asume este campo de conocimiento, su aprendizaje, su enseñanza y sus fines, en las apuestas curriculares de los diferentes programas de formación profesional de las universidades participantes.

Todos estos elementos se observan en los apartados que siguen, los cuales están dedicados a la presentación de los resultados tanto por cada una de las IES y zonas definidas, como el análisis que a partir de allí se realiza, a modo de construcción de unos resultados generales de la investigación. En este sentido, es indispensable precisar que por tener el foco en las concepciones del profesorado, el equipo investigador optó por darle prioridad a las respuestas de los participantes, dado que en sí mismas encierran una riqueza no solo para la investigación realizada sino como una oportunidad de aproximarse a la diversas formas de comprender qué se entiende por las humanidades, su enseñanza, sus apuestas y fines desde la experiencia de diferentes profesores de regiones muy distantes entre sí del país, pero que se encuentran en el interés legítimo por transformar las vidas de sus estudiantes, aportar al desarrollo local y regional, sin perder de vista el contexto globalizado que nos interpela.

Finalmente, enunciar que para efectos prácticos se presentan los resultados en orden alfabético por cada uno de los departamentos que constituyen la muestra de trabajo: Cauca, Córdoba, Norte de Santander y Tolima.

Referencias

- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athe-neia Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6.^a ed.). Ciudad de México: Mc-Graw Hill Educación.
- López Orellana, D. M. y Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de abril de 2020). Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia (SNIES). Disponible en <https://hecaa.minedu.gov.co/consultaspublicas/ies>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (20 de abril de 2020). Consolidado de indicadores. Disponible en <https://www.universidad.edu.co/consolidado-indicadores/>
- Patiño-Montero, F., Orozco-Forero, T., Sánchez-Hernández, P. y Castañeda Jácome, J. (Agosto de 2019). *La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas*. Disponible en <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/28315>
- Pedrin Cisneros, A. (2001). *Estudio comparativo entre un profesor experto universitario y profesor novato universitario; sobre la reflexión que hacen de su propio discurso verbal, y en los recursos empleados para evidenciar conciencia de texto* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Tonon de Toscano, G. (2009). “La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación”. En G. Tonon de Toscano, *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 47-68). Buenos Aires: Universidad de La Matanza.

Resultados región uno: el caso de dos universidades del Cauca

TRINIDAD OROZCO FORERO

Introducción

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis docentes de humanidades de dos instituciones de educación superior (IES) del departamento del Cauca, a saber, la Universidad del Cauca y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Es decir, de forma independiente y para facilitar la comprensión de estos se presentan por separado los resultados para cada una de las dos universidades que constituyen la muestra del departamento del Cauca. En primer lugar, la Universidad del Cauca y, posteriormente, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural.

Universidad del Cauca

Se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes de la Universidad del Cauca.

Experiencia profesional

En esta categoría se destacan elementos relacionados con la manera en que la formación de los profesores se articula con su opción profesional

y vocacional, e incluso respecto a la percepción que ellos tienen acerca de lo que son las humanidades y su lugar dentro del currículo. Esto es significativo, puesto que en los casos específicos los profesores tienen formación en humanidades, algunos con licenciatura y otros no, tal como se evidencia en las respuestas:

Hace siete años vivo esta experiencia como docente de ética, ha sido muy enriquecedora porque la universidad representa para mí un espacio de exploración del conocimiento en el sentido que puedo articular el concepto o la teoría con la realidad, la experiencia o la vivencia del estudiante es el material máspreciado para mí porque me permite hacer esa conexión... mi experiencia como docente se fundamenta o se centra en la mirada hacia el ser humano. (Cauca-UC-P1)

Llevo dos años y algo más, no tengo mucho tiempo tampoco; sin embargo, puedo decir que mi experiencia laboral un poco reciente me ha generado muchísimos retos, como pedagoga en el componente de formación integral social y humanística, la experiencia que implica hablar de cultura de paz, lo que implica una enseñanza para la paz en medio del conflicto, y esta continuidad del conflicto que es lo más complejo de todo. (Cauca-UC-P2)

Desde hace mucho tiempo, casi toda mi historia he estado muy cercano a las humanidades, al humanismo, una reflexión que se centra en el ser humano; he tenido la gran posibilidad. En la Universidad del Cauca también empiezo en la Facultad de Filosofía y en ese momento, estoy hablando del 2005-2006, desde hacía unos 3 o 4 años estaba conformándose una propuesta liderada desde la Facultad de Humanidades para poder coger todas las propuestas y organizarlas... y se formó un programa muy bien estructurado, se llama Formación Integral Social y Humanista, siempre se está trabajando en esa misma dirección, estamos trabajando lo que tiene que ver con la ética. (Cauca-UC-P3)

A partir de estas experiencias se muestra claramente la concepción y compromiso con la enseñanza de las humanidades, la experiencia pedagógica Filosofía y las prácticas que se realizan para dar respuesta a las necesidades y realidad de los estudiantes, y cómo se ha ido construyendo en unos programas bien estructurados que motiven y comprometan a los estudiantes en su propio proceso de formación humana integral. Justamente esta reflexión está ligada al *telos* humano y su influencia en la vida.

Enseñanza de las humanidades

Concepto

En el apartado anterior, se encuentra que el concepto con el cual los profesores definen a las humanidades y su relación con las dimensiones del ser humano y su complejidad, en tanto que cualquier intento por delimitarlas o acotar su alcance termina por reducir al sujeto, como bien lo advierten dos de los participantes cuando afirman:

Bueno, resolver esa pregunta que parece tan obvia pero que para muchos todavía aun nos cuesta y es bueno, poder decir ¿quién soy yo?, ¿hacia dónde voy? Y eso es un poco lo que deben buscar las humanidades, creo que la formación integral tiene que ver con eso, con lograr empezar a ayudar con eso a explorar un poco el camino de quién soy, hacia dónde voy en torno a lograr un mejor relacionamiento en torno a la relación entre todos los seres. (Cauca-UC-P2)

En la capacidad de ser sujeto, en la capacidad de pensar y ser uno mismo, en la capacidad de poder tomar decisiones allí, es un ser, un estar y de alguna manera permanecer, es un cinismo, como lo diría Roger, un cinismo que significa mirarme hacia dentro, mirarme hacia sí mismo y proyectar eso sobre los demás, esta concepción de humanismo no es un egoísmo ni tampoco es un subjetivismo porque es que el humanismo tiene que crear las condiciones con los demás, en el humanismo no solamente estoy yo, sino que estamos todos los demás, sino no se puede pensar en un tipo de humanismo. (Cauca-UC-P3)

También las humanidades son comprendidas como una totalidad, como un proceso histórico, situadas en una dimensión antropológica y política, que necesita unas bases conceptuales teóricas para ser comprendida, como lo explica uno de los participantes:

Las humanidades es un campo abierto que abarca la totalidad, donde el centro es el ser humano, es su realización, es su felicidad, pero que llegar a este punto implica un proceso histórico, situarte en una dimensión antropológica, implica una dimensión política y que las bases conceptuales y teóricas, serán las que le permitan al estudiante y al docente comprender esa relación del conocimiento para tener una vivencia donde podamos hablar de un ser humano con dignidad, con realización, con progreso. (Cauca-UC-P1)

Fines

En cuanto a la finalidad que se le puede adjudicar a las humanidades, en su respuesta los profesores asocian dos componentes fundamentales hacia los cuales se ha de orientar la formación humanista.

La finalidad de las humanidades es la formación del ser humano, así como lo afirman dos de los docentes en sus respuestas:

[...] tiene que ver con el quehacer con la humanidad, con el respeto por el otro, por la naturaleza, por el medio ambiente, por su responsabilidad política, por su liderazgo, entonces esa concepción de humanidades es integradora, y el campo de la educación es un campo de exploración que tiene en cuenta al estudiante, no como un objeto de investigación, sino como un elemento que trabaja de una manera complementaria [...] debe ser ese mejoramiento social, y esa dignidad como ser humano. (Cauca-UC-P1)

[...] para nosotros en el componente de formación integral tiene que ver justamente con brindarle a todos nuestros egresados esas herramientas que les permitan resolver su relacionamiento con el entorno en el que se van a enfrentar; mi compromiso como docente siempre ha sido generar todo un espacio y lograr con ellos una armonía para poder comprender ese tipo de relaciones que

no son sencillas, y en las cuales tenemos muchos retos todavía.
(Cauca-UC-P2)

La finalidad también está relacionada con la centralidad del ser humano, como lo expresa a continuación un docente:

Trabajando en una visión diferente, centrada en el ser humano como un ser libre, como un ser que tiene derecho a la vida, como un derecho fundamental y la importancia de saber escuchar a los otros y que podamos hacerlo en paz [...] para que reflexionen sobre esa concepción de ciudadanía, para que piensen como seres humanos, para que piensen como seres de la naturaleza y para que piensen como seres del mundo, y esos elementos que están allí uno los conjuga en el aula de clases. (Cauca-UC-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Según lo declaran los docentes en sus respuestas, hay un compromiso bastante fuerte, articulado a la formación integral en la Universidad del Cauca, porque todos los estudiantes ven materias del componente FISH (formación integral social y humanista), pero Ética y la Formación Ciudadana son obligatorias, entonces necesariamente las humanidades sí están presentes en el PEI de la Universidad del Cauca, como un componente esencial en la formación del estudiante. A continuación, se presentan algunas respuestas de los participantes que dan cuenta de ello:

[...] en los últimos años la Universidad del Cauca ha reconocido ese derecho de los pueblos a tener sus creencias, sus religiones, pero también ha apuntado fuertemente a la formación en autonomía y a la formación política, entonces en ese sentido hemos avanzado en una educación que tiene un pensamiento crítico, y cuando hay un pensamiento crítico es posible avanzar en las humanidades porque es posible comprender, qué es cada concepto pues lo podemos vivir, lo podemos aplicar, de otra manera no va a ser posible si no lo comprendemos, no lo asimilamos, no lo reflexionamos desde nuestro propio pensamiento. (CaucaA-UC-P1)

En la actualidad, nuestro plan de desarrollo institucional, que se ha denominado “Hacia una paz territorial”, justamente lo que busca es volver a la región, volver con propiedad, mejorar los relacionamientos sociales, aportar en el desarrollo humano, y ahí es donde estamos dándole a esta apuesta y que sobre todo el FISH ha venido trabajando de manera muy comprometida en torno a todo el tema de la construcción de paz, de promover agendas para la paz, de promover espacios de reflexión frente al tema, en dinamizar con las organizaciones sociales del departamento, entonces en esa tarea y sí la tenemos muy clara en el proyecto educativo y también dentro del plan de desarrollo institucional y el plan rectoral que está vigente. (Cauca-UC-P2)

El docente tres, en su respuesta resalta que la misión y la visión de la Universidad tiene como proyecto fundamental la formación de profesionales íntegros, profesionales humanos:

El Proyecto Educativo institucional de la universidad. [...] La misión y la visión y los objetivos de la universidad, el FISH es el eje que más se proyecta a cumplir con el objetivo de la universidad. [...] Digamos esa preocupación por la sociedad que tiene el proyecto de la universidad de formar profesionales íntegros, profesionales humanos, es un elemento fundamental [...] quien se encarga realmente de dar la formación humanista, la formación universal y la formación humana es efectivamente la, el programa FISH. (Cauca-UC-P3)

Categorías emergentes

Una de las participantes hace énfasis en educar para cuidar la vida, saber escuchar y dialogar en paz:

Entonces este sentido las humanidades, las estoy trabajando en esa visión diferente del ser humano, en esa visión que no tiene, que acabar con el otro, no tengo que matar con él, no tengo que matar al otro, tenemos nuestras diferencias pero tenemos que aprender a superar ese tipo de cosas, no tengo que eliminar al otro para poder

entablar un diálogo, trabajo en esa dirección, centrado en el ser humano como un ser libre, como un ser que tiene derecho a la vida, como un derecho fundamental y la importancia de poder saber escuchar a los otros, que podamos hacerlo en paz. (Cauca-UC-P3)

Educación para la paz

Concepto

La educación para la paz, como un compromiso de todos, que se hace desde los espacios más inmediatos hasta los espacios más amplios de participación política y democrática, la definen como el espacio que permite tener una formación humanista, donde se comprende, aprecia y hace una transformación de las situaciones del conflicto que hay en la región...

[...] La educación para la paz tiene que ver con el compromiso de la educación, con el compromiso que tiene el docente y el estudiante con relación a los avances que han tenido los procesos de paz [...] que es compromiso de todos. (Cauca-UC-P1)

La Universidad del Cauca viene implementando varios ejercicios en torno a la educación para la paz de forma interna pero también de forma externa, aquí no solamente se ha desarrollado un ejercicio a través de planteamiento de cursos, de seminarios, de eventos, sino que también viene siendo un ejercicio de empezar a conocer mucho más esa realidad de lo que se promueve... se viene trabajando toda la red de iniciativas de memoria y propuestas de resistencia y construcción de paz en el departamento que son bastante amplias. (Cauca-UC-P2)

Un profesor hace el enunciado desde donde se educa para la paz, y lo expresa así:

Y digamos que intentamos mirar, todo lo que se ha hecho en el proceso de paz y lo primero de todo en esta historia y luego entonces trabajamos la parte como institucional, la que se está mirando allí, y generamos un diálogo, [...] se trabaja a partir de ese

conocimiento de la historia de Colombia, se trabaja a partir de lo que está ocurriendo, mejor dicho, de las vivencias de los muchachos; este es el mejor insumo para trabajar el fenómeno de la paz en nuestro contexto. (Cauca-UC-P3)

Fines

La finalidad es comprendida como el estar bien y el bienestar de la sociedad, y de ahí el compromiso particular de la Universidad por dar respuesta a los problemas actuales en materia política, democracia y derechos humanos:

[...] A partir de esa experiencia, de esa vivencia es que nosotros ponemos los conceptos y las teorías entonces no necesitamos explorar mucho porque tenemos ese campo. ¿Cuál es el compromiso? [...] En el campo de ética, el compromiso principal es sensibilizar al estudiante de la situación que vive nuestro país y de la responsabilidad que se tiene [...]. No podemos tener un conocimiento muy amplio, pero en la vida no actuar, en la práctica no tomar decisiones correctas, y decisiones que necesariamente son decisiones políticas, que se hace desde los espacios más inmediatos hasta los espacios más amplios de participación política y democrática. (Cauca-UC-P1)

La finalidad es que cada estudiante realmente logre generar esa sensibilidad y ese compromiso frente a la urgencia que tenemos de empezar a construir lo que hemos denominado “la paz”, sobre todo porque creo que esos ejercicios surgen, en lo personal, pasan por una transformación local, ... que entre más promotores tengamos en cada uno de los espacios va a ser posible... y ese es el compromiso empezar a generar más estas dinámicas desde lo local, de promocionarlas mucho más. Estoy convencida que tenemos que seguir fortaleciendo estas dinámicas y orientarlos de muchas herramientas para que ellos sean quienes asuman estos nuevos roles en su territorio. (Cauca-UC-P2)

La formación para la paz tiene muchas aristas, y una de esas aristas es que hay que defender los derechos humanos. [...] Entonces, estamos allí, por ejemplo, estamos haciendo ver ese tipo de cosas es también una manera de defender la paz y defender la justicia social, porque aquí se necesita para acabar con esa corrupción y hacer un ejercicio de justicia social. Ese mensaje continuamente les llega a nuestros estudiantes. (Cauca-UC-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

En el tema de educación para la paz, el proyecto institucional lo asume como eje transversal para todos los programas generando sensibilidad y compromiso para transformar la sociedad en la que vivimos, pero se ha ido implementando en los últimos años como un proceso de formación:

[...] “No podemos dejar que siga pasando esto” entonces eso es increíble porque toca profundamente al ser humano y lo compromete y eso es lo que cambia la historia, eso es lo que en los últimos años se ha estado haciendo, desde donde se forma tanto al estudiante, como al profesor, como a la sociedad en general con relación al conflicto, y con miras al proyecto de la paz, por eso se han hecho eventos internacionales sobre memoria, conflicto y paz, que han sido significativos para nuestra sociedad, para el campo académico y para todos porque ha cambiado nuestra vida, ha cambiado nuestra historia [...] el concepto que nos ayuda a comprender la experiencia y a su vez, entonces esto ha generado una sensibilidad y un compromiso demasiado grande que transforma esta sociedad en la que vivimos. (Cauca-UC-P1)

Implícito no, se ha ido como adquiriendo y el plan de desarrollo institucional si lo puso, pero es también muy general, ese tema cuando es algo transversal que termina siendo de todos, de todos, pero al final no hay algo así que lo direcciona claramente. Creo que esa sería una de las modificaciones importantes que habría que hacer. Para el FISH ha venido y lo asumido, pero más ha sido

el compromiso y la dirección que adelanta la Dra. Gilma, es más porque ella le identificó como la línea, lo empezó a promocionar y lo empezó a desarrollar y estamos en ese proceso. (Unicauca-UC-P1)

Porque nosotros le llegamos a todos, casi al 98 % de los estudiantes de la Universidad que pasan por el programa de Formación Integral, Social y Humanística del FISH [...] la universidad en pleno le está aportando a la paz, pero digamos que quien ha tomado este compromiso, es el FISH, pero no el único en la universidad, por ejemplo, hay grupos de antropología que están trabajando sobre la paz, están trabajando con grupos pero quien tiene digamos esa responsabilidad importante es el FISH, entonces se han articulado muchos cursos, se han articulado muchos profesores apuntando directamente en esa dirección. (Cauca-UC-P3)

Categorías emergentes

Una docente expresa que en el Proyecto Educativo Institucional está implícito, pero también ve la necesidad de que se asuma claramente en el plan de desarrollo de la institución:

[...] Pero sí creo que sería muy interesante también que si se define así dentro del Plan de Desarrollo Institucional podría contar con más apoyos y se podría hacer una dirección mucho más completa dentro de nuestras 9 facultades, nuestros 18.000 estudiantes, podríamos hacer mucho más, abarcar mucho más. (Cauca-UC-P2)

Formación ciudadana

En la formación ciudadana se puede señalar que los profesores en sus prácticas pedagógicas buscan implementar la reflexión para que el estudiante pueda reconocer cómo desde diferentes colectivos humanos hay unas prácticas de valores que son bien importantes hacia los cuales se ha de orientar la formación de la ciudadana colectiva.

Concepto

Es importante reconocer que la ciudadanía es la colectividad que comprende, que conoce, que tiene la sensibilidad, el compromiso y la praxis para poder ser un sujeto político, conoce la esencia de la política que necesariamente está articulado a lo ético, tenemos más clases de formación ciudadana, más cursos, más comprometida la universidad con esta formación. (Cauca-UC-P1)

La línea de formación ciudadana tiene ese compromiso, no solamente brindar los contenidos sino llevar a los estudiantes en que ellos logren hacer esa interiorización de lo que implica esa formación ciudadana, y en esas competencias estarán permeados esos elementos en los cuales siempre hacemos mucho énfasis que van a ser todo el tema de valores y acá se viene manejando una perspectiva que me parece muy interesante, que es poderlo cruzar también con este tema de los valores interculturales, y es decir no solamente lo que ya se viene estableciendo, sino también poder reconocer cómo desde diferentes colectivos humanos hay unas prácticas de valores que son bien importantes y que nos fortalecen en ese relacionamiento, en ese ejercicio de adquirir esas competencias ciudadanas. (Cauca-UC-P2)

Un profesor dice que no desliga la educación de la paz de la educación ciudadana, porque esta tiene que ver mucho con el entorno familiar y social:

Nosotros no las desligamos, generalmente todos trabajamos en esa dirección, hablamos de formación ciudadana pero también hablamos de cultura para la paz, también hablamos de los otros elementos que tenemos que hacer para construir una paz en Colombia. [...] La paz desde esta perspectiva o yo la veo desde esta perspectiva, la paz tiene que ver en primer lugar con el asunto interno de la familia, allí, hay un elemento de paz, la paz tiene que ver con la manera como trabajamos en los barrios, cómo estoy yo aquí con los vecinos, allí también hay una situación de paz, la paz tiene que ver también con la ciudad. (Cauca-UC-P3)

Fines

La finalidad está articulada con el objetivo de la formación humana, lo primero es formar seres humanos, seres humanos conscientes de su realidad, conscientes de su mundo, conscientes de su familia, formarlo en su quehacer como ciudadano, como político, con autonomía, con liderazgo, con una gran capacidad para tomar decisiones conscientes de su entorno, de todos sus espacios, especialmente esa responsabilidad que tiene que ver con la sociedad colombiana.

Los tres docentes en sus respuestas enfatizan que los fines tienen que ver tanto con la transversalidad como con la interdisciplinariedad, donde hay un eje central que es la formación integral:

[...] Llevamos el concepto de autonomía a toda la universidad, la autonomía compromete a la responsabilidad, también a la lucha y también a la transformación... la interacción tiene que ver con la sociedad necesariamente hay un campo con la sociedad, entonces es bien interesante. [...] Salen de ese campo de pronto abstracto, teórico, a relacionarse con otros chicos, chicas de otras facultades, con otros conceptos, otras dinámicas y la interacción tiene que ver con la sociedad necesariamente hay un campo con la sociedad, esto es interesante. (Cauca-UC-P1)

Uniendo humanidades y formación ciudadana, claro, sí, ya en el campo, ¿cómo serían las humanidades y la formación ciudadana? Sería un aporte bien importante a ese ejercicio de relacionamiento de las humanidades desde el diálogo y desde lo que pasa acá, yo creo que desde ahí podemos tener como ese aporte. (Cauca-UC-P2)

Un docente hace énfasis en un tema dentro de ese proceso educativo, y es la formación ciudadana en la familia:

Estamos formando más que técnicos estamos formando personas, ese es el gran objetivo de la formación humana, entonces, lo primero es formar seres humanos, seres humanos conscientes de su realidad, conscientes de su mundo, conscientes de su familia, muchas cosas alrededor para que no siguiéramos en este asunto de la violencia. (Cauca-UC-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Los docentes reconocen claramente que el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Cauca tiene como impronta la formación ciudadana para los nuevos profesionales, para que realmente sean ciudadanos comprometidos con su realidad:

La universidad está comprometida con ampliar ese campo de formación en la ciudadanía. En las competencias ciudadanas también, pero más allá de responder un estándar de evaluación o de calidad hay un compromiso, muy grande del docente de transmitir esa, responsabilidad que debe tener el ciudadano que conozca, de que conozca la dinámica constitucional, que conozca sus derechos, sus deberes, sus responsabilidades. [...] Estamos articulando muchos trabajos y seguimos trabajando en los eventos internacionales y los eventos a nivel regional y nacional para poder fortalecer ese compromiso tanto como conocimiento académico como una transformación social. (Cauca-UC-P1)

Sí, yo creo que la formación ciudadana que tienen como muchos puntos de encuentro en el tema de trabajo de lo sociológico, de valores, el tema sí, yo creo que pues a través de algunas temáticas existe la articulación ahí entre las humanidades y la formación. [...] Tenemos cursos del tema de diversidades; efectivamente la misma facultad tiene un departamento de estudios interculturales que yo creo que le aporta muchísimo en este proceso de poder generar esa armonía en el relacionamiento social. (Cauca-UC-P2)

El docente tres relaciona la apuesta de la formación ciudadana con la defensa de los derechos humanos:

Acá hay un movimiento grande en esta Universidad del Cauca y supongo que en todas las demás también en de defensa de los derechos humanos, es otro tema importante que aquí yo lo veo mucho en los estudiantes universitarios, todos hablando de la defensa de la mujer, entonces ese proceso de la cultura de paz, o ese proceso para apuntarle a la paz trae muchos momentos. [...] Eso necesita un movimiento muy grande, la academia, pero también

sobre todo político, también las familias y todo mundo, y la comunidad en general tiene que trabajar para que se logre la paz, nosotros intentamos hacer el deber, pero falta mucho. (Cauca-UC-P3)

Categorías emergentes

La docente dos enfatiza en que el primer ejercicio que hace es identificar a los estudiantes:

... Yo no puedo hablar de la diversidad de género y sexual sin conocer a quienes tengo ahí, lo mismo me pasa con la diversidad étnica, entonces sí trato de acercarme lo que más se pueda a cada uno de los conceptos, parto de que todos tenemos unos saberes previos que van a ser necesarios a la hora de poder incorporar estos nuevos conceptos y hacer el ejercicio de relación.

Formación integral

La formación integral es comprendida como desarrollo de lo más importante que es el ser humano, donde se potencian y desarrollan todas las dimensiones humanas en lo intelectual, lo afectivo, lo espiritual. Se forma como un ser íntegro, un ser bueno, un ser de una gran calidad humana.

Concepto

[...] Esa formación integral y humana abarca no solamente el conocimiento científico sino la formación integral es la formación completa, es una formación que tiene que ver con el campo científico, con el campo disciplinar pero que a la vez la formación tiene un componente muy importante que es el humano, el estudiante. También el conocimiento político, el conocimiento social, económico, cultural, donde se potencia en el estudiante el respeto por otro, el reconocimiento por el otro, donde también se reconoce que el estudiante vaya a donde vaya va a ser un ser íntegro, un ser bueno, un ser de una calidad humana muy grande, eso es la formación integral. (Cauca-UC-P1)

[...] La formación integral tiene que ver con esos aspectos de poder desenvolverse en un campo externo, pero también a su vez irse fortaleciendo en su forma interna. [...] Para mí como docente la formación integral tiene que ver precisamente con esos elementos de brindarle a nuestros estudiantes no solamente conocimiento teórico y técnico que debe tener todo profesional, sino también esos elementos que le permitan a él y a ella reconocer todo un entorno diverso en el que se encuentra que tengan esa sensibilidad pero que además no solamente aporta afuera, sino también que sean capaces de tener un proceso de fortalecimiento interno, despertar todos esos elementos que permitan a las personas ese encuentro de una manera mucho más amable. (Cauca-UC-P2)

Parto de la premisa de que todos los humanos somos seres típicos, somos pensadores, somos seres culturales y somos seres que vivimos en un medio ambiente. Y ser espiritual o no tanto ser al plano de la palabra, un ser espiritual un poco más, un concepto más universal espiritual, en un sentido amplio lo estético, lo artístico, lo humano, en fin, todos estos elementos que tiene que ver con esos sentimientos profundos y que trascienden de lo ser humano. (Cauca-UC-P3)

Fines

La finalidad de la formación humana integral la entienden los profesores como ese eje central de la universidad donde se articule el conocimiento y la realidad, así como lo expresa la docente después de hacerse varios interrogantes sobre el ser y quehacer de la Universidad:

La formación integral yo creo que está planteando varias preguntas. Como docente, yo me he hecho las siguientes preguntas: ¿cómo está siendo el conocimiento hoy en la universidad o en las universidades?, ¿hasta qué punto hay información en el conocimiento de las ciencias, las ciencias llamadas ciencias duras o ciencias humanas también, en esos dos campos?, ¿cómo o con qué conocimientos llegan los estudiantes a la universidad?, ¿para qué se llega a la universidad?, ¿qué hace la universidad con la sociedad?,

¿qué espera la universidad de la sociedad? Son interrogantes muy importantes. [...] Nosotros decimos que es importante pensar la universidad como un eje central que articule el conocimiento con la realidad. (Cauca-UC-P1)

[...] Es formar seres humanos, seres humanos conscientes de su realidad, conscientes de su mundo, conscientes de su familia, siempre hay que empezar por la parte más cercana, uno no puede hacer una revolución con el mundo si no está haciendo la revolución con su casa, entonces yo les hago mucho énfasis en eso, yo les digo: miren, un tema que tiene que trabajar la familia, como es, un tema dentro de eso es la formación ciudadana en la familia. (Cauca-UC-P3)

Una docente en su respuesta expresa que la finalidad de la formación integral está en la formación de los profesionales que demanda la sociedad actual:

La finalidad es justamente entregarle a la sociedad, no tanto entregarle sino lograr que nuestros egresados y egresadas despierten en ellos todo ese interés y que sean personas responsables, respetuosas, comprometidas y que esto entonces ayude a dinamizar mucho esas crisis de valores tan fuertes que hoy tenemos, ese es uno de los principales retos que se tienen. Y es desde ahí desde donde se debería empezar a fortalecer mucho más. (Cauca-UC-P2)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

En la Universidad del Cauca el FISH es la dependencia donde el componente de la formación integral y humanista es el eje de la formación de los estudiantes, y desde allí se orienta la formación humana integral en todas las carreras que ofrece la Universidad, con un impacto muy positivo en el egresado, cumpliendo así el objetivo del Proyecto Educativo Institucional:

Hay una dependencia que es el componente de formación integral, social y humanística que es el FISH, ahí es donde se orientan las éticas, las electivas y la formación ciudadana, ese campo es el que

recibe o el que va a los diferentes programas de toda la universidad, entonces necesariamente los estudiantes tienen que pasar por estos enfoques, por estas disciplinas, por estas asignaturas, es ahí donde nosotros tenemos ese trabajo formativo y lo que se intenta es articular las actividades a los diferentes programas. [...] Lo que hace el componente FISH es llegar allá y activar esa parte tanto en el estudiante como en los campos de conocimiento. (Cauca-UC-P1)

Sí, apostamos por una formación integral, por egresados y profesionales que sean sensibles, que tengan la capacidad de enfrentarse a la realidad en la que se encuentran, que puedan hacer una buena lectura, que ellos entonces puedan dar respuesta a esas necesidades reales que se tienen en las distintas comunidades o espacios o entornos que se deban enfrentar. [...] Tenemos cursos del tema de diversidades, sí, efectivamente la misma facultad tiene un departamento de estudios interculturales que yo creo que le aporta muchísimo en este proceso de poder generar esa armonía en el relacionamiento social. (Cauca-UC-P2)

El docente tres manifiesta que esta formación integral no es preocupación de todas las carreras, que algunas se preocupan más por lo técnico, pero que sin embargo hay un impacto muy positivo en el compromiso y ejercicio de la profesión de los egresados en general:

Hay preocupación constante de todos los programas con mayor o menor intensidad sobre los estudiantes, en los otros programas hay otros elementos, ahora, creo que faltaría más, claro que sí, o sea, las diferentes facultades se preocupan muchísimo por lo técnico y esa formación para la paz, esa formación integral, esa otra cuestión digamos que no es el eje fundamental dentro de ellos. (Cauca-UC-P3)

[...] Entonces necesariamente las humanidades sí están presentes en la formación del estudiante de la Universidad del Cauca, es un trabajo muy reconocido, muy valioso porque vemos en los estudiantes que ya son profesionales, que tienen diálogos con nosotros cómo nos comunica, cómo nos cuentan, cómo sus experiencias de

vida nutren y nos dan de mucha alegría porque ese quehacer de las humanidades está teniendo mucho sentido en la sociedad.
(Cauca-UC-P1)

Conclusión

Como análisis de cierre de la presentación de los resultados de las entrevistas realizadas a los tres docentes de la Universidad del Cauca, podemos concluir que tanto en su conceptualización como la finalidad y la contextualización de su práctica y experiencia de la enseñanza de las humanidades, se evidencia con claridad que el proceso de formación tiene como centralidad el ser humano y que la universidad es el espacio para formar en humanidad. Además, que las concepciones del docente están en diálogo con concepciones, expectativas y motivaciones del estudiante y de la realidad. También es importante resaltar que la mayoría de los docentes tienen relación directa y hacen un trabajo de investigación social con las comunidades. Esto es lo que permite que esté muy vigente también el ejercicio profesional dentro de la universidad, proyectado a la comunidad.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca.

Experiencia profesional

En esta categoría se destacan elementos relacionados con la manera en que la formación de los profesores se articula con su opción profesional y vocacional, sus cargos de liderazgo e incluso respecto a la percepción que ellos tienen acerca de lo que son las humanidades, las cuales se fundamentan en tres tejidos: el *tejido de derecho*, el *tejido de comunicación intercultural* y *buen vivir comunitario*, y su *desarrollo en el currículo*. Ello es significativo puesto que, en los casos específicos, los profesores tienen formación en humanidades, algunos con licenciatura y otros no, tal como se evidencia en las respuestas:

Porque es parte de mi vida y de ahí sale como me ubiqué en la universidad, entonces, siendo diputado del departamento, vicepresidente de la Asamblea Departamental y presidente de la Asamblea Departamental, entonces ahí tomé la decisión de retirarme de la vida pública y política. Estudié una carrera para seguir al lado de las comunidades, luchando por la reivindicación de los derechos, y he sido pues más del corte de apoyar el tema educativo y la formación de nuestras comunidades; estudié derecho y, de acuerdo a eso, tuve la oportunidad, de ir a ser personero de mi municipio, en el 2012-2016 y posteriormente me vinculan al CRIC 2017-2018 en un proceso de formación con estudiantes, con un proyecto de, ya como dinamizador orientador, o como docente, o como maestro, para formar estudiantes indígenas en todo un proceso del (CRIC) Consejo Regional Indígena del Cauca en 18 municipios del departamento del Cauca y 15 instituciones. Con toda esta experiencia el CRIC, ven en mí un proceso político, un comunero que ha hecho un largo recorrido y la consejería tomó la decisión de asignarme al cargo de coordinador del sistema de gobierno de la UAIN CRIC, a partir del 1 de febrero de 2020 ya como dinamizador, coordinador y a la vez orientador porque como la universidad apenas está en este proceso de reconocimiento, en proceso de transición porque ya está inscrita en el ministerio de educación nacional como única universidad pública de carácter especial. (Cauca-UAIIN-P1)

Mi experiencia como profesional. Desde el 2018 vengo caminando el proceso de la educación propia con la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN CRIC), un proceso que nace desde la organización del Cauca, educación propia, pedagogías propias entré a dinamizar todo lo que tiene que ver con CCRISAC (Crianza y Siembra de Conocimientos y Sabidurías). Así mismo, hice parte de pedagogías comunitarias de la licenciatura y ahora en este año hago parte del sistema TEA como dinamizadora orientadora en el proceso de revitalización de la madre tierra. [...] Entonces acá no hacemos ninguna particularidad por decir aparte, sino que todos en un solo círculo, en un solo espiral, esto es muy importante. (Cauca-UAIIN-P3)

La respuesta del docente dos habla de la comprensión de su ejercicio docente y el sentido y significado en la relación con la vida:

Nosotros en nuestra cosmovisión personificamos a todos los seres vivientes, porque no estamos solos, los humanos nos somos nada sin la naturaleza [...] una apuesta que nosotros muchos de nuestros compañeros nos hemos puesto a la descolonización de eso que nos han enseñado en la educación foránea porque a uno le hablan de culto, de civilizado, de las humanidades, entonces para nosotros la humanización es holística, nosotros no podemos hablar solamente de las humanidades, lo primero que nosotros hacemos para ir descolonizando es hacer estudio de nuestra cosmovisión y nuestra cosmovisión nos va evocando los datos precisos que nosotros tenemos una forma de pensar diferente, entonces en ese sentido empezamos a trabajar con los niños, con los jóvenes para que empecemos a reencarnar ese pensamiento cosmogónico que tenemos los pueblos originarios. (Cauca-UAIIN-P2)

Categorías emergentes

Se encuentra la denominación CCRISAC como subcategoría emergente en tanto que hace referencia a una forma propia de comprender la investigación desde la perspectiva de la UAIIN.

Un proceso que nace desde la organización del Cauca, educación propia, pedagogías propias entré a dinamizar todo lo que tiene que ver con CCRISAC (Crianza y Siembra de Conocimientos y Sabidurías). (Cauca-UAIIN-P3)

Es sobre el territorio, es sobre los seres vivientes porque los seres vivientes, todos hacemos una minga para perdurar la vida, entonces en ese sentido no te podría contestar algo preciso de la humanidad. Entonces ahí nos vamos preparando. Entonces cuando nos preparamos es para eso que nosotros vamos investigando, vamos eh averiguando es para volver a socializar a nuestras comunidades para que vayamos otra vez reencarnando nuestra cosmovisión.

Enseñanza de las humanidades

Concepto

En el apartado anterior, se encuentra que el concepto con el cual los profesores definen a las humanidades y su relación con las dimensiones del ser humano y su complejidad, la cosmovisión, la revitalización con la madre tierra, el territorio, la vida, el pensamiento cosmogónico en tanto que cualquier intento por delimitarlas o acotar su alcance termina por reducir al sujeto, como bien lo advierte uno de los participantes cuando afirma:

Las humanidades van mucho con el rescate de los derechos de la persona, del ser de la persona, el respeto de la persona, la dignidad de la persona, y yo creo que todos luchamos por eso. [...] Acá le llamamos tejidos de formación, o procesos de formación, entonces tengo bajo mi responsabilidad el tejido de derecho propio intercultural, el de comunicación propia intercultural y buen vivir intercomunitario. (Cauca-UAIIN-P1)

Hablamos de humanidad, hablamos de seres vivos, de seres vivos personificados porque por ejemplo en nuestra cosmovisión hay historias muy importantes que antes el oso hablaba nuestra lengua, los tigres hablaban nuestra lengua, los ríos hablaban, la luna hablaba, el sol hablaba. Entonces, claro, ahí es donde yo digo que bueno las humanidades cuando hablo de la humanidad no somos solamente nosotros, sino que es todos los seres vivos tienen esa posibilidad de las relaciones humanas. (Cauca-UAIIN-P2)

Bueno, para mí las humanidades es un conjunto. Tiene que ver con las disciplinas de la cultura humana, entre ellas encontramos mucho que nosotros en sí practicamos el arte, las artes, eh las ciencias humanas, la humanística, también la filosofía, también está sumergida la antropología y la diversidad de lenguas. Así defino las humanidades. (Cauca-UAIIN-P3)

Se puede concluir en la concepción de la enseñanza de las humanidades los docentes en sus clases tienen en cuenta los conceptos, pero también los saberes propios y ancestrales y así los estudiantes obtienen una visión espiritual en sus vidas, surgen elementos de transformación y cambio en sus contextos inmediatos y asumen compromisos para proyectar esos nuevos sentires, porque para ellos la humanización es holística.

Fines

La finalidad de la formación integral la entienden los profesores como ese espacio de educar, formar, orientar a los estudiantes para que puedan proyectarse al interior de sus mismas comunidades y adelantar sus propios procesos al interior de estas:

Que el estudiante tenga una relación integral con la comunidad, con su familia y con la sociedad, es decir porque nosotros vamos más allá de educar para el empleo, nosotros tenemos que educar, formar, orientar a nuestros estudiantes puedan proyectarse al interior de sus mismas comunidades y adelantar sus propios procesos al interior de las comunidades, porque usted tiene pleno conocimiento que la formación convencional es donde nos preparamos todos es para digamos llegar en la búsqueda del empleo. [...] Nosotros nos proyectamos hacia allá, es decir, buscar el bienestar de nuestra propia gente en el proceso de reivindicación de derechos, lógicamente lo hacemos a través de la lucha. (Cauca-UAIIN-P1)

Ir vivificando nuestras costumbres que siempre han estado pendientes pero que ahorita por diferentes razones van bajando peor nuestro compromiso, es otra vez hacer latente ese pensamiento y el compromiso. (Cauca-UAIIN-P2)

Bueno, la finalidad de las humanidades tiene que ver con un conjunto, de un todo, es una disciplina que está inmersa en el ser humano, es una disciplina que tiene una capacidad grande, analítica, de pensamiento crítico. Entonces, la finalidad es poder expandir todo este conocimiento y todas estas culturas ahí a la diversidad que hay en el Cauca. Y además de esta diversidad extenderla también

a las diferentes comunidades a nivel nacional. Entonces, ese es el compromiso de conocer las diferentes culturas y dar a entender los pensamientos diversos que hay a nivel de los pueblos indígenas del Cauca, pero también de los pueblos indígenas de Colombia y, ¿por qué no?, de Latinoamérica. (Cauca-UAIIN-P3)

Categorías emergentes

Dadas las características de la Universidad, emerge como subcategoría en este punto la denominación *Sistema Educativo Indígena Propio*, el cual hace referencia al marco de comprensión del proyecto educativo desde los referentes culturales y educativos propios de la comunidad:

El camino, el SEIP es el Sistema Educativo Indígena Educativo Propio. Este conocimiento está sumergido en todas las disciplinas, en todos los sistemas que hacen parte de la universidad. Como el sistema educativo propio, la TEA, el SISIP, el Sistema de Salud Indígena Propio Intercultural, el CGP y bueno, todo esto va entorno a un solo camino. A un solo objetivo que es la organización, que nace desde el proceso organizativo del CRIAC aquí en el Cauca. (Cauca-UAIIN-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Como lo mencionaba anteriormente el docente tres, el proceso o proyecto de la Universidad se desarrolla de acuerdo con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de manera general, porque estamos luchando por un sistema para todos los pueblos indígenas de Colombia, que es el SEIP y entre ellos se fundamenta el Proyecto Educativo de la Universidad Indígena de la Universidad Autónoma Intercultural (UAIIN), para el desarrollo de cada uno de los tejidos, según lo manifiestan los profesores en sus respuestas:

[...] El proceso proyecto tiene como estructura, una coordinación colegiada está representada en tres componentes: la coordinación del componente político, el componente pedagógico y el componente administrativo, y también tenemos unos coordinadores de sistemas que son los que ayudan a organizar todo el proceso de desarrollo de formación en cada uno de los tejidos, del fundamento

de la educación indígena, de manera general en el Cauca, incluyendo la universidad, desde el grado semillas de vida en adelante hasta llegar al proceso de formación universitaria, está fundamentado en el SEIP. Todo lo didáctico, todo lo pedagógico está en el entorno, entonces es decir por eso nosotros no tenemos la presencialidad completa utilizamos más el trabajo en territorio, para hacer prácticas, autoformación y el proyecto de grado [...] debe ser fundamentado en la realidad ya desde su vereda, desde su resguardo, entonces el estudiante está interactuando. Así el sistema educativo esté articulado y responde al contexto. (Cauca-UAIIN-P1)

Los estudiantes que llegan a la universidad de entrada se comprometen a lo que nosotros llamamos el CCRISAC. Es un modelo de investigación, es crianza de sabidurías para generar pensamiento y conocimiento. Entonces el estudiante, el estudiante que llega a nuestra universidad a la UAIIN llega con el aval de sus autoridades, cuando llega al espacio ya se compromete con la universidad, entonces se compromete a desarrollar un tema de investigación, que tiene que salir de la comunidad, la comunidad lo conoce, en la universidad le ayudamos a dinamizar, una vez que esté concretado el objetivo que se propone el estudiante, entonces quienes hacen la valoración, no es la universidad sino que es la comunidad de donde él partió a hacer el trabajo. (Cauca-UAIIN-P2)

Una apuesta es fortalecernos, como pueblos indígenas, pero además también está la interculturalidad con otras, con otros grupos como los hermanos afros, los hermanos campesinos y muchas personas que le apuestan a otra formación diferente, a una educación que nace de las necesidades de los territorios, entonces esa es la respuesta. (Cauca-UAIIN-P3)

Nosotros en la universidad no aceptamos el término *profesor*, nosotros somos dinamizadores orientadores, porque en el término *profesor* de entrada hay jerarquización, entonces en la Universidad tanto los dinamizadores estudiantes aprendemos, por tanto, es un aprendizaje de ambos. (Cauca-UAIIN-P2)

Educación para la paz

En cuanto a la educación para la paz, los profesores la comprenden mucho más allá en profundidad: desde el sentir, desde el espíritu, en el respeto a la planta que es sagrada, a la vida en todo lo que pueda proporcionar equilibrio con el territorio.

Concepto

Para nosotros la paz es de carácter integral y del mayor fundamento está en el respeto de nuestra madre tierra, a nuestro medio natural, que es lo que el mismo Estado está deteriorando con fines económicos. [...] Para nosotros, trabajar en beneficio de la paz es empezar a trabajar desde el indígena que está en el vientre, es decir, desde la familia, desde la vereda, desde la escuela, desde la vereda, desde el resguardo, desde el municipio. (Cauca-UAIIN-P1)

La educación para aprender a trabajar, para tener buenos ríos, para buscar buenos comportamientos con la naturaleza, para aprender a comer, para aprender a vivir, la educación para estar sabrosos, estar dulces comunitariamente, eso es educación para la paz. [...] Yo estoy en paz cuando tengo tierra, comida, agua, naturaleza, cuando tengo remedios, cuando tengo todo, y estoy en buen relacionamiento con la madre tierra y con la sociedad, la familia, los abuelos, los bisabuelos, eso es una educación para la paz. (Cauca-UAIIN-P2)

Bueno, la educación para la paz es el respeto que hay en torno a todo; si yo respeto al ser humano, también debo respetar a las plantas, a los animales, debo respetar a mis hermanos mayores y a mis hermanos menores. Entonces la educación nosotros la paz no la vemos como solamente el conflicto armado, sino que la vemos mucho más allá en profundidad desde el sentir, y desde el espíritu. Entonces, si yo respeto a la planta que es sagrada, entonces voy a tener equilibrio en mi territorio. Entonces la paz se ve así acá. (Cauca-UAIIN-P3)

Categorías emergentes

Se identifica la subcategoría *universidad itinerante* a partir de lo afirmado en una de las respuestas de los docentes, donde utiliza la expresión para denotar justamente una perspectiva de educación práctica y contextualizada, como se aprecia a continuación:

Como dinamizadores orientadores, nos basamos desde los contextos propios de cada pueblo. Entonces, la universidad es itinerante, va a los diferentes territorios de la enseñanza no se da a través eh del salón y del tablero, sino que a través de la práctica más, desde el hacer, nosotros trabajamos desde el hacer, el sentir y el pensar. Entonces a eso se va, desde las necesidades del contexto, viajar a los territorios, escuchar a los mayores, a los niños, escuchar a los dinamizadores estudiantes y poder generar la clase a través del río, a través de la Yachaywasi, la casa de sabiduría, a través de las sulpas alrededor del fogón, mambiando la palabra, entonces las pedagogías son muy propias de la educación desde los mayores que nace desde el vientre de la madre tierra. (Cauca-UAIIN-P3)

Fines

La finalidad de la educación para la paz la comprenden como el educar bajo unos principios y valores, así como lo expresan dos docentes, que la intención es llegar con amor, con armonía y con equilibrio para mantener todo este universo, para que gire en torno con lo que tiene que ver con la madre tierra y que ese equilibrio esté constante también en el ser humano:

Bueno, la finalidad es el comprender al otro, ¿cómo le explico aquí esta parte? El entender y el comprender cómo es mi hermano, y como yo le decía a mi hermano, no tanto humano sino mi hermano, nosotros vemos a las aves, a las piedras, a la tierra, que son espíritus, entonces ese es como entender desde esa parte, la intención es que todos comprendamos de que estamos aquí en este planeta o en esta madre tierra para ayudarnos. [...] Como desde la universidad, como desde los pueblos indígenas, el compartir con las culturas tanto occidentales, pero también con las

culturas que son hermanas nuestras. Entonces, la intención es llegar con amor, con armonía y con equilibrio para mantener todo este universo, para que gire en torno con lo que tiene que ver con la madre tierra y que ese equilibrio esté constante también en el ser humano. (Cauca-UAIIN-P3)

Es decir, en este caso educar para la paz es educar bajo los principios de autoridad, autonomía y autodeterminación, donde el fundamento es el resultado, sea el equilibrio y la armonía con la madre tierra. (Cauca-UAIIN-P1)

También otro docente la comprende desde la cosmovisión como base del pensamiento en su cultura:

Mi fuerte es la cosmovisión, entonces la cosmovisión abarca todo [...]. Entonces por eso a mí me corresponde estar en las dos carreras que tiene la universidad, o sea, la cosmovisión es transversal, es la cosmovisión, es la base del pensamiento, si uno no está claro en su cosmovisión, por eso es que antes como los doblegaron y agrandaron la cosmovisión entonces nos hicieron tantos atropellos, por ejemplo, la parte que es más duro que esa espiritualidad. (Cauca-UAIIN-P2)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

La Universidad Indígena Autónoma Intercultural apuesta a todos estos procesos que giren en torno las comunidades indígenas. La propuesta es educar de manera integral y formar un profesional, formar un indígena que tenga pleno conocimiento para poder enfrentar la realidad y transformarla:

Los temas para nuestro proceso de formación son transversales, es decir, no podemos ir por separado porque es donde está la esencia de educar de manera integral y formar un profesional, formar un indígena que tenga pleno conocimiento para poder enfrentar las situaciones reales, no solamente allá en su vereda, sino a nivel local, regional, zonal y nacional. (Cauca-UAIIN-P1)

La educación para la paz desde el estado colombiano tiene otra finalidad, nosotros tenemos otra concepción, desde hace mucho rato, desde el 78 que empezó a hablarse de la educación propia es la educación para la paz, es la educación para vivir sabroso, vivir armónicos, contentos, llenos de risas, de pronto bravos pero otra vez volver a contentarnos, esa es la educación para la paz. [...] Sin embargo no perdemos el objetivo porque es que nosotros no podemos doblegarnos, estamos en medio de la guerra y es una guerra que no la colocamos nosotros, es una guerra que el estado colombiano no la ha podido afrontar, pero eso en medio de la guerra a nosotros nos corresponde seguir trabajando eso para la educación para vivir sabroso. (Cauca-UAIIN-P2)

En Universidad Indígena Autónoma Intercultural le apostamos a todos estos procesos que vayan en torno de nuestras comunidades, nuestras comunidades indígenas han pasado por muchas luchas, por muchas adversidades, por muchos conflictos, entonces la idea es que en nuestras comunidades no siga este proceso de acabarnos, de minimizarnos sino que al contrario, sea un proceso donde nosotros podamos expresar nuestros conocimientos desde la sabiduría de nuestros ancestros, de la sabiduría de nuestros pueblos milenarios. (Cauca-UAIIN-P3)

Formación ciudadana

En la formación ciudadana se puede señalar que los profesores en sus prácticas pedagógicas buscan fortalecer en esos valores como seres humanos, valores para construir una sociedad más justa, para aportar en el entorno territorial, bien sea local, regional a nivel nacional, y así tener una sociedad donde todos puedan vivir.

Concepto

[Dentro] la formación ciudadana son catalogados esos procesos donde se empieza a hablar directamente con el indígena, con el campesino, con el afro de manera directa, pero que se tiene que formar para la vida, y especialmente para que puedan construir su

propio proyecto de vida y no depender solamente de unas políticas que nos implementan hay veces a través de las leyes que lo único que nos llevan es a seguirnos esclavizando y no permitir, pues que el ser humano pueda ser libre verdaderamente. (Cauca-UAIIN-P1)

La formación ciudadana, bueno, para mí es tener todos esos valores. Valores como ser humano, valores para construir una sociedad podríamos decirlo más justa, una sociedad donde todos podamos surgir, ¿no? Vemos que para, para poder surgir como decía ahora eh en estos tiempos es muy difícil, pero nosotros desde acá desde, los pensamientos propios es reconstruirnos, es fortalecernos en todos estos valores, pues para poder aportar a lo que tiene que ver con nuestro, nuestro entorno territorial, bien sea local, regional y pues a nivel nacional también. (Cauca-UAIIN-P3)

El docente dos manifiesta su comprensión de ciudadanía de una manera muy particular donde primero hay que sentir para luego pensar, y después de sentir y pensar luego hablar y actuar:

Sí, por eso, estoy diciendo, yo soy nasa, o sea yo no diría ciudadano, soy nasa, me categorizo un sujeto, es primero espiritual, que sabe sentir y que sabe pensar, allí sería ciudadano, entonces la persona que solamente piensa con la cabeza es una persona fría, nosotros somos lo contrario, nosotros primero sentimos para luego pensar, y después de sentir y pensar luego hablamos y actuamos. [...] Entonces no sería nasa, no sería ciudadano como lo estamos entendiendo. Entonces para ser nasa tengo que aprender a sentir, tengo que aprender a ver, tengo que aprender a oler, tengo que aprender a escuchar, tengo que saber espiritualidad, tengo que actuar, tengo que convivir, saber conversar con la naturaleza, es eso. (Cauca-UAIIN-P2)

Fines

En este proceso educativo más que llamarlo formación ciudadana, los docentes lo trabajan desde el buen vivir, el buen vivir que se experimenta desde la comunidad, desde el entorno familiar, desde el entorno

comunitario, el entorno social, como lo describen a continuación los docentes:

El proceso de formación ciudadana lo adelantamos de manera integral porque el ciudadano, el comunero, el indígena, no puede formarse de manera individual porque nuestro trabajo es colectivo y por lo tanto nuestro pensamiento, nuestra proyección debe ser de carácter colectivo, por eso la formación ciudadana tiene que iniciar desde el vientre, desde la familia, desde la autoridad, de la Asamblea, desde la comunidad para que el comportamiento permita generar siempre el equilibrio entre la naturaleza, entre la comunidad y la sociedad en general. (Cauca-UAIIN-P1)

La justicia, propia, el derecho propio, las leyes propias, la historia propia, la forma de trabajar, la forma de cosechar, la forma de comer, preparación de alimentos, la forma de entender este, la evolución de este globo terráqueo, los roles, respetar los roles de los abuelos, de los bisabuelos, respetar el rol de la mujer, del hombre, del papá, de la mamá, encaminados a la complementariedad, [...] pero pues de todas formas no es nuestro proyecto tener un proyecto solamente para hombres o solamente para mujeres, sino la situación es caminar en complementariedad. (Cauca-UAIIN-P2)

Acá le decimos el buen vivir. Más que llamarlo la formación ciudadana lo trabajamos desde el buen vivir, el buen vivir que trata desde mi comunidad, desde mi entorno familiar, desde mi entorno comunitario y mi entorno social. Entonces si yo trabajo el buen vivir desde mi comunidad también, lo debo trabajar el buen vivir en torno a lo que tiene que ver con, con lo que me rodea, ¿sí?, con las plantas, con los animales, con la lluvia, el sol. Entonces el buen vivir con todo, incluido todo allí. (Cauca-UAIIN-P3)

Bueno, todas estas humanidades y que van en torno a lo que tiene que ver el arte, la danza, las lenguas, todo se articula desde un pensamiento diferencial, no un pensamiento académico sino un pensamiento que va mucho más allá de lo que tiene que ver con

las clases normales, sino que como yo le decía se trabaja desde la parte espiritual toda la parte humana, la parte humana, la parte social, la parte de la persona se encamina, se teje en espiral, pero desde la parte espiritual más que todo. (Cauca-UAIIN-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

El buen vivir comunitario como componente de la universidad lleva a la formación como seres humanos y a controlar el comportamiento, acorde con la realidad que se vive, sin perder la esencia del ser indígena. Así los expresan los tres docentes:

Tenemos un tejido que se llama buen vivir comunitario y tenemos su componente de buen vivir comunitario, como el componente de la universidad nos lleva a formarnos de tal manera como seres y controlar el comportamiento en beneficio personal, familiar y social, es decir, es ahí donde nos forman para poder proyectarnos a la humanidad de una manera diferente, es decir, acorde a la realidad que estamos viviendo, sin perder la esencia del ser indígena. [...] Claro que tenemos, el ente regulador que nos permite proyectarnos desde ese ser humanitario para poder articular con todos y cada uno de los sectores sociales. (Cauca-UAIIN-P1)

Nuestra educación nuestro sistema educativo es itinerante, nosotros no concebimos la universidad como una casa, los doce programas de la universidad están en las comunidades, nosotros caminamos en las comunidades, la universidad está en las comunidades, no está en una casa. [...] Entonces esa es la particularidad que tiene la universidad, entonces ahí también cuando trabajamos con la comunidad si la intencionalidad es buscar la convivencia, buscar la solidaridad, esa vida complementaria, ser críticos, no criticones, ser críticos porque hay muchas cosas que hay que analizar en este contexto de la guerra. (Cauca-UAIIN-P2)

Sí, tienen mucha relación, trabajamos, orientamos desde las necesidades de los contextos, igualmente así nace el proceso de lucha del CRI, el proceso de la universidad, no se crean los sistemas de

educación, por cumplir con el ministerio sino que se crean más desde las necesidades de nuestras comunidades. En nuestras necesidades hacen falta más profesores, hacen falta revitalizadores, vamos a entrar a revitalizar la madre tierra desde nuestros contextos, hacen falta derecho propio entonces cómo el derecho de afuera o la ley menor no entra a nuestros territorios, sino como nosotros la empezamos a crear, se basa en las necesidades de las comunidades (Cauca-UAIIN-P3)

Todas estas humanidades van en torno a lo que tiene que ver el arte, la danza, las lenguas, todo se articula desde un pensamiento diferencial, no un pensamiento académico sino un pensamiento que va mucho más allá de lo que tiene que ver con las clases normales, sino que como yo le decía se trabaja desde la parte espiritual, toda la parte humana, la parte social, la parte de la persona se encamina, se teje en espiral, pero desde la parte espiritual más que todo. (Cauca-UAIIN-P3)

Formación integral

Para los docentes la integralidad es base fundamental para poder construir educación desde lo propio, desde su identidad cultural.

Concepto

Listo, supongamos que estamos hablando de salud, pero para hablar de salud tenemos que integrar los otros espacios, por ejemplo, el derecho propio, los derechos de la madre tierra, la parte pedagógica, entonces si cogemos como una línea, hablemos de derecho propio, la línea de aprendizaje es el derecho propio, pero no debe olvidar la cosmovisión, la educación, los derechos en salud, en el trabajo, etc. Entonces es la parte de la integralidad, entonces no hay, si hay un camino, pero ese camino tiene que vitalizarse con las otras agregaciones para que sea fuerte ese camino, eso es lo integral. (Cauca-UAIIN-P2)

La formación integral para mí como indígena tiene que ver desde la parte mental, espiritual, desde la parte, desde la parte territorial,

¿sí? Entonces ser íntegro es un ser que tiene que aprender a vivir, y a respetar y a compartir en armonía y en equilibrio con todo lo que le da el espíritu creador y con todo lo que hay en esta madre tierra, entonces el ser integral tiene que respetar todos estos espacios de vida, así lo defino. (Cauca-UAIIN-P3)

Para el docente uno es importante que en este proceso educativo se esté abierto a los nuevos conocimientos, que se integre a las ciencias y la tecnología:

La formación integral es la que nos permite proyectar en el estudiante, en el dinamizador estudiante, en el comunero, un conocimiento para desarrollar prácticamente una vida que les permita a todos y cada uno trabajar desde la comunidad, desde la familia, desde la escuela, desde la universidad y proyectar su propio sueño, no solamente ellos como personas sino de las presentes y futuras generaciones donde no podemos desconocer que todo hace parte de construir conocimiento, por eso el hecho de ser indígena no implica que no debemos tener en cuenta la tecnología, la tecnología debemos utilizarla, debemos aprender la lengua, debemos aprender nuestros usos y costumbres, o sea debemos tener en cuenta nuestra identidad cultural. (Cauca-UAIIN-P1)

Fines

La finalidad de la formación integral es comprendida por los tres docentes como el proceso que genera la capacidad de compromiso con los procesos de sus comunidades, pero a la vez con el desarrollo del conocimiento:

La finalidad es que haya un compromiso entre el estudiante entre el dinamizador orientador que es el docente, la autoridad, la comunidad y la estructura administrativa, o sea que todo sea un engranaje que permita que ese proceso de formación genere un buen impacto en el desarrollo del conocimiento, pero también el desarrollo de los diferentes procesos al interior de nuestras comunidades,

especialmente los que tienen que ver en la lucha por la reivindicación de los derechos. (Cauca-UAIIN-P1)

La capacidad de la convivencia, la capacidad del respeto, la capacidad de la complicidad, la capacidad de ayudarnos. [...] Mire que ahí no más estamos integrando, entonces esa integralidad hace que tu finalidad que estás buscando sea más preciso para llegar al objetivo, a veces somos muy sólidos, a veces mucha gente camina viendo hacia adelante, no mira el pasado, no mira hacia la derecha, no es capaz de mirar hacia la izquierda, es alguien insípido entonces hay que moverse, hay que hacer funcionar la integralidad para que sea fuerte el objetivo que se persigue. (Cauca-UAIIN-P2)

La finalidad es que todos, como dice el mayor, que todos conozcamos un poquito de cada uno que somos diversos, que tenemos culturas que piensan diferente, entonces la diversidad está la diferencia pero que esa diferencia no sea para desunirnos sino al contrario, para unirnos, para fortalecernos y para caminar, para danzar, para armonizar, para equilibrar, entonces todo está en un constante equilibrio [...]. Uno de los propósitos es que nosotros como pueblos indígenas le apostemos a un cambio, a un cambio desde el sentir de nosotros como pueblos indígenas, un cambio con la madre tierra, un cambio que no sea solamente por decir de diálogo, sino un cambio de hacer. Si hace falta algo, pues es entrar a mirar cómo puedo ayudar como ser humano, como ser de esta madre tierra, ese es uno de los propósitos.

Cuando decimos lo integral es que el cuerpo de nosotros mismos es integral, la fuerza de la mano derecha no es lo mismo que la de la mano izquierda, y la de la mano izquierda no es lo mismo que la fuerza de la mano derecha, pero las dos tienen que actuar, ahí está la integralidad, la cabeza no es lo mismo que los pies y los pies no son lo mismo que la cabeza, ese sistema corporal tiene que integrarse para que haya movimiento, lo mismo es la educación, la educación es integral. (Cauca-UAIIN-P2)

Es interesante destacar esta comprensión de educación y formación integral, que la conciben como el equilibrio del ser en sus dimensiones humanas.

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) nace de la comunidad y es para la comunidad. Los tres docentes expresan que les corresponde como universidad dinamizar esos quereres de la comunidad:

El indígena ya lo vemos de manera integral en la parte profesional, en la parte técnica, en la investigación, en la tecnología, esa integralidad nos permite que el indígena debe estar formado para proyectar, su sistema de vida, su propio plan de vida entonces eso es lo que nos hace diferentes porque la integralidad nos permite construir y estar articulados, y que siempre vamos a fundamentar nuestro destino en la lucha para la reivindicación de nuestros derechos. [...] Entonces formamos integralmente a un profesional que esté enfocado en luchar por la reivindicación de los derechos, en estudiar para salir de la oscuridad, un estudiante que esté preparado para proteger nuestra madre tierra, que también esté acorde a la tecnología, que esté acorde a la realidad social. (Cauca-UAIIN-P1)

El sistema educativo no lo inventamos unos orientadores dinamizadores, el sistema educativo, el propósito educativo nace de la comunidad, mediante congresos indígenas, juntas directivas, encuentros zonales de autoridades, lo que van proponiendo, nosotros lo que hacemos es sistematizar y decir: “esos son los caminos que ustedes han ido hablando” y poner en la puesta a dinamizar eso que la comunidad está diciendo, este es el proyecto educativo comunitario. (Cauca-UAIIN-P2)

Nosotros como universidad sí tenemos en cuenta toda la formación integral y sobre todo la formación integral de nuestros planes de vida y nuestros territorios, entonces para nosotros el tener en cuenta desde la integralidad el plan de vida es como una espiral que no tiene fin, sino que sigue su caminar, entonces es muy

importante para nosotros entender y comprender cómo se forma la integralidad desde la institución en la que compartimos nosotros como universidad. (Cauca-UAIIN-P3)

Categorías emergentes

Considero que se trabaja en el contexto porque, como le digo, nace desde los conocimientos y sabidurías de los mayores, entonces cuando nosotros nos trasladamos al contexto local hay unos conocimientos, en el contexto regional hay otros conocimientos que llevan un proceso y así mismo a nivel nacional también hay otros conocimientos, los cuales nos ayudan y nos fortalecen como pueblos indígenas en todo el país. (Cauca-UAIIN-P3)

Conclusión

A partir de toda esta experiencia tan plena de conocimientos, sabiduría y rasgos culturales de las entrevistas realizadas a los tres docentes de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca, descrita en los resultados, podemos concluir que en la institución se identifican unas concepciones claras sobre la importancia y necesidad de la enseñanza de las humanidades, y su relación con el desarrollo humano y social del estudiante que se proyecta en su entorno familiar y comunitario, con un gran compromiso ético y responsabilidad social para mejorar las condiciones de los pueblos indígenas de todo el país. Así mismo, resultan fundamentales en esta propuesta las nociones de bienestar y recuperar su cosmovisión, relación con la vida y la naturaleza para estar bien y vivir bien, según el proyecto pedagógico de formación que se fundamenta en tres tejidos: el *tejido de derecho*, el *tejido de comunicación intercultural* y *buen vivir comunitario*.

Según se deriva de los resultados obtenidos en las entrevistas, los docentes tanto de la Universidad del Cauca como de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural valoran su experiencia y práctica en el proceso de la enseñanza de las humanidades, como algo real que incide en la formación humana integral de los estudiantes y en su identidad

docente, en las prácticas y estrategias pedagógicas, para ir mejorando y buscar mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan a los desafíos sociales actuales. Esto se logra a partir de los programas institucionales organizados y consolidados en contenidos académicos que se están revisando y actualizando continuamente, para dar respuesta a las expectativas de los estudiantes y demandas del momento actual. Los docentes expresan que los estudiantes reconocen el valor de la formación humanista para su vida personal y profesional, generando en ellos un pensamiento crítico y analítico y la responsabilidad social frente a su quehacer como ciudadanos, así como la necesidad de aportar al cambio de comportamientos y actitudes para que se dé el desarrollo humano y social que necesita la sociedad en general.

También se destacó la importancia de las estrategias pedagógicas y didácticas, para hacer de los temas de humanidades un espacio de reflexión, donde se puedan identificar las diferentes problemáticas que afectan el desarrollo humano y social, y que a partir del diálogo y la reflexión se creen ambientes de análisis y crítica para identificar los compromisos y responsabilidad frente al mejoramiento de las condiciones de vida.

Resultados región dos: el caso de una universidad en el departamento de Córdoba

PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Introducción

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes de humanidades de la Universidad Córdoba.

Los docentes entrevistados corresponden plenamente a las características definidas en la metodología, es decir, docentes con antigüedad entre 1 y 5 años, entre 6 y 10 años, y más de 10 años en la institución, respectivamente.

Los datos obtenidos, una vez realizado el proceso de transcripción de las entrevistas, se procedió a realizar el análisis de la información en una matriz categorial diseñada por el equipo investigador. Dicho análisis fue realizado para cada uno de los departamentos. Es decir, en este caso correspondió a una IES, para un total de tres profesores participantes de la Universidad de Córdoba.

Experiencia profesional

En esta categoría se destacan elementos relacionados con la manera en que la formación de los profesores se articula con su opción profesional y vocacional, e incluso respecto a la percepción que ellos tienen acerca de lo que son las humanidades, y su lugar dentro del currículo. Ello es significativo, puesto que en casos específicos los profesores tienen formación en humanidades, en sus pregrados o posgrados, algunos con formación en campos que parecieran completamente diferentes a las humanidades, de hecho, contamos con la participación de un docente cuya nacionalidad no es colombiana, tal como se evidencia en las respuestas:

La verdad es que la experiencia ha sido bastante enriquecedora, porque cuando tú eres docente en el campo de las humanidades tú te encuentras mucho con el sufrimiento, con la necesidad que tienen los chicos, que tienen los jóvenes de ser orientados, de ser acompañados en ese proceso, conoce uno mucho la vida de los estudiantes, orienta bastante, se enfrenta a muchas situaciones donde uno como profesor tiene que empezar no a conectar, pero sí a comprender. (Córdoba-UC-P1)

Yo no soy colombiano, yo soy cubano... vinculado permanentemente siempre los 23 años a la Universidad de Córdoba del año 1997, entonces, universidad que amo, que adoro... Decía que tiene algunas peculiaridades porque por la naturaleza de los procesos de formación que he tenido yo, no solamente me he desempeñado en la universidad en los campos, en el campo de las humanidades, como lo estoy haciendo en estos momentos... porque soy físico matemático, pero es que también soy ingeniero mecánico y además de eso licenciado en educación, entonces vea que... por eso lo digo que era difícil decir en el campo de las humanidades porque no siempre ha sido en el campo de las humanidades, aunque ahorita vamos a hablar de eso, pienso yo, porque todo pertenece al campo de las humanidades, todo tiene que ver con la formación del ser humano y todo tiene que ver con las ciencias

humanas, al fin y al cabo son humanos los que están interactuando... (Córdoba-UC-P2)

Primero que todo, las enseñanzas en las humanidades, o sea las artes y las humanidades indiscutiblemente no son tan, no es fácil introducirse en el cerebro de los estudiantes e introducirse también en el contexto y en el ambiente, las humanidades igual que las competencias, pues indiscutiblemente necesitan de una dinámica de formación, de una dinámica fundamentalmente dedicada a la innovación permanente, para enseñar humanidades hay que ser creativo desde todo punto de vista y al ser creativo, pues tiene que ir modelando el cerebro de los jóvenes, especialmente en las distintas edades que nos corresponden a nosotros... Entonces en mi experiencia en la enseñanza de algunas cátedras hacen parte de esta gran área de las humanidades. (Córdoba-UC-P3)

La experiencia compartida por cada uno de los docentes y la forma como lo hicieron nos permite valorarla como positiva y sobre todo de intervención, de acercamiento y, ¿por qué no aseverarlo?, de acercamiento a la vida de los estudiantes desde la academia, desde los contenidos que se desarrollan a través del currículo, por ello se reconoce que para ser docente de humanidades es imperativo ser comprensivo, creativo y crítico. De hecho, es la experiencia como docente de humanidades la que posibilita la interacción e intervención social desde y para los contextos.

Enseñanza de las humanidades

Concepto

La enseñanza de las humanidades solo se define desde la experiencia, poder expresarlo, poder definirlo, da cuenta de la forma como se ha llevado a cabo dicha labor, enseñar humanidades solo es posible cuando se concibe a la persona como punto de partida, como punto de llegada y como eje central. Esto es develado cuando los docentes en sus respuestas afirman:

Son el fundamento y la esencia de la vida, yo incluso se los explico a los estudiantes y les digo: “Es cuando tú tienes un terreno que vas a sembrar y tú lo debes preparar para que todo lo que llegue allí renazca, se desarrolle, en la medida que el terreno esté bien preparado, o sea esté lleno de sensibilidad, de capacidad de pensamiento, de reflexión, de producción. Tú vas a poder entonces destacarte en otros campos. [...] Es como el alimento para el alma, como lo que prepara, como lo que genera sensibilidad, como lo que te da incluso sentido a la vida y te permite enfrentar la rigidez de la ciencia dura”. (Córdoba-UC-P1)

No crea usted que está haciendo una pregunta fácil, bueno con lo que he dicho hasta ahora, todas las verdaderas ciencias hoy deberán ser ciencias humanas, primero, pero ya si nos vamos a la concepción tradicional aquellas que incidan directamente en la formación de las personas como seres humanos en un contexto determinado, y eso será así si esa persona queda preparada para visualizar, para detectar y para enfrentar resolver los problemas que atañen a la mayoría de las personas y ante todo y sobre todo la formación para una coexistencia pacífica, para convivir en paz, ¿sí? Y eso tiene mucho que ver, mucho que ver con un elemento de la formación que insisto enormemente que se llama “la formación de la sensibilidad humana”... Los procesos de formación humanística desde una perspectiva humana, eso no solo es responsabilidad de las ciencias humanas; y a mí me parece que el proyecto de ustedes es algo interesante porque parece que si no está centrado allí, está rozando esa perspectiva, entonces digamos, eso ha evolucionado mucho y yo he podido vivir la evolución por la cantidad de años... desde el punto de vista de esa integralidad de la competencia, así sea para el ingeniero o sea para el que estudia derecho o para el que estudia licenciatura, cualquier competencia que se quiera desarrollar en cualquier universidad del mundo hoy necesita un elemento que se llama la perspectiva ética moral y humana de la competencia, sin eso corremos el riesgo de formar personas intelectualmente muy capaces, comunicativamente muy capaces, pero que son ineptos desde el punto de vista social

y humano, desde el punto de vista ético y moral y eso sería absolutamente desastroso. (Córdoba-UC-P2)

Las humanidades hacen parte del currículo, hacen parte de los procesos de formación de los estudiantes, hacen parte de su futuro ejercicio profesional; un egresado debe no solo dar cuenta de su conocimiento, sino de su capacidad e interés por intervenir en su contexto, debe compartir su conocimiento, tal como lo expresa uno de los docentes:

Es un conjunto de digamos de teorizaciones o de conocimientos que están asociados fundamentalmente a la consecución como decíamos ahora de la libertad del hombre, las humanidades es enseñarles ciencia al ser humano al hombre como respuesta fundamentalmente a la transformación social asertiva, son las ciencias para generar transformación social asertiva, esos últimos tres términos nos indican que yo no puedo estudiar humanidades para quedarme con el conocimiento y ser uno de los que más sabe sobre la filosofía de Emmanuel Kant o quedarme con el conocimiento y ser uno de los que más sabe de geografía en el territorio nacional. (Córdoba-UC-P3)

Cuando se pregunta por la finalidad de la enseñanza de las humanidades, las respuestas dadas por los docentes permiten evidenciar que no hay otro fin que recuperar, formar, cultivar o tal vez descubrir el sentido de lo humano. Dicha afirmación la podemos develar en la respuesta de dos docentes:

La finalidad de las humanidades es formar, definitivamente es eso, es formar, es educar, tiene que ver con la educabilidad y yo lo trabajo desde la perfectibilidad [...]. Las humanidades nos permiten a nosotros crecer como persona, pero también identificar cuando estamos equivocados. (Córdoba-UC-P1)

La finalidad superior, la finalidad superior de las ciencias humanas debería ser garantizar, garantizar la formación de los seres humanos capaces de coexistir, como lo decía antes, pacíficamente, con respeto a los demás, desde una perspectiva halterista, no

solo ver desde la posición de uno, individualmente sino desde la perspectiva de los otros y además con sensibilidad humana, ese sería el macro, el fin, pudiéramos decir, la macro-finalidad de los seres humanos, y eso tiene que ver, eso tiene que ver siempre con alcanzar el objetivo supremo de todo ser humano, que es ser feliz, nadie, ninguna sociedad, ninguna persona es feliz en conflicto, es feliz cuando ve la insensibilidad que lo rodea. (Córdoba-UC-P2)

La finalidad de las humanidades también puede ser comprendida desde la respuesta ofrecida por uno de los docentes, donde le da un papel primordial a la cultura como expresión humana y construcción social:

Volver al hombre más culto, pensaría yo, las humanidades deben entregarle a un ser humano una dimensión de culturalidad, es decir, si en algo hemos venido perdiendo en el tiempo son unos patrones o conductas culturales, son nuestro estereotipos, de alguna manera, lo que Robbins llamaba el “*ethos* cultural” las humanidades deben ayudarnos a consolidar ese *ethos*, esos *ethos* cultural, así como se crea un *ethos* económico, un *ethos* sociológico, un *ethos* administrativo, y la gente respira por allí, pues desde las humanidades tenemos que construir un *ethos* humanístico, un *ethos* cultural, pienso que uno de los principales resultados de las humanidades en su enseñanza es tratar de que el hombre adquiera, mi querida profesora, adquiera esa estructura cultural. (Córdoba-UC-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Los docentes entrevistados a través de sus respuestas dejan claro que la Universidad de Córdoba en sus planes de estudios cuenta con espacio para la enseñanza de las humanidades, este es allí un componente estructural y ha pasado por diferentes escenarios tal como lo manifiestan en sus respuestas, que no solo son precisas, amplias, sino que dan cuenta del acercamiento minucioso a los documentos institucionales:

Todo plan de estudios de un programa nuevo o que ya existe debe tener ese componente socio-humanístico... (Córdoba-UC-P1)

Sí lo hay, lo cierto es que sí lo hay, en el papel claro que sí lo hay, sí, definitivamente habla de la formación de un ser humano en contexto de profesionales capaces de enfrentar los problemas actuales del contexto donde vive, todo eso desde una perspectiva humana, ¿sí? En su misión, en su visión, bueno, otra cosa es lo que ocurre en la realidad, por eso entre los principios que yo digo yo hablo más de lo curricular, porque es que el PEI es un documento, y eso aguanta cosas tan hermosas, eso da gusto estudiarlo, pero hay que ver si esa hermosura se da en la interacción, bueno ahora virtual, pero nunca había sido virtual, entonces en la interacción como sea en los seres humanos, entre los profesores, entre estudiantes, o sea yo digo que el problema central es curricular y metodológico, es un problema ante todo metodológico, y ahí es donde se deciden las cosas, ni en el PEI, ni en un documento, ni es en la retórica, es en el comportamiento y en ese encuentro formativo que se da entre profesores, directivos y estudiantes en los salones de clase, y si vamos a hablar de formación humana eso es decisivo. (Córdoba-UC-P2)

Una característica de la universidad pública es ser gestora de intervención y cambio social desde la apropiación de conocimientos y esto es comprendido desde las humanidades. La respuesta ofrecida por uno de los docentes da cuenta de ello:

Indiscutiblemente, claro que sí, por ser una universidad social, una universidad pública de carácter nacional, nuestra preocupación es evitar los dramas sociales. Cada vez que nosotros formamos estudiantes allí, que nuestra esencia misional es 18723 estudiantes que tenemos matriculados ahora, nuestra responsabilidad como decanos, como rector, como vicerrectores, jefes de departamentos, eso es como un poco la estructura orgánica que tenemos, desde rectoría hacia abajo académicamente hablando nuestra preocupación es por tratar de que el drama social se rompa. Entonces nuestras áreas están hacia allá, como le digo han desaparecido algunas, algunos componentes como esto que le indicaba anteriormente, pero se le ha dado salida a otros, por ejemplo, se perdió lo de desarrollo humano como materia o como asignatura de cierta

manera, pero aparecieron las cátedras como la cátedra por la paz, apareció la cátedra del emprendimiento, aparecieron las cátedras de la universitología, enseñarle sobre el crecimiento y la dinámica de la educación superior al muchacho, para que aprenda a respetar la educación superior pública, a defenderla. (Córdoba-UC-P3)

Categorías emergentes

Poco interés por las humanidades.

La respuesta que compartimos a continuación muestra cómo la enseñanza de las humanidades ha atravesado diferentes escenarios y en ellos se ha dejado ver la concepción débil, errónea, menospreciada y otras tantas veces recatada de esta:

Nuestros jóvenes no captan muy rápido esto, tanto, que es le contaré alguna experiencia, en mi Universidad tanto es la poca importancia que tanto el joven como el adulto le da a las humanidades, que entre otras cosas es lo que tiene a este país así en gran parte, o sea hemos, nos hemos desarrollado más hacia el tener que hacia el ser, o sea, le hemos dado más prioridad en este concepto epistemológico a la apropiación de los recursos a generar acumulación simple y colectiva de recursos y por eso rallamos con la corrupción en algunos casos, o sea nos gusta tener, nos gusta apropiarnos de la riqueza, pero dejamos lo ontológico de lado. (Córdoba-UC-P3)

Educación para la paz

Concepto

Definir el término *paz*, describir la educación para la paz, acercarse a esta temática no deja de generar diferentes sensaciones, intereses y posturas. Los docentes dejan ver cómo la temática ha caído en ciertos niveles de cliché; sin embargo, se evidencia en sus respuestas también que desde las humanidades se ha generado y se ha ponderado un espacio propicio para su comprensión:

Educación para la paz se ha quedado mucho en la parte teórica y no ha llevado a la persona a reflexionar sobre él, o sea sobre la paz mía, mi paz interior, porque es que en la medida en que yo me reconozca y reconozca que yo, mi actitud, mi posición, la manera de ver la vida afecta al otro, me afecta a mí, afecta a mi círculo cercano; que yo debo aprender a manejar los conflictos para no tener que llegar a la destrucción del otro. (Córdoba-UC-P1)

En la parte de la comunicación, en la parte del afecto, en la parte de la expresión y liberación de sentimientos y enseñar a la gente a hablar, porque la palabra es la que nos permite a nosotros liberar, entonces me parece que más que escoger y hablar de la paz y de eso como un objeto, como algo digamos concreto, como un elemento, como una cosa que está allá afuera y que yo manipulo... Entonces vamos a hablar de la paz, el conflicto, es que hay que querer al otro. Entonces se vuelve algo como de preceptivo, de preceptos, de sentencias, y no se trata de eso, entonces me parece que hay que enfocarla desde otra perspectiva, desde la perspectiva del sujeto, del yo, seguro que vamos a tener un país distinto. (Córdoba-UC-P1)

La educación para la paz es la educación para la tolerancia, es la educación para la formación de personas altruistas, es o son los modelos pedagógicos curriculares y didácticos que se diseñen y se implementen desde una perspectiva auténticamente humana, desde una perspectiva orientada a la sensibilidad humana y además una educación, una educación para los demás, una educación en la equidad, en la igualdad social. Yo me atrevo a asegurar que mientras no haya equidad social no existirá paz, no existirá paz, y mientras la guerra siga siendo un gran negocio para algunos, por cierto, para esos algunos carentes de esa sensibilidad y de esa perspectiva ética, moral y humana que yo digo de la competitividad, mientras no deje de ser la guerra un negocio y mientras se profundice cada vez más el abismo, la polarización entre los ricos y los pobres, mientras el capital de un país se siga concentrando en un por ciento exclusivo de la población difícilmente habrá paz,

o sea no es un problema exclusivo, ya lo dije, lo voy a repetir, de las universidades es un problema profundamente social, también económico y gubernamental. (Córdoba-UC-P2)

La siguiente respuesta nos muestra que la categoría *educación para la paz* tiene vigencia solo si se cuida la vida y se generan mundos mejores:

Educarse para la paz significa aparte de adquirir espiritualidad no generar daño ni desarrollar acciones perversas en una sociedad, significa también presupuestarse, con pronósticos nuevos con el fin de generar también un futuro inmediato tranquilo. (Córdoba-UC-P3)

Fines

Los docentes manifiestan enfáticamente que la finalidad de la educación para la paz es poder con ella desarmar la violencia, poder desde ella cuidar la vida en todas sus formas, recuperar o educar la sensibilidad y el distintivo del ser humano, que no es otro que ser un ser social:

[...] En ese sentido para mí la educación para la paz es un enfoque de cero violencia, es un enfoque de participación ciudadana, es un enfoque de mecanismo de transformación social, es un enfoque de formación para no dañar ni ser perverso con el otro. (Córdoba-UC-P3)

Nosotros lo que buscamos acá, la intencionalidad nuestra, o sea lo hemos llevado, hemos trascendido lo literal, hemos trascendido lo literal, o sea lo teórico y lo que generamos allí en esos espacios son reflexiones de transformación del ser y de crecimiento personal, de recuperación de la palabra, y de aceptación de mí como ese sujeto que también puedo matar y también puedo robar y también puedo acabar con el otro y destruirlo, incluso hemos llegado a tanto que le permitimos por ejemplo al estudiante que él descubra cómo la educación, cómo cuando yo me burlo de ti, eso es una agresión refinada, yo te estoy agrediendo, entonces todo ese *bullying* que hoy hablamos, todo ese *bullying*, entonces yo te hago la travesura, me burlo de ti, te escondo, te pongo algo para que tú no te des

cuenta y todos nos burlamos de ti, eso es agresión, eso es agresión, entonces lo que llevamos es a que se tome conciencia de todo lo que nosotros hacemos de manera refinada, de manera sutil, pero cómo eso está afectando digamos a la persona, y cómo eso lleva a que esa persona también reaccione, y reaccione de manera ya violenta... Entonces eso es lo que buscamos, una reflexión, que la persona se conozca y reconozca como un sujeto que también siente. (Córdoba-UC-P1)

Para mí lo más importante es la formación de seres humanos afectivamente competentes, de seres con sensibilidad humana. (Córdoba-UC-P2)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Córdoba tiene una apuesta que da prioridad a la educación para la paz, lo cual se puede comprender en las respuestas dadas por los docentes; claramente, al ser un tema de importancia nacional, ha tenido diferentes formas de implementación y ha experimentado diferentes etapas, según puede leerse a continuación:

Yo creo que sí existe un componente de los currículos que se llama “educación para la paz”, lo que, lo que yo me atrevo a asegurar es que eso se esté implementando a plenitud, y si me pregunta una manera de hacerlo por supuesto que le voy a responder lo mismo que le dije antes: esa paz tiene que comenzar en los salones de clase. (Córdoba-UC-P2)

En el PEI propiamente como estrategias no, nosotros tenemos una política y ahorita la tomamos la educación para la paz como una competencia transversal para desarrollarla en todos los cursos, todos los profesores la tenemos, y allí lo que se le da a los profesores es las estrategias que pueden utilizar ellos desde las matemáticas, desde la física, desde la medicina veterinaria, bueno, desde todas

las áreas eh las estrategias que ellos puedan utilizar para desarrollar esa competencia, ¿sí? La tenemos como competencia transversal y la tenemos dentro de la política curricular. (Córdoba-UC-P1)

Categorías emergentes

Compromiso institucional con la paz.

Es importante conocer el proceso que experimenta cada institución al poner en marcha propuestas de trabajo que dinamizan y proponen cambios o por lo menos cuestionan estructuras sociales en el contexto, dicha experiencia la encontramos en la siguiente respuesta de uno de los participantes:

Tenemos un proyecto que se llama, nosotros lo teníamos era “Córdoba en paz”, y entonces ese proyecto tiene muchos proyectos, tiene por ejemplo bilingüismo para la paz, tiene toda la parte de música para la paz, toda la parte de educación física, de deporte para la paz y lo desarrollamos en el departamento, no solamente aquí en Montería sino en todo el departamento, y desde preescolar hasta en la universidad, pero ahorita se llama, ya pasó a otro, porque, ¿qué pasó? Tú sabes muy bien que cuando se empieza a hablar de paz inmediatamente se piensa en actores armados, en el conflicto, o sea como toda la carga que tiene, ¿cierto? Y empezaron a decir que era que el rector era de izquierda y era no sé qué, entonces se quitó ese nombre, de ese proyecto, y entonces ahora se llama “Córdoba transformada”, pero dentro lo que tiene es eso, la política digamos de nosotros, de llevar de que la gente empiece a tramitar los conflictos de otra manera y desde la educación, o sea la educación como un elemento, digamos como un dispositivo que promueve y que prepara para la vida y para la convivencia sana, productiva, sin ausencia por supuesto del conflicto pero utilizando otras estrategias de mediación. (Córdoba-UC-P1)

Formación ciudadana

Esta categoría y el indagar por ella además de ser interesante es de bastante confrontación, los docentes en sus respuestas dejan claro que

conciben al estudiante como un ciudadano, pero que a esa característica le hace falta la formación humana, puesto que no se nace sabiendo ser ciudadano, se aprende a ser ciudadano.

Concepto

Un ciudadano es un sujeto, ¿cierto?, que primero es consciente de sí, de su responsabilidad de lo que él es, pero también es un consciente del otro como su semejante, pero también del espacio que tienen, o sea del lugar donde... vive, de todo el hábitat [...]. Si yo estoy hablando para la paz estoy hablando de un ciudadano estoy hablando de ciudadanía, o sea si yo, si yo estoy formando un ciudadano que lo que lo construye es cultura, y una cultura que permite la convivencia pacífica. (Córdoba-UC-P1)

Formación ciudadana es formar los ciudadanos de un país, de una región, de un contexto, desde una perspectiva que les permita convivir desde esa perspectiva humana, entonces la verdad que me cuesta mucho trabajo discernir entre formación humana y formación ciudadana, porque es que los ciudadanos lo que se supone es que sean ante todo seres humanos. (Córdoba-UC-P2)

Es importante resaltar que un docente en su respuesta hace un llamado a retomar el ejemplo como clave para la formación, en nuestro caso particular, el ejemplo del docente frente a los estudiantes:

[...] Para mí la formación ciudadana en primera instancia es formación en valores y principios, o sea, creo que fundamentar eso y nosotros somos ejemplo de ello, como profesores. (Córdoba-UC-P3)

Fines

Preguntar por la finalidad de la formación ciudadana es preguntar por la manera de vivir, por la forma como el individuo se relaciona, por la forma como se convierte en colectivo. Es importante la valoración que se da a la vida en sociedad, a la posibilidad de formar en este aspecto, al acompañamiento que se hace desde el aula de clase a la formación en la sensibilidad:

[...] El fin de la formación ciudadana yo lo considero que es el ejercicio de la ciudadanía, es tener un sujeto responsable, consciente de su lugar y su papel y su función en el mundo, en el planeta en general, en su relación con la naturaleza, en su relación con los semejantes, en su relación con el trabajo, con el conocimiento, un sujeto que hace parte de un cosmos, así lo miro y que por lo tanto participa y participa de manera consciente, en masa, sin pensar, sino de manera consciente y reflexiva, y tiene la capacidad de elegir que lo que pase en el país, en el mundo, lo que pase en la estructura, él contribuye, ya sea por la indiferencia o ya sea porque vendió o ya sea porque eligió mal, pero de todas maneras nada de lo que pase es ajeno a mí. (Córdoba-UC-P1)

Enseñarle valores y principios de carácter social y humanístico a los muchachos para que salgan a defenderse a la vida, puedan interpretar, intervenir. (Córdoba-UC-P3)

Un docente enfatiza en que dicha finalidad es la misma de las ciencias humanas:

Los mismos fines de las ciencias humanas, si digo otra cosa me contradigo, o sea eh si las ciencias humanas el propósito fundamental es eh preparar a las personas para convivir felizmente, para convivir pacíficamente, para convivir con sensibilidad humana, para convivir con alteridad, para convivir con honestidad y con respeto entonces cuando hablo de respeto digo ante todo el respeto a la vida, respeto a los demás. (Córdoba-UC-P2)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Los docentes entrevistados dejan ver en sus respuestas que la misión de la universidad es la formación de sus ciudadanos, que su presencia en el contexto debe ser de transformación social y de formación del pensamiento:

Lo trabaja a través de las competencias ciudadanas que también la tenemos como transversal, nosotros también tenemos la competencia ciudadana como transversalidad, ¿por qué tomamos la

competencia ciudadana como transversalidad y no la dejamos como la competencia para la paz y la convivencia? Porque la gente necesita conocer su estado, necesita conocer la estructura. Entonces tú sabes que mucha gente no lee la Constitución, no sabe cuáles son sus derechos ni sabe cuáles son sus deberes, desconoce la estructura del Estado, entonces la competencia ciudadana tiene precisamente un elemento allí de conocimiento, unos fundamentos que lo que hace es eso, y nosotros los trabajamos a través de estudios de caso, esa es la metodología de ese curso, eh, es de casos y los casos son reales, son casos de, digamos ¿cómo se llama eso de pueblo, del barrio, de la señora con la cerca, del contexto?, y fuera de eso tenemos universidad y contexto, porque la universidad y contexto lo que no solamente te habla de ella, sino cuál es el papel, cuál es la función de la universidad en el contexto. (Córdoba-UC-P1)

[...] Formadores de ciudadanos, más que formadores de licenciados somos formadores de ciudadanos. (Córdoba-UC-P3)

Un docente hace énfasis en la oportunidad que se tiene como universidad de llegar al pensamiento humano y moldearlo, en la oportunidad que se tiene de garantizar escenarios de paz desde el salón de clase:

No están muy distanciadas de la realidad nacional, sobre todo nacional, no me atrevo a asegurar internacionalmente porque no en todos los países del mundo se agudizan cosas como se agudizan acá, Córdoba ha sido víctima de un conflicto por muchísimos años, y cuando digo ha sido es porque todavía lo está siendo, todavía lo está siendo, es mentira que tenemos paz, es mentira, no nos creamos que firmamos la paz, eso es una falsedad, firmamos un decreto que fue una invención muy importante para la paz, no digo que no. Por eso es importante esa capacidad de formar personas críticas y reflexivas, que tengan capacidad de discernimiento mira, porque es que en el Google, en ese gran canal de información, donde viene lo bueno, lo útil, lo necesario, lo valioso también viene lo inútil, lo dañino, la inmundicia y entonces si el ser humano no está preparado para ese procesamiento crítico de formación entonces

eso no se genera, eso no se produce y es extremadamente peligroso... Si yo en mi salón de clase no garantizo, y eso se dice pero asegurar un escenario real no lo hacemos todos, yo me he dado a la tarea de asegurar que mi estudiante tenga absoluta libertad de opinión y de pensamiento y además hago a los otros respetarlo, son reglas, reglas que pongo de antemano, entonces pero yo no sé si en todos los salones de clase de nuestra universidad, ya te digo que he visto cosas que me preocupan, hay que esa libertad para que se ejerza, se ponga en escena, se ponga en práctica el pensamiento crítico y cuestionamiento. (Córdoba-UC-P2)

Desde la siguiente respuesta se puede valorar la forma como se hace el llamado a no generar dicotomías en los procesos de formación, a no ir por caminos distintos desde las diferentes ciencias o campos del saber, puesto que el fin último es la formación de la persona humana y todas aportan a ello:

Entonces toda la parte de valores, toda la parte de la ética, toda esa parte lo dan las humanidades, no debe ir separada, como la han fragmentado, es que ese, ha sido el problema de la ciencia; que la ciencia lo que ha hecho es hacer compartimentos, entonces parece que una cosa no tuviera que ver con la otra, entonces por eso es que queda como algo externo, como algo afuera, y lo más triste ¿sabes qué es?, que en el mundo de hoy, donde necesitamos tanto de un ser humano, donde necesitamos tanto de la espiritualidad, de esa sensibilidad y de esa valoración primero mía y después del otro y de todo lo que me rodea, nosotros sigamos todavía insistiendo en un modelo educativo muy conductual, muy fragmentado, muy literal y no hayamos diseñado o no estemos luchando por construir un modelo holístico. (Córdoba-UC-P1)

Formación integral

Los docentes en sus respuestas manifiestan que desde la enseñanza de las humanidades se promueve la formación integral. De hecho, hablar de formación integral es hablar de ser humano, y que es este

el terreno fértil en el cual ya no es posible que cada ciencia, cada saber formando solo una dimensión de la persona, pretenda abarcar su totalidad.

Concepto

Para mí la formación integral es cuando el sujeto está formado, o sea está educado en todas sus dimensiones, no es únicamente el cerebro, ¿cómo te digo yo? La razón, sino que la formación integral te permite a ti como sujeto actuar en coherencia con lo que tienes, con la formación que tienes, con lo que has desarrollado, con las oportunidades de la vida, o sea tu puedes saber mucho de matemáticas, pero también eres un buen ser humano, un buen ser, y ¿qué es un buen ser humano? Precisamente es un ser humano, es un sujeto que comprende, bueno, primero se quiere a sí mismo, se valora y se respeta él, pero luego quiere al otro, lo respeta... respeta todo, o sea ese es un ser humano, que la educación no se quede únicamente en lo disciplinar. (Córdoba-UC-P1)

Es la sumatoria de lo disciplinar más lo humanístico, esa es la verdadera formación integral, es decir, es la sumatoria fundamentalmente de lo que usted debe aprender como disciplina y ciencia, ya lo decía hace un tantico, es decir si yo voy a estudiar economía para volverme un economista, pues debo saber de macroeconomía, debo saber de microeconomía, debo saber de hacienda tributaria, debo saber de teoría económica, porque si no, no me formé bien, eso es parte de tu formación, pero como es integral debo formarme también socialmente, entonces debo aprender cultura, debo aprender artes, debo aprender música, debo aprender poesía, debo aprender otras cosas que me formen como ciudadano, ahí se relaciona con la otra pregunta, la anterior, entonces la formación humanística desde los principios y los valores que nos enseñan. (Córdoba-UC-P3)

El ser humano tiene múltiples dimensiones... entonces para mí enseñar desde la integralidad es ver el ser humano en todas sus dimensiones y no solo en lo intelectual y no solo en su nivel de

información y conocimiento, sino también en su comunicación ética y afectiva y, por otro lado, es ver los problemas como algo multidisciplinario, que se puede resolver solo con el concurso de múltiples saberes. (Córdoba-UC-P2)

Fines

La finalidad de la formación integral puede ser concebida como la formación para la vida en sociedad, cada respuesta de los docentes lo confirma:

La finalidad de la formación integral es preparar a las personas para la vida, prepararlos para analizar, para interpretar y para resolver desde múltiples perspectivas los problemas fundamentales que atañen a los seres humanos en un determinado contexto. (Córdoba-UC-P2)

Formar un buen ser humano, definitivamente es esa. (Córdoba-UC-P1)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Los docentes manifiestan a través de sus respuestas que conocen y asumen las apuestas del PEI de la Universidad de Córdoba, el cual es un documento institucional que se hace vida en la cotidianidad, como ellos mismos lo expresan:

Sí, lo tiene declarado y lo vive... Tiene un área que es el Área de desarrollo humano y formación integral y allí va acompañada de lo psicológico, de los apoyos económicos, las visitas domiciliarias, la oferta de grupos de danzas, de deporte; esto es darle la oportunidad a ellos para que participen, los semilleros de investigación... La universidad sí es muy coherente, porque es que ella, ese es su compromiso, con el desarrollo humano y regional, nosotros eso es lo que buscamos. (Córdoba-UC-P1)

Todas mis estrategias, absolutamente todas están pensadas en cuáles van a ser no mi protagonismo, sino el protagonismo de mis

estudiantes, entonces la planeación incluye cómo voy a mediar y cómo yo voy a propiciar su desarrollo integral... entonces convierto mi clase en un escenario de diálogo y de discusión racional, la discusión que exige respeto y la discusión condicionada por la libertad de opinión, entonces eso es un crisol muy importante no solo para aprender lógica matemática, no solo para aprender razonamiento cuantitativo, no solo para aprender currículo, no solo para aprender epistemología sino para aprender a coexistir... en lo humano, en lo ético, moral y humano. (Córdoba-UC-P2)

Un docente afirma que la formación integral y su apuesta claramente establecida en el PEI se hace y se ha hecho presente en la transformación social y del contexto, a través de la intervención del egresado. De igual manera, resalta cómo el ejercicio profesional es el que dinamiza sectores sociales y genera compromiso con el cambio y la convivencia:

En nuestros PEI no puede dejarse de lado la formación humanística, de ninguna forma del contexto en el cual vivimos... Indiscutiblemente, claro, sí, nosotros hemos tenido más de... creo que la cifra que recientemente presentaban 32 400 egresados, en toda la historia de la universidad, una cantidad, esos egresados todos están, la mayoría están, usted si viene aquí a Montería y va a cualquiera de las empresas, encuentra de cada diez personas, ocho son egresados de la Universidad de Córdoba, o sea que aparte de eso le hemos cambiado la vida como profesionales, los sacamos de la pobreza, del anonimato y los llevamos a una buena posición pero aparte de eso, han generado transformación. (Córdoba-UC-P3)

Conclusión

El acercamiento a las respuestas dadas por los tres docentes de humanidades de la Universidad de Córdoba posibilitó encontrar un hilo conductor que está presente en las categorías abordadas. Cada conceptualización, sus fines, la articulación del PEI con la respuesta a las necesidades del contexto generan un aprendizaje y una valoración de la presencia vigente del lugar de las humanidades y su

enseñanza en la educación superior, y sobre todo de la educación superior pública.

Así las cosas, indiscutiblemente la centralidad de la persona humana y su posibilidad o posibilidades de formación se hacen evidentes. Esta centralidad solo se manifiesta en la convivencia y en el cuidado de la vida, claro está desde el ejercicio profesional permeado por la formación conceptual, por la formación de las emociones, por la formación del ser humano de manera integral; puesto que solo un ser humano formado desde todas sus dimensiones es generador de cambios y de intervención social.

La presencia de la Universidad en el contexto está leída de manera permanente por la presencia de las humanidades en su oferta académica.

La enseñanza de las humanidades indiscutiblemente tiene una relación muy fuerte con los docentes, son ellos quienes dan razón de su presencia en el currículo, son ellos quienes dinamizan, complejizan y hacen que sea permanente la búsqueda de sentido de lo humano. El encuentro permanente en el aula con el estudiante hace que se genere la formación integral, en caso contrario hace que se desvirtúe el espacio con el que se cuenta y la experiencia que allí se genera.

Resultados región tres: el caso de una universidad de Norte de Santander

FREDDY PATIÑO MONTERO

A continuación, se presentan los resultados de obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes de humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander (en adelante UFPS), de la ciudad de Cúcuta. Dentro de la estructura académico-administrativa de la UFPS, los espacios académicos del componente humanista están a cargo de docentes adscritos a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades, desde donde se presta el servicio a las demás facultades.

Experiencia profesional

Respecto a la primera categoría de análisis se encuentra que los docentes participantes manifiestan su vinculación tanto profesional como afectiva con el campo de las humanidades, lo que se traduce en una cosmovisión que implica, como parte de su ejercicio profesional, la lectura permanente del contexto, las tensiones que se dan a nivel epistemológico y pedagógico, y el diseño de estrategias que le permitan a los estudiantes un acercamiento oportuno y pertinente a esa realidad circundante que los interpela. Lo anterior, unido a una preocupación por el conocimiento y establecimiento de relaciones educativas con

todos los miembros de la comunidad universitaria. En orden a estos elementos, se destacan los siguientes apartados de las respuestas:

La verdad que la experiencia ha sido muy enriquecedora y cada día la discusión epistemológica desde las prácticas y desde nuestro quehacer como docentes frente a las humanidades pues cada día se siguen fortaleciendo. [...] Cada día nos indica que tenemos que seguir formándonos, seguir leyendo, seguir investigando y consultando porque pues no los exige el contexto. (NDS-UFPS-P1)

Partiendo de que mi profesión es trabajadora social entonces hace parte preciso de las humanidades, ha sido bastante enriquecedora, sobre todo desde la misma aplicación en el ámbito educativo. Lo llamamos nosotros nuestra área de intervención no solo a través de la formación de los futuros y futuras profesionales en trabajo social, sino también desde el accionar que se da desde la academia, a través de las diferentes intervenciones que se realizan en las comunidades en las cuales se tiene incidencia, dentro de lo que son los proyectos de extensión, los trabajos de comunidad. Yo soy docente de trabajo social comunitario, entonces eso me ha permitido tener un acercamiento hacia con las comunidades y poder no solo interpretar sus realidades sino también elaborar estrategias conjuntas de transformación social para mejorar su calidad de vida en las condiciones actuales. (NDS-UFPS-P2)

El propósito de mi formación me ha llevado siempre a creer en el ser humano, a tratar de conocer a mis estudiantes y a las personas que me rodean, incluyendo a los compañeros docentes. Y esa labor como orientador me ha llevado a mí a conocer diferentes facetas de lo que es la formación integral de la persona. Entonces eso me ha permitido las diferencias individuales, los intereses, las necesidades y también las aspiraciones, como también las actitudes y las aptitudes en el desarrollo de un individuo. (NDS-UFPS-P3)

De lo anteriormente enunciado por los participantes se puede colegir que su ejercicio como docente de humanidades es visto por ellos como un conjunto de saberes vivos que sobrepasan la dimensión académica

en tanto que les permiten modificar sus estructuras internas, sus cosmovisiones y, con ello, una transformación de las relaciones consigo mismos y con los demás desde una perspectiva educativa.

Enseñanza de las humanidades

Concepto

En este punto se encuentra que los participantes comprenden las humanidades desde una perspectiva polisémica en la medida en que estas responden a aspectos como la integralidad del ser humano desde sus múltiples dimensiones, las cuales a su vez impelen a las personas al reconocimiento del contexto que las interpelan y, desde allí, articular reflexiones y respuestas que posibiliten un abordaje que dé cuenta de su complejidad. Así mismo, en términos curriculares, se entienden las humanidades como un componente fundamental de las apuestas educativas en tanto que estas no solo deben privilegiar el aspecto cognitivo sino las relaciones consigo mismo, con sus semejantes y con la realidad del país. De los aspectos señalados en este punto, se destacan algunas respuestas de los participantes:

A través de las humanidades, permite interiorizar el ser como sujeto. Ese sujeto que permite la construcción de realidades por medio de un tejido social y de alguna manera pues se va a ver reflejado en algunas asignaturas que permiten entender todas esas dinámicas, dinámicas sociales. (NDS-UFPS-P1)

Es algo polisémico, ¿no? Yo creo que tiene que ver mucho con diferentes significados... Las humanidades son esa capacidad de sentir, de comprender, de interpretar lo que le ocurre, al otro o a la otra. Es entender al ser humano en su complejidad, en medio de su complejidad. (NDS-UFPS-P2)

Las humanidades son la concepción integral del ser humano en todas sus facetas. Hay que ver a la persona en todas sus dimensiones, y no solamente como ha ocurrido en nuestro país que se ve

la parte del desarrollo cognitivo, que ha sido reflejado en la educación que estamos brindando nosotros, una educación que ha estado marcado en el desarrollo de las actitudes cognitivas, más se descuidan las otras dimensiones del ser personal como son la parte de los valores, de los sentimientos, de la formación espiritual, que son parte integral de nuestra formación como personas.
(NDS-UFPS-P3)

De esta manera, las diferentes aproximaciones de los participantes acerca de sus concepciones sobre las humanidades se articulan, en gran medida, con los fines que ellos mismos le asignan a este campo de la formación en el contexto de la educación superior, desde sus propias experiencias docentes, como se aprecia en la siguiente subcategoría.

Fines

En cuanto a los fines identificados y descritos por los profesores se destacan tres elementos fundamentales que permiten ubicar el horizonte de sentido asignado por ellos a las humanidades desde la formación directa que se ofrece en el escenario de la educación universitaria. Así, los fines se orientan al reconocimiento de derechos humanos, posibilitar cambio de paradigmas y una apuesta por la transformación social desde su contexto fronterizo, como se constata en sus reflexiones:

El reconocimiento del sujeto o del individuo como sujeto de derecho. Pero más que ese sujeto de derecho, es la construcción de un ser humano que permita edificar, transformar sociedad. [El] compromiso es que de alguna manera ese sujeto se reconozca y que el mismo vea sus cualidades, sus competencias y cómo a través de las diferentes áreas, ciencias, pueda ser un mejor ciudadano.
(NDS-UFPS-P1)

Entender al ser humano en medio de su diversidad y su diferencia, entenderlo desde su ser, desde su sentir. El desafío al que le debemos apuntar desde la educación, desde la formación es precisamente a romper esos imaginarios que se tienen, esa cultura que se ha construido alrededor de creer que el ser humano, todos

debemos pensar igual, todos debemos sentir igual. La universidad debería apostar a la transformación social desde interpretar y entender al ser humano como un ser único que actúa en un contexto social. (NDS-UFPS-P2)

Lo anterior pone de manifiesto una intencionalidad declarada de que las humanidades, lejos de ser solo un acervo propio de las ciencias sociales, necesariamente ha de encontrarse con la mismidad del sujeto, interpelarlo y “que no se limite solo a las competencias cognitivas, prácticas, sino que también se vea como persona y con la labor que esta tiene que desarrollar en un espacio social” (NDS-UFPS-P3). Es decir, en últimas que desde allí se apunte a superar la razón instrumental que ha venido permeando los currículos de la educación superior en orden a formar solo en “habilidades” deseables en su fase productiva, descuidando el ser humano en su integralidad. En esta misma línea, uno de los participantes afirma que:

Todos los seres humanos formamos parte de un espacio social, interactuamos con el otro, y por esa misma razón de ser, cuando nosotros nos formamos como profesionales, no nos formamos como el ingeniero que construye edificios, o como el arquitecto que lo hace, sino que también tenemos que interactuar en ese espacio con nuestros trabajadores, con nuestros jefes. Y, por consiguiente, la formación humanística es prioritaria para que esta persona tenga una adaptación integral a la sociedad en la cual se va a desarrollar. Esa es la finalidad, formar una persona integral que pueda adaptarse plenamente al espacio social o al contexto social donde vaya a laborar. (NDS-UFPS-P3)

Siguiendo lo expresado por el profesor, se destaca el hecho de superar la visión de formar solo para el mundo del trabajo, puesto que los profesionales egresados de los diferentes programas no solo ejecutan funciones como si se tratara de máquinas que se programan para desarrollar una acción durante un período determinado, sino que justamente en el marco de su ejercicio profesional contribuyen al mejoramiento de la sociedad desde su ser y sus conocimientos; los cuales reafirman los valores identitarios de su profesión y su vocación de servicio, en

orden a retribuir a la misma sociedad la posibilidad que han tenido de formarse.

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

En relación con el conocimiento del PEI y las concepciones que los profesores tienen acerca de las apuestas institucionales sobre la formación humanista, como un componente transversal o eje articulador de los currículos, se encuentra que los participantes afirman en su totalidad conocer el PEI e identificar en este documento aspectos directamente relacionados con la formación humanista como una apuesta deliberada de la Universidad, independientemente de los programas que constituyen su oferta académica. Incluso, uno de los participantes manifiesta haber hecho parte del proceso de actualización del PEI, lo cual en sus propias palabras:

[...] conozco el PEI, de hecho, fui de los forjadores de ese proyecto porque ese proyecto se socializó en cada una de las facultades, en nuestros departamentos y de ahí se han generado las políticas de la Universidad en cuanto a la formación humanista. (NDS-UFPS-P3)

Adicionalmente, los demás profesores también dan cuenta del conocimiento del PEI. Al respecto, manifiestan que:

Se busca el rescate de ese ser humano integral, integral donde el mismo pueda ser, o se busca a ese ser humano que el mismo explore, interrogue, cuestione y analice lo que él vive en el medio y cómo a través de las humanidades va a entender y comprender eso que él vive y que ¡claro! dentro de la estructura, dentro del proyecto educativo institucional se encuentra establecido. (NDS-UFPS-P1)

Como principio institucional y como filosofía, empezando desde nuestro enfoque pedagógico, que es dialógico-crítico, entonces desde allí tenemos todo nuestro accionar en ese proyecto educativo institucional, [se orienta] es hacia interpretar, entender, comprender y atender las necesidades del contexto, no solo regional sino nacional e internacional. (NDS-UFPS-P2)

Las intervenciones de los docentes dan cuenta del conocimiento del PEI e identifican en este una orientación al desarrollo del pensamiento crítico como mediación, que les permite tanto a profesores como estudiantes ubicarse en la realidad concreta que los interpela. En su caso, la situación de frontera, el contexto binacional, al tiempo que proyectar acciones que posibiliten la intervención que desde las diferentes disciplinas se puede dar a las demandas de la comunidad. Este aspecto es señalado por uno de los docentes:

La formación que se dé, se debe dar en un marco desde el contexto regional y nacional, incluso internacional porque nosotros somos frontera, nosotros estamos pegados a Venezuela. Y, en la medida de eso también tenemos que atender a esas demandas precisamente que nos da o nos presenta este contexto en el cual nos desenvolvemos y precisamente sin descuidar las exigencias que nos da la educación superior. (NDS-UFPS-P2)

Los planteamientos realizados por los participantes en este punto se irán ampliando progresivamente en las categorías subsiguientes con ejemplos o sugerencias concretas.

Categorías emergentes

A partir de las respuestas de los participantes es posible identificar en este punto dos categorías emergentes, según se muestra a continuación.

Peso de las humanidades en el currículo

Los docentes coinciden, aunque desde diferentes perspectivas, en el porcentaje aproximado asignado a asignaturas del componente humanista del currículo, siendo este entre el 15 % y 20 % al parecer como medida institucional. A continuación, se relacionan dos reflexiones de los docentes que evidencian los elementos indicados:

[...] Dentro de la estructura académica de la universidad en los aspectos académicos tiene estipulado que cada programa académico debe existir la línea de las humanidades. Lo cual tiene un porcentaje entre el 15 % y el 20 % dentro de las estructuras curriculares. En el caso del programa de trabajo social tiene un peso

bastante alto, de un 40 % lo cual nos permite, pues, profundizar mucho más sobre ellos. (NDS-UFPS-P1)

Eso lo decía y se lo expresaba a Ud., que existen programas que no alcanza a existir un 15 o 20 % de formación humanística en dichos procesos y ahí es una gran dificultad, como también hay casos excepcionales que se ven en nuestro ámbito universitario de ingenieros que son más humanistas que ingenieros, es decir, que tienen una concepción muy abierta, pero son muy escasos. Es uno de los grandes problemas que tenemos nosotros en la formación humanística es esa, cómo llegarles a los programas y cómo hacer valorar la formación humanística en esos programas. (NDS-UFPS-P3)

Los elementos destacados por el participante NDS-UFPS-P3 tiene un correlato en buena parte de los docentes y directivos de humanidades de las universidades del país, como queda demostrado en esta investigación, puesto que todos refieren como constante el hecho de que no es suficientemente claro aún para todos los profesionales de las diversas disciplinas la formación integral y, sobre todo, comprender que la tarea de humanizar es una labor transversal que se debe y se puede realizar desde todos los componentes de currículo, por supuesto, allí se incluyen todas las asignaturas del plan de estudios.

Lugar de las humanidades en la educación superior

Respecto a esta segunda categoría emergente, uno de los participantes afirma que:

Yo creo que las humanidades se han visto subvaloradas y hay, como yo lo llamaría, una crisis de las humanidades. Se cree que las humanidades son lo que económicamente no genera un valor, llamémoslo así. O sea, siempre se buscan las profesiones que tengan que ver con más ingresos, como las ingenierías; entonces yo creo que esto de las humanidades sí se ha subvalorado un poco, incluso en el mismo ámbito universitario con los estudiantes o profesionales en formación: “Sí, estudiaste eso pero eso no da

plata”, incluso en redes se puede ver los memes que elaboran en donde te vas a morir de hambre, y si se ha subvalorado, sobre todo porque fíjate que en estos tiempos que estamos viviendo yo creo que las humanidades han sido fundamentales para interpretar la realidad que estamos viviendo, y entender que no todo lo explican desde lo cuantitativo, los números no me explican a mí por el contexto de Cúcuta, ¿por qué un migrante se viene? o ¿porque un cucuteño quiere seguir siendo, hacer parte más de Venezuela que de Colombia? Eso no me lo explica a mí un número. Entonces, sí creo que se ha subvalorado muchísimo lo que realmente significan las humanidades o el quehacer desde las humanidades más bien. (NDS-UFPS-P2)

Las respuestas anteriormente presentadas permiten poner en evidencia un elemento altamente significativo, pues se relaciona directamente con una denuncia reiterativa por parte de los docentes de las ciencias sociales y humanas, y es que los espacios que se van “dando” a las humanidades en las universidades e instituciones de educación superior la mayoría de veces terminan por ser terrenos ganados a partir de luchas epistemológicas y curriculares de los docentes que componen estas áreas, o de renovaciones curriculares de alcance institucional. En todo caso, persiste también la noción de que la formación humana de los estudiantes es una responsabilidad exclusiva de los docentes a cargo de este tipo de espacios académicos. Lo anterior, como se ha evidenciado en los resultados de los otros departamentos e IES es algo reiterativo, por cuanto se puede inferir que a pesar de que la educación integral es un “propósito transversal” de la educación superior en Colombia, fácilmente identificable en la Constitución Política, la Ley 115 de 1994 o la Ley 30 de 1992; al parecer es un hecho relativamente reciente en los análisis curriculares que se dan al interior de las instituciones, que progresivamente va ganando más espacios en el diseño curricular de los programas académicos. Esto como respuesta a la notable crisis de valores éticos y ciudadanos que se evidencia en las dinámicas sociales en las diferentes regiones del país.

Educación para la paz

Concepto

Los participantes plantean una serie de reflexiones que dan cuenta de una mirada compleja, amplia y sólidamente construida respecto a lo que entienden por educación para la paz. Así, por ejemplo, además de ser definida como un concepto polisémico, se encuentra que esta es asociada a categorías como convivencia armónica, cultura de paz y prevención de los conflictos:

La paz al igual que las humanidades es un concepto polisémico, pues siempre se ha asociado que la paz está directamente vinculada hacia la guerra, o sea nos dicen la paz igual ausencia de la guerra. En este sentido, yo miraría la paz también como ese estado de bienestar, no solo personal sino social. (NDS-UFPS-P2)

Es la formación que debe existir en ese ser humano para que él pueda, de alguna manera, convivir y reconocer al otro como sujeto de derechos, sujetos de derechos. Es la reconciliación, es la convivencia de poder reconocer, aceptar, respetar, reconocer al otro como persona que permita convivir todos en un todo.

La universidad especialmente en el programa de trabajo social tiene dos énfasis. Uno, es lo que tiene que ver en política pública, y otro que tiene que ver con derechos humanos y cultura de paz. (NDS-UFPS-P1)

[La] educación para la paz debe orientarse a empezar a elaborar en las personas o establecer en las personas o, como decía Paco Cascón, a proveer a las personas de esas herramientas para poder afrontar y transformar los conflictos, partiendo de que estos conflictos deben dejar de verse como algo negativo, sino como algo positivo que nos permite a nosotros mirar una realidad que está oculta. (NDS-UFPS-P2)

Los elementos enunciados por los docentes resultan muy relevantes en el entendido de que, lejos de ser solo conceptuales, en buena medida sus respuestas están referidas al ejercicio de su labor docente, lo que resulta muy positivo para el equipo investigador en la medida en que evidencia la apuesta real y concreta de la institución por una formación para la paz, por ejemplo, en el programa de Trabajo Social, donde los docentes refieren la existencia de dos énfasis relacionados con la educación para la paz, tan necesarios en la región de Norte de Santander por la fuerte afectación sufrida por diferentes agentes del conflicto armado. Estos elementos se resumen de forma clara en palabras de uno de los participantes cuando indica que “la educación para la paz es formar personas que puedan convivir con el otro y puedan reconocer al otro tal como es, con sus diferencias, con sus formas de pensar, con las distintas facetas que se concibe una persona” (NDS-UFPS-P3).

Fines

En este punto los profesores realizan afirmaciones asociadas con la transformación social y el lugar que la educación tiene con el compromiso de avanzar como sociedad en la construcción de la paz. Estos elementos se identifican en las afirmaciones realizadas por los participantes, como se aprecia a continuación:

Entonces, en este caso lo que hacemos nosotros desde la academia de trabajo social es proveer preciso a esas familias, a esos grupos, a esas comunidades, de herramientas para que ellos mismos puedan transformar sus conflictos y no permitan que esos conflictos se conviertan en violencia; desde allí creo que se les aporta metodologías, teorías para que empiecen a interpretar. (NDS-UFPS-P2)

Desde la Francisco (UFPS) hemos hecho trabajos interesantes, hemos podido intervenir en comunidades educativas, incluso apropiando a toda la comunidad educativa de cómo deben afrontar un conflicto y que no se generen estrategias que generen sanción porque eso a veces lo que genera es más represión.

[...] Hemos tenido la oportunidad a través de esos proyectos que se trabajan de extensión de fortalecer por ejemplo los jóvenes líderes del Catatumbo, de proveerlos también de cómo afrontar ellos los conflictos en medio de un contexto tan violento como es el Catatumbo. (NDS-UFPS-P2)

En las respuestas de la participante se evidencia además del conocimiento de las acciones que se realizan desde el horizonte institucional como las acciones mencionadas que han adelantado en el Catatumbo o en las demás comunidades formando acerca de la gestión de los conflictos, lo cual resulta beneficioso no solo para los estudiantes del programa referido, sino también para las zonas de influencia que este tenga desde su ejercicio de prácticas profesionales como de los diferentes proyectos de extensión e investigación que se realicen. Todas estas acciones, como lo indica otro de los participantes, tienen por finalidad:

Generar espacios de participación y construcción ciudadana que nos permitan que, entre todos, podamos edificar y construir ese tejido social, que nos permita que todos hagamos parte desde la inclusión social y que todos los espacios sean diversos. Y, que, desde el otro, desde los otros, los demás, podamos conformar un todo, no solamente que unas personas lideren el proceso sino lo que se busca es que entre todos generemos esos espacios de diálogo, concertación... (NDS-UFPS-P1)

También lo hemos hecho con las mujeres víctimas, cómo aprender..., hablar de paz es muy fácil, pero intervenirla, decirles a las personas que están inmersas todo el tiempo en medio de unas dificultades es difícil, entonces creo que es el reto que hemos tenido y hemos asumido también como programa de Trabajo Social ha sido ese, proveer a esas comunidades, familias y grupos de cómo afrontar conflictos. (NDS-UFPS-P2)

Se identifica en todos los aspectos señalados por los participantes que hay un fuerte compromiso personal e institucional por aportar a la construcción de paz en la región, desde todo tipo de acciones de

carácter educativo que tengan incidencia personal, local y regional, como lo indica otro de los participantes:

La finalidad de educar para la paz es empezar a romper con ese círculo de violencia que se da en cada uno de los ámbitos de nuestra sociedad, violencia que empieza a generarse en el ámbito familiar y trasciende a todos los ámbitos de nuestro contexto, nuestra finalidad es que las personas tomen conciencia y se comprometan a vivir en paz y sea eso parte del proceso de formación integral de las personas que nosotros estamos formando y que eso se proyecte en cada uno de los ámbitos de donde ellos vayan a desempeñarse. (NDS-UFPS-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Como se habrá notado a lo largo de las respuestas anteriores dentro de esta categoría, es evidente que los profesores conocen el PEI y además las acciones que se realizan tanto a nivel institucional como desde los respectivos programas académicos por generar acciones que traigan consigo una articulación con el contexto, en especial como se ha destacado con los múltiples problemas que afectan la ciudad de Cúcuta y el departamento Norte de Santander, como son su realidad de frontera y todo lo que ello ha representado históricamente. A lo cual se suma la compleja situación migratoria que se vive a diario, además de la afectación por los diferentes grupos armados que han caldeando el conflicto en la región, como son los diferentes grupos guerrilleros que hacen presencia en la zona del Catatumbo, la incidencia paramilitar en el área metropolitana de Cúcuta, por nombrar apenas dos actores, pero sin desconocer incluso el lugar que ocupa la problemática de los falsos positivos o las desapariciones de jóvenes a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa de la cuales recientemente se vuelve a tener noticia (JEP, 2021), a pesar de haber sido en su momento *vox populi* en los barrios periféricos de Cúcuta, Los Patios y otros municipios del departamento las mal llamadas “limpiezas sociales”. Por fortuna de la historia y de la educación profesional de las generaciones actuales y venideras de la región, estos elementos parecen estar presentes en el horizonte misional de la Universidad y en la conciencia de los profesores entrevistados, como se aprecia en sus respuestas:

Sí, sí, dentro de la agenda rectoral de la universidad, dentro del proyecto educativo institucional, de facultad y de programa sí hay apuestas serias con proyectos; no recuerdo en este momento muy bien, pero sí hay una intencionalidad de seguir construyendo esa cultura de paz. Porque es importante recordar que nosotros vivimos en una zona de frontera, vivimos en una zona donde existen unas riquezas naturales, minerales y sociales, que es el Catatumbo y que de alguna manera, producto de la violencia y el conflicto que hemos vivido y ha sido muy fuerte. [Por tanto]... la universidad no puede ser ajena a esas políticas de cultura de paz, aún más, la universidad tiene un grupo que se llama “Grupo de Investigación de Pedagogía y Cultura de Paz (Giespaz)”. (NDS-UFPS-P1)

Sí, dentro del proyecto educativo institucional de la Universidad Francisco de Paula Santander precisamente le apunta a eso, [cuando] hablan de un bienestar integral y cuando uno habla de un bienestar integral está inmerso también la paz. Creo que la paz es también ese estado de bienestar que tenemos no solo a nivel interno con su comunidad educativa, sino también a nivel externo en el contexto, más que como una responsabilidad social lo miran como un deber ser institucional y a través de los proyectos de extensión siempre se busca que la línea tenga [relación] con la paz, la paz y la no violencia, siempre se busca o se direcciona los proyectos de extensión. (NDS-UFPS-P2)

Categorías emergentes

En este sentido, se encuentra de forma específica en las respuestas de uno de los participantes aspectos relacionados con la subcategoría “compromiso institucional con la paz”, como se aprecia a continuación:

La Universidad le apunta a esa cultura de la paz porque dentro de sus programas de posgrados, a los docentes que viven en el Catatumbo, que no tienen niveles de escolaridad de maestría, o especialización y no sabemos qué pase con el doctorado, están siendo formados con unos subsidios del 50 y más del 50 % en los

programas. Eso con el objetivo ¿de qué? De generar una formación integral en los docentes que les permita, de alguna manera, mejorar sus condiciones o su calidad de vida, pero que también sus prácticas pedagógicas se vean reflejadas hacia una cultura y una educación para la paz y ciudadana, dentro de los territorios. (NDS-UFPS-P1)

Esta apuesta institucional por contribuir con la formación del profesorado del Catatumbo es altamente significativa si se tiene en cuenta que es justamente la educación uno de los mejores mecanismos para la transformación necesaria en estos contextos tan marcados por el conflicto armado, como parte de la restitución de los derechos fundamentales de las víctimas. Así, por ejemplo, el equipo investigador pudo encontrar que, además de los programas referidos por los docentes, recientemente se implementó un nuevo programa de posgrado denominado “Especialización en Educación para la Atención a Población Afectada por Conflicto Armado y en Problemática Fronteriza” (Universidad Francisco de Paula de Santander (s. f.), el cual consideramos un excelente ejemplo de las respuestas que se deben dar desde las IES ante las situaciones del contexto que reclaman un aporte de la academia no solo en la formación de talento humano en perspectiva productiva, sino transformadora de la realidad.

Formación ciudadana

Concepto

Respecto a la categoría *formación ciudadana*, los participantes dan cuenta de una diversidad de dimensiones y características que esta encierra, según sus propias concepciones al respecto. Así, se encuentra que son recurrentes las afirmaciones relacionadas con el reconocimiento del otro, la educación en y para los derechos humanos, y formación en principios y valores. A continuación, se relacionan algunas de ellas:

Es la construcción de un ser humano, bueno íntegro que permita reconocer y reconocer a los demás como sujetos de derechos, y

construcción de un tejido social. [...] La formación ciudadana es ver una persona o un sujeto que permita reconocer y aceptar al otro desde la diferencia. (NDS-UFPS-P1)

La entiendo como esa condición que tenemos o que tienen los sujetos sociales por pertenecer a un territorio y que tiene inmerso unos deberes y unos derechos. Entonces, creo que esa formación ciudadana es precisamente formar a esas personas, porque no solamente hablamos de mayores de edad sino a todos los sujetos sociales en los que tenemos incidencia sobre esos deberes y esos derechos que tienen por el solo hecho de pertenecer y estar en un territorio específico, diría así. (NDS-UFPS-P2)

Contribuir a formar desde los primeros años de existencia del ser humano, un ciudadano comprometido con los valores, con los principios, que enmarca la sociedad en general y especialmente la sociedad colombiana, principios y valores que han tenido sus momentos de crisis. Muchas veces a las personas se les valora por lo que tienen y no por lo que son. La apuesta nuestra es dentro de esos espacios de formación que estamos brindando a aquellos que les toca como profesionales a ir a los centros educativos a formar nuevas personas, a los trabajadores sociales y comunicadores sociales, es que se generen espacios que contribuyan a formar un ciudadano que se enmarque en los valores y principios de la sociedad colombiana. (NDS-UFPS-P3)

Los elementos indicados por los participantes dan cuenta de los aspectos claves en la formación ciudadana como son los derechos humanos como mediación para el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento de otro, de los valores y principios construidos en los diferentes contextos socioculturales, y un elemento muy importante como son los deberes que se desprenden del ejercicio de los derechos.

Fines

Respecto a los fines asociados a la formación ciudadana, se evidencia en las respuestas dadas por los participantes una articulación entre los

propósitos de esta formación con algunas apuestas propias de la educación para la paz, como se puede constatar en las respuestas que se relacionan a continuación:

[...] Nosotros vivimos en frontera y más en una zona que hemos vivido el conflicto fuertemente no podemos, no podemos volver a otra vez esas situaciones difíciles que hemos vivido y que por lo tanto el estudiante y la misma educación debe reconocer y es empezar a estudiar nuestra propia historia para que de alguna manera el mismo no pueda, no lo debe repetir y que él mismo sea el llamado a cambiar esa realidad que se vive desde los territorios. (NDS-UFPS-P1)

Creo que la formación ciudadana es fundamental en cuanto desde la academia [...] sí es fundamental formar a esas personas sobre cuáles son sus derechos, pero también cuáles son sus deberes precisamente para apuntarle a una cultura de paz. Entonces, si yo pretendo vivir en paz eso significa también que tengo que respetar esos derechos que tiene el otro, que tiene la otra, y esto creo que tiene que ver mucho con la formación ciudadana, que es un deber ser de nosotros. (NDS-UFPS-P2)

Nosotros estamos en este momento en la construcción de un diplomado sobre participación universitaria, empezando a fortalecer esas competencias en nuestros educandos. Además de eso, desde los proyectos de extensión que se manejan siempre se habla incluso de [...] proyectos son interdisciplinarios por lo que esto requiere. No podemos hablar, por ejemplo, de un bienestar integral en unas familias víctimas sin que [el programa de] derecho no nos entre a fortalecer esas esas competencias ciudadanas, esa formación ciudadana es imposible. (NDS-UFPS-P2)

Llama nuevamente la atención de los investigadores la referencia a una serie de acciones de carácter institucional y de los programas relacionada con diferentes elementos de la formación humanista, en este caso particular con el diplomado que refiere la participante. Sin lugar a dudas, todas estas acciones seguramente serán como semillas en

tierra fértil que darán frutos en nuevas generaciones de profesionales con una perspectiva crítica y emancipadora de la realidad desde sus acciones como individuos y profesionales.

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Si bien en los aspectos presentados anteriormente, los participantes han venido dando cuenta de acciones desde las cuales se percibe la articulación o respuesta al contexto como algo evidente en el proyecto educativo institucional y, por tanto, se da en los diferentes programas de la oferta académica, con las diferencias propias de los perfiles disciplinares de cada uno de ellos, siendo más marcado, por supuesto, en los programas relacionados con las ciencias humanadas y sociales, como se evidencia a continuación:

Sí. Es política que se ha llevado y que se ha podido escalar en cada uno de los programas que busca una formación ciudadana, una formación, integral, respeto hacia el otro, pero como yo lo digo, no ha sido fácil, ha sido arduo ese trabajo especialmente en algunos campos del conocimiento que son muy prácticos y eso es una labor que nosotros como departamento de humanidades cuando le prestamos servicios profesionales o de docencia a otros campos de formación, tenemos que luchar arduamente para que estos profesionales o estos directivos que están a cargo de estos programas valoren lo que es la formación ciudadana y la formación humanística en sus programas. (NDS-UFPS-P3)

[...] Apuntando preciso a esa construcción de nuevas ciudadanías desde la reconstrucción de la historia [...] a través de los proyectos de extensión que hacemos articulados, utilizando los objetivos de esos proyectos, los elaboramos es aplicándolo para cada programa, de manera que se haga un trabajo interdisciplinario y evitemos sobre todo el manoseo que es lo que evitamos a toda costa, el manoseo que se hace a las comunidades. Entran los de derecho y hacen una cosa, trabajo social hace otra cosa, comunicación social hace otra cosa. Entonces, ubicamos un solo tema, una problemática en general que esté afectando a esa población y en qué

me puede colaborar derecho con esto, en qué me puede colaborar comunicación social y en qué me puede colaborar trabajo social, por ejemplo, entonces hemos elaborado esos proyectos de extensión que sean interdisciplinarios pero que en todo momento esté la formación ciudadana. (NDS-UFPS-P2)

Lo señalado en la segunda respuesta relacionada anteriormente resulta muy significativo en la medida en que da cuenta de un alto grado de conciencia y respeto por las comunidades, carenciadas que durante años han sido objeto de tantas investigaciones, prácticas, pasantías y demás ejercicios de extensión o investigación formativa en el seno de las IES donde se terminan por instrumentalizar a las comunidades, llegando en muchos casos incluso a revictimizar a ciertas poblaciones. Por esto, encontramos en la generación de estos proyectos interdisciplinarios, como el mencionado por la docente, una alternativa más respetuosa por las comunidades al tiempo que realmente puede tener mayor incidencia y beneficios reales para estas.

Categorías emergentes

No se registraron categorías emergentes.

Formación integral

Concepto

En este punto, respecto al concepto con el que identifican la formación integral, los docentes hicieron afirmaciones relacionada con la subcategoría pluridimensionalidad:

Yo lo llamaría como esa interpretación, esa comprensión de todas las dimensiones del ser humano, tener en cuenta lo ético, lo cognitivo, lo afectivo, lo corporal, lo estético pues con el fin de que ellos tengan una realización plena. Lo miraría de esa manera, como algo continuo, ¿no? La formación integral debe ser continua. (NDS-UFPS-P2)

Como lo dije al principio la formación integral es ver a la persona como un todo, en cada una de sus dimensiones. Somos seres humanos y como tal no tenemos solo una dimensión corporal sino tenemos múltiples dimensiones, que de una u otra manera si no están en pleno equilibrio van a afectar nuestro desarrollo como individuos dentro de una sociedad. Esa formación debe apostarle a que nosotros formemos un individuo en la cual se exploren todas sus actitudes, a nivel de cada una de sus dimensiones. Mientras nosotros solo formemos en un campo específico de las dimensiones del ser personal no podemos formar individuos integrales. (NDS-UFPS-P3)

Además de la pluridimensionalidad referidas en las dos respuestas de los participantes, también se identifica que esta formación integral no ocurre en un momento específico de la vida, sino que debe ser continua y sin descuidar ninguna de las dimensiones en tanto que, de hacerlo, se corre el riesgo de afectar el desarrollo pleno en cuanto personas.

Fines

Al igual que lo indicaron en algunas de las categorías anteriormente descritas, aquí nuevamente los participantes dan cuenta de la importancia de responder al contexto como uno de los fines que plantea la formación integral de las personas, en especial desde la perspectiva de la educación superior:

Por nuestra situación de frontera, y por lo tanto no podemos ser ajenos a eso que nosotros vivimos y que de alguna manera somos nosotros los llamados a responder a esos requerimientos, a esas necesidades que hay desde los territorios. Y, cómo las ciencias humanas podemos aportarle al desarrollo de los territorios, y más desde esa cultura ciudadana, de una política de derechos humanos que genera el fortalecimiento de esa cultura de paz que especialmente en nuestro territorio ha sido muy golpeada y ha sido muy discriminada. Por lo tanto, somos nosotros los que debemos generar algunas propuestas que nos permitan entre todos construir una sociedad donde todos cabemos, donde todos podamos caber. (NDS-UFPS-P1)

Una formación integral debe alcanzar la felicidad, debe alcanzar la plenitud, sin esto no tendría sentido, pues para mí no tendría sentido la formación integral si no alcanza el bienestar del ser humano y no solo de él sino también del contexto en el cual se desenvuelve. (NDS-UFPS-P2)

La finalidad de la formación integral es que la persona se reconozca, o contribuir a que la persona se reconozca en cada una de las dimensiones de su ser personal y pueda ella misma lograr el desarrollo y perfeccionamiento de su ser personal. Esa sería nuestra finalidad, que se reconozca, se acepte y pueda contribuir a ese desarrollo integral del individuo. (NDS-UFPS-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Finalmente, respecto a la categoría de proyecto institucional como lo afirmaron durante toda la entrevista, los docentes manifestaron que el PEI de la UFPS tiene una clara orientación hacia la formación integral de los estudiantes, al tiempo que desde allí se generan acciones tanto a nivel institucional como de los diferentes programas y acciones transversales, como es la formación humanista. Esto se constata en las afirmaciones realizadas:

Dentro de los propósitos misionales de la Universidad Francisco de Paula Santander busca a ese ser humano integral bajo unos principios, unos valores, unos valores que permita generar una construcción de cultura ciudadana. (NDS-UFPS-P1)

Me atrevería a decir que ningún PEI puede ir por fuera de una formación integral independientemente los niveles de educación que tenga, desde la primaria, la básica, la secundaria, la universitaria [...] todo tiene que ver con una formación integral. Es que yo no puedo formar solamente lo cognoscitivo, yo no puedo formar a una persona y decirle solamente: “mire, usted es un cuenco al que tengo que llenar de información”. No puedo desconocer que esa persona también siente, y que esa persona a su vez también se

relaciona, entonces lo ético yo no lo puedo descuidar, yo no puedo descuidar el ser. (NDS-UFPS-P2)

Nosotros como Universidad tenemos una Vicerrectoría de Bienestar Universitario que propende por el desarrollo de actividades integrales. Que propicia en cada uno de los estamentos los espacios para que se dé una formación integral. Entonces, la Vicerrectoría de Bienestar genera mecanismos, acciones y estrategias que llegan a cada uno de los estamentos de la universidad y se está haciendo un trabajo especialmente en los últimos diez años que favorece mucho estos espacios de formación integral, en la parte artística, deportiva, el compromiso con la ciudadanía, los aspectos de salud mental, y esta misma vicerrectoría llega a cada uno de los programas e involucra a los programas y la cohesión entre los programas, algo que no se veía (como le dije, yo llevo 23 años en la Universidad) aquí antes se tomaba que cada programa iba por su lado. (NDS-UFPS-P3)

Categorías emergentes

No se registraron categorías emergentes.

Referencia

Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). (2021). La JEP hace pública la estrategia de priorización dentro del caso 03, conocido como el de falsos positivos. Disponible en <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/La-JEP-hace-p%C3%BAblica-la-estrategia-de-priorizaci%C3%B3n-dentro-del-Caso-03,-conocido-como-el-de-falsos-positivos.aspx>

Resultados región cuatro: el caso de una universidad del Tolima

FREDDY PATIÑO MONTERO

A continuación, se presentan los resultados de obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes de humanidades de la Universidad de Ibagué.

Experiencia profesional

En esta categoría se destacan elementos relacionados con la manera en que la formación de los profesores se articula con su opción profesional y vocacional, e incluso respecto a la percepción que ellos tienen acerca de lo que son las humanidades, y su lugar dentro del currículo. Ello es significativo puesto que en los casos específicos los profesores tienen formación en humanidades, pero no a nivel de licenciatura, tal como se evidencia en las respuestas:

Yo llevo más de diez años trabajando en estas áreas, de hecho, pues mis campos están relacionados con el arte, la literatura y las ciencias sociales. (Tolima-UIB-P1)

Yo estoy vinculada con la Universidad de Ibagué hace no sé, tal vez, 15 años, tal vez más..., he estado acompañando permanentemente

cursos relacionados con antropología, con historia, sociología. [...] hice la maestría en educación y eso me permitió empezar ya como a orientar justamente mis intereses investigativos y académicos. De hecho, ese fue mi tema como eje en la maestría, el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades en la universidad, ese fue mi trabajo de tesis. (Tolima-UIB-P2)

En el mismo sentido, se aprecia cómo se construye un fuerte vínculo entre el concepto que se tiene de lo que son las humanidades, su visión de la educación y su práctica pedagógica. En efecto, se evidencia una preocupación por la formación de los estudiantes, que trasciende la dimensión puramente cognitiva, en la medida en que hay una comprensión de los estudiantes desde su pluridimensionalidad, tal como se abordó en los primeros capítulos. Lo anterior se aprecia con claridad a partir de las respuestas dadas por dos docentes:

Entonces en este campo la experiencia para mí ha sido enriquecedora porque el trabajar humanidades implica trabajar con lo esencial de los seres humanos, con esa parte que tiene que ver con el desarrollo de la sensibilidad, con el desarrollo de la empatía, con el desarrollo de la solidaridad y otros valores que conforman un *ethos*, porque lo que hace uno en sociohumanísticas es conformar un *ethos* que va de la mano con el enseñar y el formar, o sea, esas dos cosas van unidas, entonces esa experiencia para mí ha sido muy fructífera porque yo he ido aprendiendo con los estudiantes. (Tolima-UIB-P1)

Creo que quienes trabajamos en el ámbito, este ámbito humanístico nos encontramos generalmente frente a resistencias, y esas resistencias tienen que ver con la concepción acerca de lo que es la educación. (Tolima-UIB-P3)

Tal pluridimensionalidad justamente se encuentra con la noción de *ethos* en la medida en que se refiere a esa identidad profunda, a los valores medulares, a lo que da sentido y horizonte a la universidad en cuanto a institución educativa, al tiempo que a la acción formada como

institución social que responde a una idea de hombre y de sociedad, de acuerdo con las necesidades del contexto y desde la provisión de elementos que garanticen tanto su supervivencia como su convivencia.

Enseñanza de las humanidades

Concepto

Tal como se afirmaba en el apartado anterior, se encuentra que el concepto con el cual los profesores definen a las humanidades se relaciona con la pluridimensionalidad del ser humano y con su complejidad. Es decir, se reconoce a “las humanidades” como un concepto polisémico que intenta recoger el sentido y a tradición de las denominadas ciencias del espíritu. Ello, en tanto que cualquier intento por delimitarlas o acotar su alcance termina por reducir al sujeto, como bien lo advierte uno de los participantes cuando afirma:

Ya de por sí el mismo término resulta problemático porque es difícil encasillarlo y si se encasilla se empobrece, se limita, se sesga. Pero el sentido de las humanidades es permitirle al ser humano llegar a ser lo que es, como decía Píndaro, ¿no? O ser humano también es un deber, entonces es ayudar a los individuos, a los sujetos en ese proceso de ascenso hacia la humanidad porque la humanidad no es un hecho biológico, sino es más que un hecho biológico es una construcción social, es una construcción cultural y creo que eso básicamente sería la definición que yo tendría de lo que son las humanidades. (Tolima-UIB-P3)

[...] Tiene que ver con eso, con el cómo voy a formar personas que sean excelentes ciudadanos, que puedan estar ya dentro de una sociedad y que puedan responder a las exigencias del entorno en el cual están. [...] Es que formar tiene que ver también formar en un *ethos* que implique el cuidado de sí, que implique el cuidado de los demás y que contemple lo que decía Gadamer que son todas las ciencias del espíritu. Entonces, en ese sentido para nosotros eso tiene que ver con que los seres humanos puedan pertenecer de manera

auténtica y solidaria en una sociedad y que puedan transformar el mundo donde están. (Tolima-UIB-P1)

Así mismo, también las humanidades son comprendidas como producción intelectual de los hombres que se ha transmitido a través de las generaciones con la finalidad de alimentar la dimensión interior, como lo expresa uno de los participantes:

Ese acumulado de información que nosotros hemos llegado a producir como especie a lo largo de siglos, y que tiene que ver no necesariamente con una disciplina sino más como con la exaltación del espíritu. Tiene que ver con la reflexión, tiene que ver con la comprensión del entorno, tiene que ver con la belleza, tiene que ver con la estética, tiene que ver con la trascendencia del ser humano. (Tolima-UIB-P2)

Fines

En cuanto a la finalidad que se le puede adjudicar a las humanidades, los profesores asocian tres componentes fundamentales hacia los cuales se ha de orientar la formación humanista. La primera está relacionada con el cultivo de la razón y el pensamiento crítico en la medida en que estos elementos posibilitan el desarrollo de la autonomía, entendida esta como la capacidad de autolegislarse, de dar razón de sus actos, es decir, como práctica de libertad, tal como lo expresa uno de los participantes cuando afirma “[...] favorecer la libertad, entendida esta como la capacidad que tienen los individuos de optar, de elegir” (Tolima-UIB-P3). La segunda, hacia la integralidad y la ciudadanía, manifestadas en la apertura y reconocimiento al otro y a lo otro. Y, finalmente, una perspectiva posiciona a las humanidades como eje articulador de cualquier propuesta educativa, más allá de cualquier intento por compartimentar o fraccionar el conocimiento. A continuación, se presentan dos intervenciones de los docentes que dan cuenta de los aspectos señalados en segundo y tercer lugar:

Crear personas de manera integral. Que tanto la parte profesional, la académica, disciplinar tenga un potencial lo suficientemente

bueno para que se desempeñen en esos campos muy bien. Pero fundamentalmente tener personas que con capacidad crítica. Mire todo lo que nos hace falta eso en este momento, que no traguen entero para que no repitan las historias que siempre pasan y que sigamos creyendo en las falsas promesas de la gente, sino que podamos ir más allá del discurso, que podamos interpelar al otro de manera respetuosa, que aceptemos las diferencias. (Tolima-UIB-P1)

[La educación] se desarrolla casi que a la par con la arquitectura de las universidades, entonces si allá está la facultad de ciencias naturales y allí está la facultad de ingeniería, y allí está la facultad de derecho, casi que la formación responde a esa estructuración, ¿no? O sea, mentalmente uno obedece a eso. Entonces yo hago parte de ese edificio y yo allí es donde vivo y allí es donde desarrollo digamos mi proceso de formación. Pero yo creo que las humanidades deben ser el cemento, deben ser ese conocimiento que une, que pega todas esas experiencias disciplinares, yo creo que esa es la finalidad. (Tolima-UIB-P2)

Los aspectos señalados por los profesores son muy significativos, en la medida en que se evidencia una preocupación por la integralidad y la formación total de la persona. Del mismo modo, se aprecia una comprensión de la Universidad que apuesta por una comprensión superadora de las perspectivas fragmentarias del conocimiento y la formación.

Es decir, es evidente que la formación disciplinar desde cada una de las áreas de conocimiento de los diferentes programas de formación *per se* no garantizan la interdisciplinariedad ni la integralidad. Por tanto, son indispensables las humanidades como eje articulador de cualquier apuesta formativa en la universidad, independientemente de que esta sea en campos tan aparentemente distantes como las ciencias básicas o las ingenierías.

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

En cuanto a la percepción de los docentes sobre si el Proyecto Educativo Institucional da cuenta de un interés por la formación humanista, se percibe consenso en los participantes respecto a la

existencia de un interés institucional declarado por la formación humana y desde allí las diferentes estrategias de articulación con el contexto donde se encuentra emplazada la institución. Estos aspectos están relacionados con el desarrollo regional y la formación integral. De lo anterior, son evidentes los planteamientos de los tres participantes:

En varias instancias del PEI está el apuntarle a la formación integral, le apuesta a las sociohumanidades y desde ahí es que nosotros construimos también nuestro plan y también el plan de acción estratégico de la facultad, que está sostenido por esos pilares que te acabo de nombrar: la justicia, la solidaridad y el aspecto crítico. (Tolima-UIB-P1)

La universidad tiene como dos pilares, uno es el del desarrollo regional, y el otro gran pilar es el de la formación integral. Entonces casi que todos los esfuerzos que se están haciendo en la Universidad giran alrededor de estos dos grandes pilares. (Tolima-UIB-P2)

Ahí hay una apuesta clara, evidente, se supone que decidida por la formación humanista, entendida como formación integral. Ese asunto de la integralidad lo que busca es superar esa dicotomía entre las ciencias naturales, que son las ciencias de la verdad o de la certeza, “duras”, como dicen, y las ciencias de la especulación. (Tolima-UIB-P3)

Un elemento fundamental en las respuestas de los docentes, además de identificar y reiterar la filosofía institucional y su interés por la formación integral, consiste en el marcado compromiso con el desarrollo regional, como uno de los rasgos distintivos de la Universidad. Del mismo modo, la consolidación de una formación humanista a partir de la estructuración de un área de sociohumanidades como ellos mismos las denominan. Desde allí se pretende generar espacios orientados al pensamiento crítico, la justicia social y la solidaridad, y también es evidente su interés por fomentar una mayor interdisciplinariedad.

Categorías emergentes

En las entrevistas realizadas a los docentes emergieron algunas sub-categorías que, para los efectos de la investigación, se ubican como emergentes, dentro de las categorías macro establecidas en el proyecto. Así, para este caso, en lo referente a la *enseñanza de las humanidades*, se encontraron las siguientes subcategorías:

El lugar de las humanidades en la Universidad

Entonces a partir del año pasado que logramos como conformar eso y darle peso y forma para toda la Universidad, pues el plan estratégico de la Universidad intenta que esto no sea solo para la facultad, sino que pueda ser para toda la Universidad, entonces hemos ido logrando cositas que parecen pequeñas batallas pero ahí esos granitos de arena han ido calando y ya esa semillita va a empezar a crecer y bueno, ya tenemos un documento que va a salir, va a ser publicado que habla de las sociohumanísticas y cómo nosotros le apostamos a la formación integral y desde qué pilares hablamos del sentipensamiento, porque creemos que hay que fusionar la razón, la emoción y la intuición.

No podemos seguir apostándole solo al proyecto ilustrado, sino que también hay que apuntarle como a otras cosas, que la modernidad nos ha dejado grandes consecuencias, todavía creemos que se puede trabajar solamente con la razón y no, ahora necesitamos también apelar a la intuición, a la emoción, a todas, a la magia de la imaginación [...] Estamos en pregrados, o sea no se puede hablar de humanidades sin la emoción del arte, el teatro, la danza, la pintura, todas estas cosas. Entonces sí creo que ahí hemos ido logrando cositas y que en el PEI empezó una semilla que ahora se agrandó y ahora ya estamos cogiendo como fuerza, como peso dentro de la universidad. (Tolima-UIB-P1)

Hace cuatro años se conformó como tal un área y allí lo que nosotros estamos haciendo es tratando de darle sentido, darle una orientación epistemológica, una orientación también metodológica a todo lo que tiene que ver con este tipo de formación en la Universidad. [...]

Nosotros partimos del hecho que la formación integral es un asunto de toda la universidad, no solamente un asunto de los humanistas, o de una facultad de humanidades, porque nos echan esa responsabilidad ahí en los hombros, pareciera que uno es el único que sabe de ética y uno es el único que sabe de historia, entonces es un poco como una provocación para que las otras facultades y disciplinas también empiecen como a reflexionar alrededor de eso, y nosotros hacemos lo nuestro desde lo sociohumanístico. (Tolima-UIB-P2)

Las respuestas anteriormente presentadas permiten poner en evidencia un elemento altamente significativo, pues se relaciona directamente con una denuncia reiterativa por parte de los docentes de las ciencias sociales y humanas, y es que los espacios que se van “dando” a las humanidades en las universidades e instituciones de educación superior la mayoría de veces terminan por ser terrenos ganados a partir de luchas epistemológicas y curriculares de los docentes que componen estas áreas, o de renovaciones curriculares de alcance institucional. En todo caso, persiste también la noción de que la formación humana de los estudiantes es una responsabilidad exclusiva de los docentes a cargo de este tipo de espacios académicos. Lo anterior, como se ha evidenciado en los resultados de los otros departamentos e IES, es algo reiterativo, por cuanto se puede inferir que a pesar de que la educación integral es un “propósito transversal” de la educación superior en Colombia, fácilmente identificable en la Constitución Política, la Ley 115 de 1994 o la Ley 30 de 1992; al parecer es un hecho relativamente reciente en los análisis curriculares que se dan al interior de las instituciones, que progresivamente va ganando más espacios en el diseño curricular de los programas académicos.

Educación para la paz

Concepto

En este punto en sus respuestas los profesores destacan aspectos asociados a las subcategorías proyecto de Nación, lectura del contexto y sujetos capaces de paz, como se evidencia en las siguientes afirmaciones:

Es empezar a propiciar espacios donde podamos hablar de las alteridades, que podamos ver todas las diferentes personas que conforman una sociedad, que podamos hablar de los indígenas, que reconozcamos nuestro acervo cultural, nuestros mitos; somos expertos en la mitología griega y celta, pero pregúntenos de la nuestra y ¿quién era Yuche? ¿Eso de dónde es? ¿Acaso nosotros teníamos mitos? Fuera de la Patasola y el Mohán, que son los de acá, no conocemos absolutamente nada más y si acaso un Bochica y eso pues porque se volvió casi que un lugar turístico, pero hay una cantidad de cosas que porque no nos reconocemos como indígenas ni afrodescendiente, creemos que somos raza pura aria, entonces como que ahí hay que empezar a propiciar esos espacios. (Tolima-UIB-P1)

Como se aprecia en la respuesta, el reconocimiento del prójimo a partir de la naturaleza intercultural del país es un elemento que, a juicio del entrevistado, brindaría claves interpretativas significativas para la convivencia cotidiana de los ciudadanos en la medida en que el otro, desde su ser, su riqueza y cosmovisiones contribuye a la propia identidad; dejando así, por ejemplo, de considerar una única lectura de la historia, de la cultura y de las comprensiones sobre el territorio, la trascendencia, la religión, la relación con el ambiente, entre otras. Es decir, en el marco de la educación para la paz en Colombia se requiere superar una perspectiva unívoca y, por tanto, errónea de lo que somos, partiendo de la comprensión de desde dónde venimos. Solo el reconocimiento de esta naturaleza intercultural hace posible una visión alternativa del conflicto, superando la mirada tradicional en la cual debe haber vencedores y vencidos, víctimas y victimarios. En el mismo sentido, el mismo participante también afirma que:

Ahí es donde ese educar para la paz y es educar también para conocer y valorar las diferencias... Propiciar esos espacios para que la gente descubra el arte, la pintura, educar para la paz es educar desde las cosas más pequeñas, no es solamente para que sepan del conflicto armado que es importante, obvio que hay que conocerlo. (Tolima-UIB-P1)

Ahora bien, en cuanto a las subcategorías “lectura del contexto” y seres humanos como somos “sujetos capaces de paz”, se ven reflejadas en la posibilidad que se avizora cuando los siguientes participantes afirman que:

Es educar responsablemente para que un niño y una niña, o un joven o una jovencita salga a actuar responsablemente en un determinado contexto, conociendo y comprendiendo las características de ese contexto, y entendiendo que ese contexto ha tenido una historia compleja, una historia violenta, una historia que ha marcado muchas generaciones. Educar para la paz es quitar un poco esa idea de que no hay nada que se pueda hacer y entender que sí se pueden hacer cosas. (Tolima-UIB-P2)

Yo creo que una educación para la paz es el ejercicio de los diálogos como condición de posibilidad para llegar a los consensos. (Tolima-UIB-P3)

Fines

En este punto los profesores realizan afirmaciones asociadas con la transformación social y el lugar que la educación tiene con el compromiso de avanzar como sociedad en la construcción de la paz. De allí que, como afirma uno de los participantes:

Los fines específicos son poder transformar el espacio que nos rodea, tener un país distinto. Si uno no le apuesta a eso, a cambiar lo que tenemos entonces apaguemos y vámonos porque esto debe ser una de las misiones de cualquier institución educativa. Tenemos que transformar la realidad, y para eso se educa en la paz [...], tiene que ser para cambiar, tiene que ser para poder transformar el mundo, para poder transformar el país en el que estamos, yo creo que esa debe ser la finalidad de la enseñanza para la paz, para tener un mundo mejor, diferente. (Tolima-UIB-P1)

Además de los aspectos enunciados, también refieren la importancia de formar en el “reconocimiento del otro y lo otro”, como un componente transversal de la formación humanista y, específicamente, en

relación con la educación para la paz. En este sentido uno de los docentes afirma que:

Lo implícito pues es la formación de personas, de ciudadanos. Digamos que eso, ese asunto suele sonar muy antropocéntrico porque los desafíos en el siglo XXI ya no son solamente la regulación de las relaciones entre los seres humanos, sino que la naturaleza nos plantea también desafíos. Es decir, hay un nuevo actor o un nuevo sujeto moral que es la naturaleza y, en ese sentido, implica no solamente un trato humano entre personas sino también incluye un trato respetuoso con los seres no humanos [...] sujetos morales porque, evidentemente, hay signos que el planeta, que la naturaleza nos envía que es necesario detenerlos, observarlos, comprenderlos y asumirlos también desde esa perspectiva humanística, que ya no puede ser solamente reduccionista, reducirse a lo humano sino que debe incluir en una perspectiva amplia a los otros sujetos morales que en este caso es la naturaleza. (Tolima-UIB-P3)

En consecuencia, el humanismo hoy y, por consiguiente, las humanidades han de contemplar al hombre como parte de un todo más grande, el ambiente, desde donde su vida, sus acciones y las relaciones que se tejen con sus congéneres y los seres vivos y no vivos del planeta, aseguran las condiciones de habitabilidad de la tierra. Por ello, la educación ha de posibilitar escenarios de formación y reflexión ética y ecológica como elementos insoslayables de los currículos en orden a la integridad del ser humano.

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Respecto a esta categoría, las respuestas de los participantes obedecen a aspectos relacionados con la subcategoría “desarrollo regional y formación integral”. Específicamente, llama la atención de los investigadores la experiencia *Paz y Región* de la Universidad de Ibagué¹, puesto que encuentran allí un factor altamente significativo de articulación

1 En el siguiente enlace se encuentra información disponible: <https://pazyregion.unibague.edu.co/>

con el medio. Esto se percibe de forma clara cuando uno de los participantes afirma frente a la pregunta

Sí, sí efectivamente existe, hay un semestre que lo llaman “Paz y Región”, el mismo término “paz y región” ya es muy interesante, porque se trata de sacar a los estudiantes que pueden estar la mayoría en una burbuja. [...] Lo que pretende el semestre de Paz y Región es conectar a los chicos con los problemas del contexto y con aquellas regiones que carecen de los recursos y los medios que los muchachos sí tienen en la ciudad. Entonces esa iniciativa, y eso es lo que busca la Universidad de Ibagué, es que a través de ese programa de Paz y Región dejarles a ellos una impronta de lo que es ser egresado de la Universidad de Ibagué. Es decir, entiendo que ahí hay como unos puntos, una sensibilidad social de una conciencia social, de conectarse con problemas que incluso jamás había pensado, jamás había considerado pero que de manera real se presentan en otras comunidades. (Tolima-UIB-P3)

Precisamente por su significatividad y por la forma en que los docentes participantes lo describieron, consideramos pertinente, para los efectos de este apartado, tomar una descripción puntual de los documentos institucionales, la cual guarda estricta relación con la información dada por los docentes y nos permite una mayor dimensión de lo que este tipo de estrategias puede tener no solo en el currículo de la Universidad, sino en la formación de sus egresados y en la cantidad de proyectos y beneficiarios que esto pueda traer para la región del Tolima, tan marcada históricamente por el conflicto armado:

El semestre de Paz y Región es una estrategia de formación integral de la Universidad de Ibagué, creada en 2011 con el fin de complementar la formación disciplinar de los estudiantes de último semestre de sus diferentes programas académicos con un escenario sistemático de formación ciudadana, que se estructura a partir de la conformación de equipos interdisciplinarios que durante un semestre académico se vinculan a proyectos que abordan problemáticas regionales en el contexto real de los municipios del Tolima. De esta manera, Paz y Región promueve el fortalecimiento

de las organizaciones públicas y privadas y la articulación de entidades locales y actores que trabajen por el desarrollo sostenible de la región; de igual forma, dinamiza las funciones de docencia, investigación y proyección social de la Universidad. (Universidad de Ibagué, 2020)

Categorías emergentes

En cuanto a las categorías emergentes, se encontró en este punto que los participantes refieren elementos relacionados con las subcategorías de “estrategias didácticas”, en tanto que identifican y ejemplifican cómo es necesario repensar cotidianamente la enseñanza de las humanidades a partir de elementos concretos que posibilitan los contextos locales, en la medida en que estos tienen un alto potencial para interpelar a los estudiantes y a partir de allí trabajar con ellos claves de lectura de la realidad, entendida esta como un texto completo, dinámico, inacabado y siempre problematizador para quien tiene los elementos para leerlo. Al respecto, uno de los entrevistados afirma:

Yo trabajo mucho con todos los productos culturales, yo trabajo con cine, documental, cómics, todo lo que pueda para que llegales a los jóvenes, porque ellos tienen otro tipo de lectura. No es que no lean, leen diferente, entonces hay que propiciarle esos elementos para que tengan memoria histórica, para que sepan dónde es que están. Entonces yo creo que todas esas cosas ayudan para una educación para la paz, ayudan para que podamos construir algo nuevo, una sociedad distinta, que no sea tan radicalizada, de o estás conmigo y si no estás conmigo eres mi enemigo.

Pienso que esas cositas van sirviendo, si yo voy a propiciar espacios para conversar, no solamente en la clase como una clase para dar muchos contenidos, sino un espacio que se convierta como el taller, la indagación del entorno, nosotros le apostamos mucho a lo regional, y yo personalmente a la ciudad como espacio, como laboratorio porque es que ahí es donde está todo. Los chicos que están en la calle, haciendo malabares, los grafiteros, todas esas expresiones me han servido para que ellos vean que existen muchas

maneras de ser jóvenes en Ibagué, entonces yo creo que esas cosas sirven para hacer una enseñanza para la paz, para hacer cátedra para la paz, entonces yo le apuesto a esas cosas. (Tolima-UIB-P1)

Los planteamientos realizados por la participante son altamente significativos, puesto que, además de una preocupación por el compromiso con la educación para la paz desde los espacios de formación humanista, también evidencia la importancia que tiene en la vida docente la lectura pertinente de los estudiantes, de sus contextos y características, y desde allí poder evaluar permanentemente sus propias concepciones sobre lo que significan no solo los contenidos que enseña, sino los propósitos de formación más allá de las fronteras disciplinares; sobre todo su propio rol como agente dinamizador de procesos de transformación social desde las pequeñas acciones en su práctica pedagógica.

Formación ciudadana

Concepto

En cuanto a esta categoría, se evidencia que las afirmaciones de los participantes se orientan a aspectos relacionados con las subcategorías de “conciencia ciudadana” y “pensamiento crítico”. A continuación, a modo de ejemplo se retoman algunos aspectos puntuales indicados por los profesores que dan cuenta de cada una de las subcategorías señaladas:

Si se logran todas estas cosas que te he mencionado anteriormente se supondría que tendríamos personas que están formadas para poder participar en una sociedad civil y poder hacer cosas dentro de eso, y participar no solamente porque vayan a ser políticas, sino que como ciudadanos van a poder tomar decisiones adecuadas, pertinentes, van a poder ser críticos, se van a convertir en fiscales y como supervisores de sus mandatarios para que no sigan haciendo las cosas como ahora.

[...] Ser unas personas que no sean indiferentes, que puedan participar libre y conscientemente de todo lo que tiene que ver con su país, que puedan salir a protestar porque no están de acuerdo con algo, que participe en manifestaciones, que hagan obras de teatro, que intervengan la calle para denunciar cosas. (Tolima-UIB-P1)

Los elementos detallados por la participante permiten evidenciar el compromiso y la urgencia por una formación ciudadana que les brinde herramientas a los estudiantes para que se comprendan en cuanto sujetos políticos, responsables y activos en el marco de las dinámicas cotidianas de las formas de organización social, pero también en cuanto a las exigencias respecto a la satisfacción de sus derechos y los de la ciudadanía cuando estos se puedan ver afectados por la institucionalidad. Es decir, se intuye una preocupación por una educación ciudadana en, para y desde los derechos humanos.

Del mismo modo, se evidenciaron respuestas asociadas a las subcategorías “transformación social” y “sentido de lo humano”, las cuales se presentan a continuación:

La formación ciudadana debería ser un tipo de formación contextual que se le dé a todas las personas que habitan una sociedad. [...] Todo sujeto hombre o mujer que habite un determinado territorio, que habite el planeta debería tener unos ciertos conocimientos que le permitan vivir digamos armónicamente con lo que le rodea y con quienes le rodea y consigo mismo. (Tolima-UIB-P2)

Yo la entendería dentro ese marco de ese humanismo ilustrado, que pues es la defensa de esos valores laicos. Y esos valores laicos pues implican no solamente los valores de los creyentes, sino de los no creyentes. Una cultura laica, la laicidad, y eso no significa que haya negación o persecución de las creencias religiosas.

Otro elemento fundamental de ese humanismo ilustrado, pues, es un humanismo como llama Savater, un *humanismo impenitente*. El sentido de lo impenitente entiendo es que no llevar lo humano como un lastre, como un pecado, como una mancha, sino lo

humano como una condición de posibilidad, como una potencia porque justamente lo que existe es construcción de lo humano, y en ese sentido los valores no son valores que son manifestados por un ente trascendente, por una entidad trascendente, sino que los valores corresponden a retos y desafíos de los contextos en los que se mueven y los que se desarrollan los individuos. (Tolima-UIB-P3)

Justamente estos aspectos indicados en la última respuesta permiten recordar los orígenes del humanismo en épocas del renacimiento en cuanto a proyecto que le permitiría al hombre asumir el protagonismo de su propia existencia, el cual más adelante se materializaría en la apuesta de la ilustración por su propia construcción desde una perspectiva autónoma.

Fines

Respecto a los fines asociados a la formación ciudadana se evidencia en las respuestas dadas por los participantes una aproximación a algunas subcategorías ya enunciadas, como son “transformación social”, “reconocimiento del otro y de lo otro” y “conciencia ciudadana”. En cuanto a la primera, se retoma lo señalado por la participante:

Tener personas que puedan intervenir, participar y transformar porque es que a veces no basta solo con participar, sino que hay que transformar, uno mismo se tiene que transformar y transformar a todo lo que lo rodea. Si uno no transforma, como dice Freire, entonces ¿qué hacemos? La educación ¿qué sería? Seguimos repitiendo lo mismo, nos creemos que somos excelentes docentes, yo creo que eso va más allá de que nos digan que somos buenos, que sabemos mucho, o sea, hay que saber de la disciplina pero también hay que saber del mundo en el que uno está y eso es muy importante, uno tiene que saber en qué país vive, cuáles son las condiciones sociales, ¿por qué se están muriendo tantos líderes?, ¿por qué los matan?, ¿qué es lo que proponen?, ¿por qué violan a una niña unos soldados?, ¿por qué otro señor que porque tiene plata viola también a una niña, la mata y eso es como si fuera normal? (Tolima-UIB-P1)

De los elementos presentados por la participante llama la atención su reiterado interés por la necesidad de dejarse interpelar por el entorno, por las condiciones de los estudiantes y, sobre todo, por fines de la educación. Y estos elementos son un asunto no menor, en tanto que los profesores moldeamos y modelamos a los estudiantes a partir de nuestros discursos, pero sobre todo desde nuestras prácticas.

Ahora bien, en cuanto a las subcategorías “reconocimiento del otro y de lo otro” y “conciencia ciudadana”, se presentan las siguientes respuestas de otro de los participantes que da cuenta de ello:

Digamos que esos fines son fines civilizatorios, que es el reconocimiento de la realidad del otro; ¡los volvimos invisibles! Yo creo que justamente esos fines humanísticos son el reconocimiento de la realidad del otro, porque finalmente soy humano es por un ejercicio que llama Savater de *atribución*. Si los otros me contagian su humanidad en ese contacto que tengo con el otro, en ese reconocimiento que tengo con el otro, es donde debe discurrir ese ejercicio de la formación, ¿no?

Un ciudadano que es capaz de convivir aun en medio de las más grandes diferencias y que entiende que sus intereses no tienen que ir en contradicción, o por lo menos afectar o dañar el bien común, y es capaz de articular sus proyectos de vida, sus formas de existencia con otras formas sin que se despersonalice, pero sin ponerle a los demás como la tiranía como de su proyecto personal, creería yo que sería como una educación para la convivencia. (Tolima-UIB-P3)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Respecto a la pregunta por la articulación o respuesta al contexto evidente en el Proyecto Educativo Institucional, específicamente en lo relacionado con la formación ciudadana, se encuentran respuestas orientadas a la subcategoría pluridimensionalidad, en la medida en que dos de los participantes afirman:

Pues yo no sé si la comunidad sea plenamente consciente de eso, quizás seamos más conscientes quienes trabajamos en esta dimensión. Pero es tan importante una clase de cálculo como una clase de, no sé, de música o de teatro o de literatura o de ética, porque contribuye justamente a darle una armonía y a evitar esas dicotomías, esa decisión entre lo natural y lo humano, como si las ciencias naturales no fueran una construcción humana. (Tolima-UIB-P1)

Efectivamente tienen un sentido humano, y de hecho quien se forma humanísticamente puede ser un mejor arquitecto o un mejor abogado o un mejor psicólogo, entonces digamos que eso está ahí, no sé si a nivel de las prácticas, yo me temo que no, que está la letra pero que en las prácticas todavía persiste una idea bastante fuerte de la educación profesionalizante. (Tolima-UIB-P3)

Se aprecia en las respuestas que hay una concepción bastante marcada acerca de las diferencias cualitativas que puede haber respecto a la comprensión y prácticas docentes en torno a la formación integral entre quienes son docentes del componente humanista y quienes son docentes de otros campos de conocimiento. Lo anterior quizás sea propio de las dinámicas específicas que den al interior de la institución y que suele coincidir con situaciones similares en otros contextos educativos.

Categorías emergentes

No se registraron categorías emergentes.

Formación integral

Concepto

En este punto, respecto al concepto con el que identifican la formación integral, los docentes hicieron afirmaciones que permiten establecer las subcategorías “Ethos” y “Pluridimensionalidad”, como se evidencia a continuación:

Ese término de formación lo tomamos también desde el sentido de Gadamer, porque ese término de formación tiene que ver con toda la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, la competencia personal, tiene que ver con el poder trabajar con personas para que puedan orientarse para contribuir al desarrollo de sí mismo y de la nación, del país donde están. (Tolima-UIB-P1)

Yo creo que esa idea de formación integral más allá de que sí, de que es una universidad o un colegio donde les enseñan ciencias naturales o ciencias sociales, es una idea de eso, de que somos una masa que tiene la posibilidad, la flexibilidad, la maleabilidad de ser de muchas formas. Tú puedes llegar a ser como quieras ser, dependiendo de las formas o de la mano que te esté dando forma. Entonces esa mano es la escuela, pero también esa mano es la familia, pero también esa mano es la sociedad, esa es mi idea de formación integral, como te digo, en sentido amplio, es formación, como lo decía Gadamer, es formación. (Tolima-UIB-P2)

Es poder desarrollar otros aspectos que son esenciales en la vida humana, como es el pensamiento crítico, la imaginación, el cultivo de los sentimientos, de la sensibilidad moral, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la comprensión del dolor ajeno, en fin, es un abanico amplio de posibilidades que no agota la educación solamente en un ámbito, sino que le permite al estudiante, al joven, entrar en un mundo diverso, un mundo amplio donde pueda desempeñarse mejor y donde, por lo menos, entienda que ser humano es una tarea que es de siempre. (Tolima-UIB-P3)

Las tres perspectivas planteadas, además de profundas en sí mismas, terminan por ser complementarias. En primera instancia, la noción de formación desde la tradición filosófica alemana hace pensar necesariamente en la *Bildung* y el autocultivo moral, tan desarrollados en los textos sobre historia y filosofía de la educación. Unida a ello, también la formación comprendida como la posibilidad de transformación permanente desde el reconocimiento de lo que somos y podemos ser, donde cada quien por sí mismo o con ayuda de otros puede hacer de sí el proyecto que quiera ser. Y, finalmente, una perspectiva más relacional

de la integralidad vista como una serie de actitudes y comportamientos que le permiten al ser humano desarrollar su sensibilidad moral como un mecanismo de encuentro consigo mismo y con el otro.

Fines

Respecto a los fines asignados a la formación integral, las afirmaciones realizadas por los participantes se enmarcan en dos conceptos fundamentales en la ética aristotélica, como son la *areté* y *eudaimonía*:

Hay que apostarle a un ser humano que sea íntegro, total, digno, que tenga principios de solidaridad y justicia, que pueda intervenir y transformar el mundo. Ese es otro tipo de ser humano, que tenga esa impronta [...] que le permita como empoderarse y decir: a ver, yo voy a jugármela por estos valores, justicia, solidaridad, empatía, pensamiento crítico. Entonces, fíjate, ahí hay una concepción de ser humano, a esa concepción de ser humano que yo le apuesto. (Tolima-UIB-P1)

Hay una expresión que incluso está en la tradición filosófica antigua que es la *Areté*, que es la búsqueda de la excelencia.

Creo que ese asunto de la formación integral es el cultivo de esas virtudes, no solamente morales sino las virtudes intelectuales, entre otras cosas la prudencia, la búsqueda de la verdad: como un proyecto vital, como un proyecto inspirador, como aquellos fines que son propios de la condición humana. Y, en ese sentido, esa búsqueda de la excelencia redundará por supuesto en un individuo pleno. (Tolima-UIB-P3)

Sería como algo así como el empeño por alcanzar una vida buena. La famosa *eudaimonía* de la que hablaba Aristóteles, una vida buena y esa vida buena es un saber vivir y ese saber vivir haría un vivir bien, ¿no? Ahí estaría ese asunto como de la búsqueda de la sabiduría, lo entendería también yo como la esfera de lo razonable. (Tolima-UIB-P3)

Es decir, en la concepción de los docentes es evidente una clara conciencia por el cultivo de las virtudes que posibiliten el desarrollo integral de la persona. Justamente, por su carácter de virtudes implica que es una labor en la cual no solo se trata del rol del docente, o de unos contenidos por transmitir en el contexto formal, sino lo más importante allí es el rol del estudiante en el descubrimiento de la necesidad de formarse para alcanzar la excelencia.

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Como se ha afirmado en los apartados anteriores, es evidente para los docentes que el PEI y la Universidad como tal tienen un claro compromiso con la formación integral, lo cual, más allá de la definición de espacios académicos propios de las ciencias humanas y sociales, también se evidencia en aspectos curriculares tales como la flexibilidad que le permite a los estudiantes optar y elegir sus propias rutas académicas. Sin embargo, persiste también la noción de que no todos los profesores reconocen la importancia de una formación integral desde todas las asignaturas del plan de estudios, privilegiando muchas veces lo “disciplinar” de las carreras sobre lo demás:

Entonces creo que la universidad hoy en día viene en un proceso muy interesante en el que sí está muy clara esa necesidad de formar integralmente y lo hace dándole a los muchachos esas posibilidades de ser autónomos. (Tolima-UIB-P2)

Yo sí creo que hay un grupo de personas que están convencidos de la necesidad de una formación integral, pero como dije al comienzo y remato, pues entonces señalando que hay resistencias. Resistencias que vienen de profesores, que uno incluso queda como admirado, pues son profesores jóvenes, pero que ya tienen un marco énfasis disciplinar, cuando hoy justamente la dirección de la formación es inter y transdisciplinar. Sin embargo, todavía persisten personas que consideran que esto es irrelevante y que lo que se trata es de dedicar más tiempo, más horas a asignaturas que realmente “sean importantes”, pero para ser optimistas entiendo que hay pues un deseo y hay una voluntad de parte de los dueños

de la Universidad, de los administrativos y de un equipo de la comunidad académica. Por supuesto, en la facultad de humanidades estamos convencidos en la importancia y en la necesidad de fortalecer en la formación integral. (Tolima-UIB-P3)

Categorías emergentes

Aquí nuevamente se relaciona una subcategoría ya mencionada en los apartados anteriores, a saber, “El lugar de las humanidades en la Universidad”; unida a esta, surgieron “Poca formación pedagógica de los profesores” e “Integralidad del currículo”. A continuación, se presentan cada una de las afirmaciones relacionadas con cada una de las subcategorías:

El lugar de las humanidades en la Universidad

En este momento esa es la pelea que estamos dando, que no sea solo una cosa de la facultad de humanidades, artes y ciencias sociales, sino que esto sea un proyecto transversal a toda la universidad, y es que las humanidades no son materias, que cosa tan difícil que la gente entienda que las humanidades no son una serie de materias que se ven en el currículo y que ya con eso, porque ver alteridad, género y política ya, se acabó la cosa, ¿sí? (Tolima-UIB-P1)

Es altamente significativo el planteamiento de la participante cuando afirma que las humanidades no es unas materias, es decir, un cúmulo de saberes teóricos que sí se incluyen o no en los currículos *per se* van a “humanizar” los estudiantes. El proyecto humanizador de la educación también tiene que ver con la actitud y el lugar que tiene el ser humano dentro de las concepciones de ciencia y del conocimiento que tienen los profesores, y cómo a partir de ellos se planifican y ejecutan sus prácticas pedagógicas.

Poca formación pedagógica de los profesores

Unido a anterior, se encuentra la formación pedagógica que tienen o no los profesores y cómo esta incide en la construcción de una mirada educativa de su quehacer cotidiano, es decir, que logren trascender la perspectiva transmisionista para alcanzar una crítica o emancipadora donde

se reconozca la educación desde su capacidad de transformar la vida de las personas. Ello implica superar la egolatría tan propia algunos “académicos”, como lo enuncia sin ambages una de las docentes entrevistadas:

[...] A veces ni siquiera con los mismos compañeros que creen que lo nuestro es o muy volátil, como que eso es por allá, como que eso es para otra gente, sobre todo en el caso de los filósofos. A veces piensan que es que ellos allá pues solo hablan de Hegel, Heidegger, y como que eso no se concreta. ¡A ver!, aquí en la práctica, ¿qué es lo que tenemos que hacer?, sino que sí, tienen unas materias supremamente doctas, hacen unas cosas así que no las entienden sino ellos. (Tolima-UIB-P1)

Finalmente, en relación con la *Integralidad del currículo*, la participante reitera desde un lugar complementario la urgencia de tener en cuenta la intencionalidad formativa de la Universidad, teniendo presente la pregunta ¿cuál es el ser humano que queremos tener? como principio orientador para generar las respuestas desde las prácticas cotidianas en los diferentes contextos educativos, como la educación superior:

Yo pienso que no es de asignaturas, es de otra cosa que tiene que mover a la universidad, con un cambio, eso implica un cambio, implica desestructurar toda esta idea que tenemos de materias por hacer algo que fuera más un proyecto de todos, como algo que nos jalonara a todos, pero eso tiene que ver también con esa postura de qué tipo de estudiante es el que queremos sacar adelante, cuál es el ser humano que queremos tener. (Tolima-UIB-P1)

Análisis de resultados y discusión

FREDDY PATIÑO MONTERO
TRINIDAD OROZCO FORERO
PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Introducción

El recorrido realizado a través del proyecto de investigación “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar en un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas”, tuvo por finalidad caracterizar, desde las concepciones de enseñanza, las propuestas de formación humanista orientadas a la educación para la paz y la ciudadanía de IES de las regiones del país con mayor afectación por el conflicto armado.

En consecuencia, dentro de los criterios metodológicos del proyecto se estableció como condición que la selección de los departamentos correspondiera a que en ellos hubiera presencia de mínimo dos IES, de las cuales al menos una, a su vez, contará con una apuesta por la formación humanista desde el Proyecto Educativo Institucional o sus documentos orientadores como política curricular o modelo educativo pedagógico. A partir de estos criterios, fue posible definir los departamentos seleccionados y se estableció comunicación con los directivos y profesores del componente humanista de las IES.

En los apartados anteriores se presentaron los resultados correspondientes a cada uno de los departamentos priorizados para el desarrollo

del trabajo de campo, a saber: Cauca, Córdoba, Norte de Santander y Tolima. Como se evidenció en dichos resultados, se cumplió a satisfacción con los criterios metodológicos establecidos, es decir, tres profesores de cada una de las IES seleccionadas, cuyos directivos avalaron la participación en la investigación. En virtud de ello, a continuación, se presentan las IES y el total de docentes que respondieron de manera afirmativa a la invitación y de manera oportuna se contó los respectivos consentimientos informados para la participación. Se realiza esta precisión en tanto que hubo una IES que en principio respondió afirmativamente, pero cuyos consentimientos informados no se obtuvieron en los plazos establecidos en el marco de la investigación. Por lo cual, finalmente de seis IES, cinco constituyeron la muestra definitiva, las cuales se relacionan en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de profesores por universidad y departamento

Departamento	IES	Docentes
Cauca	Universidad del Cauca	3
	Universidad Autónoma Indígena Intercultural	3
Córdoba	Universidad de Córdoba	3
Norte de Santander	Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta)	3
Tolima	Universidad de Ibagué	3

Fuente: elaboración propia.

El acercamiento al ejercicio profesional de los docentes se realizó a través de entrevistas semiestructuradas que posibilitaron el acceso a la información de manera espontánea y articulada en las narrativas de cada docente, y de esta forma identificar y caracterizar sus concepciones docentes en relación con las categorías definidas en la investigación.

En general, es posible afirmar que pese a las grandes diferencias geográficas, las distancias entre sí, el tamaño de las IES, la antigüedad de los departamentos o áreas de humanidades, la formación de los docentes, su estructura académico-administrativa, las problemáticas sociales, económicas y políticas que se viven en cada región que,

unidas a las situaciones propias del conflicto armado, el posacuerdo y las nuevas formas de violencia que se viven, impelen a las IES y sus docentes a generar nuevas estrategias que le permitan junto con los estudiantes reflexionar y generar acciones que incidan en el contexto. En este sentido, a continuación, se presentan algunas consideraciones respecto a los departamentos, las IES y los docentes.

Departamentos

Como se enunció anteriormente, la selección de los departamentos objeto de estudio en esta fase del proyecto de investigación estuvo marcada por los siguientes criterios: 1) la mayor afectación por el conflicto armado vivido en Colombia; 2) la existencia de mínimo dos IES con presencia en los departamentos a través de su oferta académica en pregrado; y 3) identificar por lo menos una institución de educación superior que tuviera definida alguna ruta orientada a la formación humanista. Por tanto, si bien a algún lector le puede parecer que existen departamentos afectados por el conflicto armado que se quedan por “fuera de esta selección”, es preciso tener en cuenta los criterios metodológicos establecidos que permitieron llegar a la definición de los departamentos que hicieron parte de la investigación. Así mismo, es importante en este punto destacar que se tenía en total un listado de seis posibles departamentos que cumplían con los criterios mencionados; sin embargo, en atención de los tiempos de respuesta de las IES, desde el equipo investigador se definieron finalmente cuatro departamentos, en cada uno de los cuales se realizaron acercamientos con los directivos y docentes de humanidades de algunas IES que cumplían con los criterios establecidos, siendo finalmente seleccionadas las IES referidas anteriormente.

Instituciones de educación superior

Se destaca que la presencia de las IES, participantes en la investigación, en las respectivas regiones es altamente significativa en la medida en que dan respuestas a las amplias necesidades de formación de las comunidades, mediante la oferta de programas académicos que permiten

generar alternativas de desarrollo personal y comunitario, aportando así al progreso de las mismas regiones. Lo anterior puede ser deseable y previsible desde los objetivos definidos en el marco constitucional y legal respecto al campo educativo. Sin embargo, constatar que un alto número de IES de carácter público evidencian una apuesta por la formación humanista o integral desde los PEI, la cual se hace patente al revisar los planes de estudios de los diferentes programas académicos, resultó altamente significativo para el equipo investigador en la medida que, *a priori*, considerábamos que posiblemente la muestra de IES para llevar a cabo el trabajo de campo estaría dominado por las IES de carácter privado o confesional, puesto que ello termina por ser uno de los rasgos distintivos de este tipo de instituciones.

Por lo anterior, el hecho de encontrar un alto número de IES públicas, con las cuales la comunicación durante el acercamiento y desarrollo del trabajo de campo de la investigación fue oportuna y positiva, hizo posible la realización de los respectivos encuentros con los directivos y profesores, llegando a descubrir la riqueza de las propuestas educativas con una intencionalidad clara por la formación integral y un alto sentido de pertenencia y compromiso con las regiones, lo cual fue evidente en cada una de las entrevistas que permitieron identificar las concepciones de los docentes de humanidades en la educación superior.

Docentes

En coherencia con los criterios definidos respecto a las características de los docentes participantes en la investigación, se privilegiaron aspectos relacionados con su experiencia docente tanto individual como institucional en la orientación de espacios académicos del componente humanista, así:

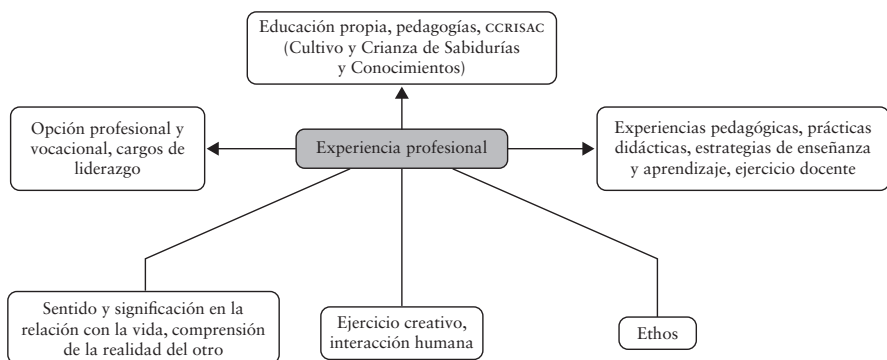
- Profesores noveles: con vinculación laboral entre 1 y 5 años en la IES.
- Profesores en formación: con vinculación laboral entre 6 y 10 años en la IES.

- Profesores expertos: con vinculación laboral superior a 10 años en la IES.

A continuación, se presentan los resultados generales a partir del análisis de los resultados obtenidos en cada una de las IES de los departamentos que hicieron parte del trabajo de campo de esta investigación. De acuerdo con lo anterior, los investigadores realizaron un análisis detallado y comparativo de las respuestas dadas por los docentes de las cinco IES participantes, a partir de la matriz categorial diseñada para este propósito. De esta manera, para cada una de las categorías definidas se elaboró un mapa conceptual que permite representar los hallazgos comunes encontrados. Se destaca este aspecto en tanto que no se encontraron diferencias significativas en la variable tiempo de vinculación de los docentes entrevistados. En general, las respuestas son coincidentes en varios puntos, lo cual favoreció, en cierta medida, la sistematización y el análisis de la información recabada. Los mapas conceptuales elaborados se presentan al inicio de cada una de las categorías, de forma que ubiquen al lector respecto al análisis posterior que se realiza y que posibilitan una mayor comprensión de las relaciones establecidas en los organizadores gráficos (figura 1).

Experiencia profesional

Figura 1. Mapa conceptual experiencia profesional



Fuente: elaboración propia en el *software* CmapTools.

Se pudo constatar que un alto porcentaje de los docentes entrevistados cuentan con formación disciplinar en el campo de las ciencias humanas y sociales, de forma particular proceden de pregrados en filosofía, sociología, antropología y psicología, y con formación posgradual en educación. Así mismo, se encontró que otros docentes, en menor proporción, acreditan estudios de pregrado en administración, física y derecho, pero con una alta sensibilidad y experticia en el campo de las humanidades. Respecto a esta categoría, es importante destacar el nivel formativo de los docentes en general. La mayoría de entrevistados contaba con título de maestría, algunos con formación doctoral en curso e, incluso, un número menor con título de doctorado.

Adicionalmente, el hecho de iniciar la entrevista semiestructurada apelando a la formación y experiencia profesional de los docentes, posibilitó una buena disposición, ya que se partió del reconocimiento de su historia académica, sus intereses personales y cómo estos elementos constituyen el fundamento de sus concepciones y prácticas pedagógicas como docentes del campo de las humanidades.

En general, se encontró que los profesores manifiestan gusto y vocación por el ejercicio de la docencia, con independencia de los años de experiencia definidos para cada uno de los tipos de vinculación. Además, una comprensión de la educación como algo que trasciende la mera instrumentalización de saberes con la intencionalidad de ser productivos en un escenario laboral, sino como un proceso mucho más complejo que se convierte en una experiencia de vida en la cual se trabaja desde el ser, reconociendo en él una pluridimensionalidad, donde el encuentro con el otro, con la naturaleza y con la sociedad es fundamental para su propia formación y construcción como persona. Estos aspectos guardan relación con lo descrito en el artículo “La identidad de los (as) docentes” (Noriega, 2021).

En línea con lo afirmado, también se evidenció una férrea preocupación por el desarrollo regional a partir de una comprensión amplia de la realidad. Así, por ejemplo, es particularmente interesante la cosmovisión de los docentes de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca, donde categorías como el desarrollo no están necesariamente asociadas a la mirada economicista tan instalada en los discursos procedentes desde diferentes campos del conocimiento.

En su lugar, para ellos el desarrollo está atravesado por el Buen Vivir y Bien Estar, desde donde se les “da sentido y significado a las humanidades, las cuales se fundamentan en tres tejidos: el tejido de derecho, el tejido de comunicación intercultural y buen vivir comunitario” (Cauca-UAIIN-P2).

Esta intención por la transformación regional, en palabras de los mismos docentes, ha contribuido de forma significativa a la movilidad social de las personas a través de la educación superior, como lo manifiesta uno de los participantes del departamento de Córdoba:

[...], claro, sí, nosotros hemos tenido más de... creo que la cifra que recientemente presentaban 32.400 egresados, en toda la historia de la universidad, ¡una cantidad!, esos egresados todos están, la mayoría están. Usted si viene aquí a Montería y va a cualquiera de las empresas, encuentra de cada 10 personas, 8 son egresados de la Universidad de Córdoba, o sea que aparte de eso le hemos cambiado la vida como profesionales, [...] y los llevamos a una buena posición pero aparte de eso, han generado transformación. (Córdoba-UC-P3)

En coherencia con lo expresado y como se advertía en el proyecto de investigación, las respuestas dadas por los profesores en las diferentes entrevistas, sin distingo del espacio académico que orientan, de la Universidad de pertenencia o departamento de residencia, lejos de apartar la mirada de las situaciones que se presentan en sus contextos socioculturales, realmente se sienten interpelados por los saberes disciplinares, los proyectos educativos institucionales y la realidad que los circunda, y desde allí plantean diversas estrategias educativo-pedagógicas que propenden por la construcción de nuevas ciudadanías, por el restablecimiento del tejido social y por un compromiso deliberado con educar para la paz, la ciudadanía y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico tan indispensable, “para nuestra sociedad en la que los medios sociales parecen dictar nuestra forma de pensar y actuar”, como indican Bezanilla-Albisua, Poblete-Ruiz, Fernández-Nogueira, Arranz-Turnes y Campo-Carrasco (2018).

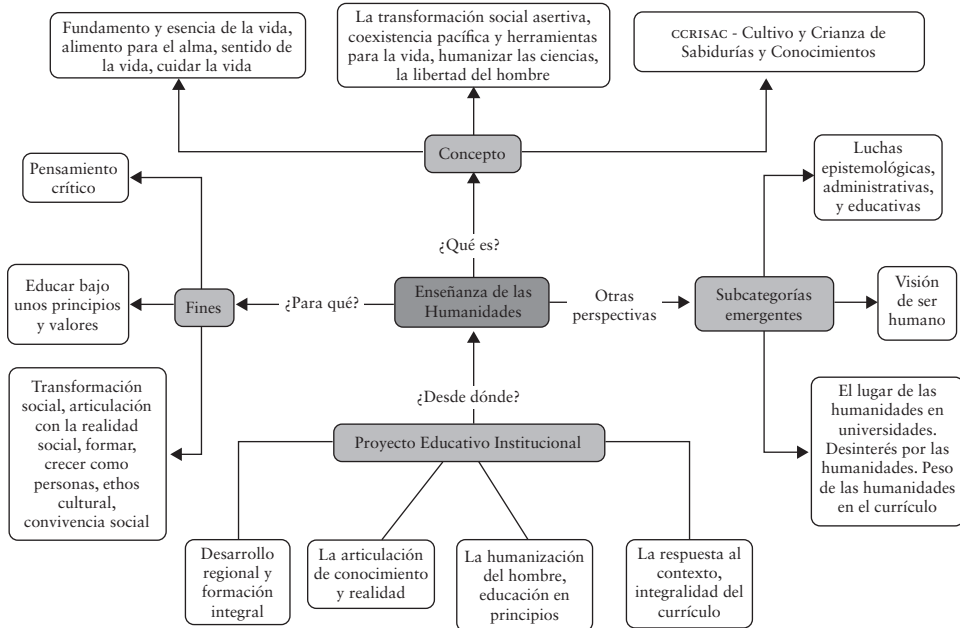
Partir de la experiencia personal, con los aspectos que los mismos docentes destacan a través de sus narrativas, dota de sentido el ejercicio

investigativo y dialógico desde las entrevistas realizadas a cada uno de los participantes. Ello, en tanto que sus vivencias, errores, aprendizajes, maduración a lo largo de su ejercicio docente, entre otros elementos, les permiten ir construyendo, ajustando o renovando sus propias concepciones respecto a su saber y ser docentes. No obstante, en el curso de las entrevistas, a medida que daban razón de los diferentes aspectos indagados, ellos mismos manifestaban un proceso de concienciación, posible solo desde el ejercicio dialógico intencionado desde la lectura que posibilitan las humanidades.

Los elementos enunciados anteriormente, se articulan con las categorías que se desarrollan a continuación.

Enseñanza de las humanidades

Figura 2. Mapa conceptual categoría Enseñanza de las Humanidades



Fuente: elaboración propia en el *software* CmapTools.

Concepto

Enseñar humanidades es asumir el reto de nadar contracorriente con la certeza que da la convicción de brindar herramientas que les permitan a los hombres trascender la mirada de la (su) vida como un mero hecho biológico, para comprenderla como un acontecimiento ontológico, social, político, cultural, emocional y hasta productivo. Enseñar humanidades implica también apertura y aprendizaje permanente, sobre todo, en perspectiva educativo-pedagógica, en tanto que no basta con tener solvencia en campos específicos como la filosofía, antropología o sociología, por nombrar algunas disciplinas de carácter humanista, para saber enseñarla y acompañar de manera pertinente los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, enseñar humanidades trasciende la intencionalidad de “ir a enseñar”, entendiendo esta acción como la transmisión pasiva de un acervo específico. Se requiere que realmente haya una comprensión del sentido de la educación como práctica sociocultural, al tiempo que la construcción de un saber pedagógico, es decir, dominio de las teorías, metodologías, técnicas e instrumentos con sustento científico para hacer del ejercicio de la enseñanza una actividad profesional y no solo un saber práctico “bienintencionado”, “puesto que el saber pedagógico no determina al sujeto, más bien este se narra en el sentido de su acción pedagógica. Se llega a ser pedagogo por la reflexión sobre la acción”, como bien recuerda Zambrano Leal (2019, p. 80).

Precisamente, ubicados en las consideraciones anteriormente realizadas respecto a esta categoría, al analizar la totalidad de las entrevistas realizadas a los docentes de las diferentes regiones e IES, se pudo constatar que los participantes coinciden en señalar algunos rasgos comunes acerca de lo que para ellos se relaciona con la *enseñanza de las humanidades*, desde sus propias concepciones, a saber:

- Fundamento y esencia de la vida, alimento para el alma, y sentido y cuidado de la vida.

Estas subcategorías identificadas en las respuestas de los docentes nos recuerdan lo afirmado por Augusto Pérez Lindo (2012), quien, en su libro *El mundo en vísperas, filosofía y conciencia histórica*, afirma que:

En una era en la que reinan tantas contradicciones, pocos apuestan a las utopías. Sin embargo, tenemos a mano las fuentes más poderosas para resolver los problemas mundiales, para atender las necesidades insatisfechas de la población mundial, para hacer posibles los deseos de felicidad: los recursos científicos, tecnológicos y educativos más poderosos que jamás haya conocido la historia de la humanidad. Apostar a esta utopía posible me parece que debería ser la actitud lúcida para nuestra supervivencia. (p. 45)

La lectura no solo de las respuestas orales de los docentes, sino desde lenguaje no verbal como sus miradas, su gesticulación, el tono que le imprimían a cada una de sus intervenciones durante las entrevistas, nos lleva a afirmar que tanto los profesores noveles como los más expertos se mueven por la utopía de aportar a la construcción de sentido de la vida y cuidado de esta desde cada uno de los espacios académicos que orientan. Es evidente que hay una intencionalidad formativa que se ubica más allá del interés por la asimilación de unos contenidos por parte de los estudiantes, que se hace patente en la búsqueda por la comprensión de lo que implica el reconocimiento del ser humano como sujeto pluridimensional, donde cualquier intento por suprimir alguna de sus dimensiones termina por coartar su pleno desarrollo.

De allí que manifiesten aspectos como la necesidad de formar integralmente, lo que lleva a reconocerse a sí mismo y a los otros, no como un simple hecho biológico de ser animales sociales, sino en el sentido aristotélico¹ con las implicaciones que esto tiene en aspectos como la dimensión política, que remite necesariamente a la comprensión como sujeto de derechos en clave del ejercicio ciudadano.

1 “[...] y lo propio del hombre con respecto a los animales es que él solo tiene la percepción de lo bueno y de lo malo, de lo justo y lo injusto de otras cualidades semejantes, y la participación común en estas percepciones es lo que constituye la familia y la ciudad” (Aristóteles).

- Transformación social asertiva y libertad del hombre.

Un elemento altamente recurrente en las respuestas de los profesores es la claridad de la importancia del contexto, es decir, las características históricas, geográficas, económicas y políticas que dotan de sentido la cotidianidad de las prácticas de las personas desde sus cosmovisiones. Así mismo, cómo le corresponde a las instituciones educativas emplazadas en estos territorios tener en cuenta cada uno de los elementos señalados, en la medida en que solo desde allí será posible la generación de estrategias que propendan por la comprensión de sí mismos, como sujetos y como sociedad. Bien sea desde el Cauca, Córdoba, Norte de Santander o Tolima, los docentes entrevistados refieren cómo las situaciones propias de la realidad regional y local son un factor fundamental para el análisis curricular, subyacente a las propuestas de formación tanto específico como humanista en los diferentes programas que se ofertan en cada una de las IES.

Por supuesto, el elemento común en todos es cómo las situaciones de violencia derivadas del conflicto armado de más de medio siglo, unidas a las coyunturas específicas como, por ejemplo, el hecho de ser frontera, terminan por ser el insumo principal para el diseño de las rutas formativas, los espacios académicos, sus contenidos, estrategias didácticas y evaluativas, entre otros aspectos. Incluso, la generación de apuestas deliberadas como por ejemplo la cátedra para la paz, termina por ser blanco de críticas de grupos políticos de las regiones en tanto que automáticamente tildan como militantes de izquierda a quienes promueven estas actividades en el seno de las IES, sin importar si se trata de directivos o docentes.

Admitir situaciones como la mencionada anteriormente sin ningún tipo de reacción, sería como dar por sentado que estas hacen parte del paisaje y, por tanto, debemos aceptarlas. Ante lo cual, este equipo de investigadores alzamos nuestra voz, puesto que no se pueden naturalizar ningún tipo de formas

de violencia ni coerción sobre la libertad de cátedra y sobre el derecho de los ciudadanos a vivir en paz, y generar todas las acciones que sean posibles para garantizarla; entre ellas, diseñando e implementando estrategias de carácter pedagógico que propendan por la construcción de un pensamiento crítico y criterio ético en los estudiantes, como preparación para su ejercicio tanto ciudadano como profesional. Es decir, en ambos casos es necesaria una formación. Lo cual se articula con lo que plantea Dignora Páez, siguiendo la perspectiva de Giroux, “ser ciudadano no es nacer ciudadano, sino formarse ciudadano, construir subjetividades que expresan la ciudadanía tanto en sus acciones como en sus discursos” (2016, p. 63).

- Coexistencia pacífica, herramientas para la vida y humanización de las ciencias.

La alusión a estas tres categorías recuerda algunas reflexiones de Martha Nussbaum (2017) cuando hace referencia a la “nueva educación liberal” y afirma que:

Si no podemos enseñar a nuestros estudiantes todo lo que necesitan saber para ser buenos ciudadanos, podemos al menos mostrarles lo que no saben y cómo informarse. Podemos familiarizarlos con algunos rudimentos sobre las principales culturas no occidentales y los grupos minoritarios de nuestro mundo. Podemos enseñarles cómo investigar la historia y la variedad de género y sexualidad. Sobre todo, podemos enseñarles a argumentar rigurosa y críticamente, de modo que puedan saberse dueños de sus propias mentes. (p. 321)

Las palabras de Nussbaum, ahora más que en cualquier otro momento, cobran sentido, en tanto que es indispensable reflexionar sobre las herramientas metodológicas que en sí mismas aportan las humanidades a la vida cotidiana de las personas. Ello, en la medida que le aportan claves para una

lectura más adecuada de las circunstancias y eventos que se presentan en la cotidianidad. Estos aspectos permiten partir del reconocimiento de los contextos y momentos en los que se encuentran los estudiantes y desde allí despertar la curiosidad, la motivación por construir herramientas que les permitan moverse con solvencia en el mundo, pero desde una conciencia crítica, apertura al otro cercano y lejano, pero al cual nuestras acciones de consumo, por poner un ejemplo, lo afectan de forma directa desde la vulneración de sus derechos fundamentales como el trabajo digno.

- Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos (CCRISAC).

El equipo investigador considera altamente significativo para los fines de la investigación realizada la perspectiva que aportan los docentes de la UAIIN en tanto que obedecen a una cosmovisión propia de la cultura de los pueblos indígenas del Cauca, y siendo fieles a sus principios se establece una filosofía institucional desde la cual es posible tender puentes con categorías como las presentadas en este libro sin perder su esencia. En este sentido, encontramos en la CCRISAC una metodología que se podría articular plenamente con la idea de la formación integral que se persigue desde las humanidades:

[...] a darle sentido al camino de la “investigación” la que actualmente denominamos: Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos – CCRISAC, haciendo referencia a los procesos para revitalizar, actualizar, fortalecer y recrear nuestras sabidurías, conocimientos, prácticas, expresiones y representaciones de los pueblos y culturas en tiempos y espacios, los cuales desde nuestro quehacer guarda mucha semejanza con las prácticas, experiencias y conocimientos con las que hemos tejido la relación con la tierra. La “investigación” entonces es política de construcción de conocimiento, porque nos ha permitido la defensa territorial, mantener las culturas y la espiritualidad, fortaleciendo los procesos organizativos. (CRIC y UAIIN, 2017, pp. 2-3)

Fines

Como se afirmó en la presentación de los resultados del departamento de Tolima, así como se planteó en el capítulo 1 sobre las concepciones docentes y en apartados anteriores, es indispensable que exista algún tipo de formación pedagógica en los profesores de todas las disciplinas científicas que se van a dedicar a la docencia, en la medida en que posibilita la resignificación de sus concepciones de enseñanza de las disciplinas, de su propia disciplina y desde allí poder diseñar escenarios educativos con una finalidad superadora de la perspectiva tradicional (conceptual), para alcanzar una concepción crítica o emancipadora, siguiendo por los postulados representantes de la teoría crítica como Habermas. Es decir, que la intención de los profesores cuando ingresen a un aula de clase (presencial o virtual) vaya más allá de querer presentar la historia, los temas, problemas y autores centrales de un campo científico particular, sino que además de hacer esto, y hacerlo muy bien, tendría que comprender que esos saberes apenas si son una excusa para posibilitarles herramientas a los estudiantes para que se construyan como sujetos libres, conscientes de sus derechos y deberes, autónomos, reconocedores del otro, lo otro y sus diferencias. Y, sobre todo, que con base en su paso por la educación pueda transformar su vida, la de su entorno inmediato, la del ambiente y la sociedad. En palabras de Sandra Flórez, que mediante esta formación el estudiante “reconozca las necesidades de su entorno próximo y la región y que, a partir de procesos de participación ciudadana genere transformaciones socio-culturales” (2017, p. 265).

Finalmente, los elementos señalados en este punto nos hacen pensar en un texto de Guillermo Hoyos-Vásquez que, consideramos, recoge los amplios y diversos sentidos que han de tener las humanidades en el contexto de la educación superior en el siglo XXI:

Yo antes de venir aquí y sin permiso, invité al señor Immanuel Kant, que me acompañó un rato bastante largo; hace un momento se fue, me dijo que él se sentía en el lugar equivocado, pero me dejó algunos mensajes, que yo voy a tratar de interpretar. Ante todo, me comentó: les aconsejo que insistan más en la constitución de la empresa, que en la del negocio. Les sugiero que en lugar

de globalización de pronto adopten un término mío, que se llama ciudadanía cosmopolita; que quizá en lugar de competitividad, por qué no hablan más bien de cooperación; que cuando hablen de educación no piensen sólo en capacitación, sino sobre todo en educación ciudadana; que cuando hablen de valores, más que en los valores de cambio, procuren pensar en los valores humanos, aceptando el planteamiento de que el hombre es fin por sí mismo y por tanto no hay valor que sea comparable con su dignidad; qué bueno que hablen de medio ambiente, mucho más que de economía y productividad sostenible; que cuando hablen de empleo, piensen en las leyes laborales primero que todo, pero que de pronto piensen que para cumplir la ley laboral, aunque parece bastar el temor, a veces se requieren motivos éticos y morales; y, finalmente, que cuando hablen de liderazgo, ojalá pudieran hablar mucho más de confianza. (Hoyos-Vásquez, 2008)

Proyecto institucional/articulación o respuesta al contexto

Un aspecto relevante en los resultados en las diferentes IES de todas las regiones donde se adelantó el trabajo de campo es el hecho de que todos los profesores manifestaron conocimiento del PEI, pero como se habrá apreciado en las respuestas de los acápite presentados anteriormente respecto a los resultados específicos, estas no se limitaban a afirmar si lo conocían únicamente, sino que realmente manifestaron también un nivel de adhesión significativo a este y a la filosofía institucional, lo cual fue evidente en los tres tipos de profesores que constituyeron la muestra. Lo anterior, por supuesto no implica que expresen sus reflexiones acerca de los aspectos susceptibles de mejora, pero en general se refieren a actividades tanto institucionales, como de programas, y transversales que dan cuenta de acciones de cada una de las IES por incidir de forma concreta y significativa en la formación de los estudiantes, partiendo de una lectura adecuada de las características del contexto local, regional y nacional. A continuación, se destacan algunas subcategorías que fueron recurrentes en las reflexiones de los docentes participantes:

- Formación integral e integralidad del currículo

Sin lugar a dudas y como bien lo afirmaba uno de los participantes en sus respuestas, quizás no existe ningún PEI que de una u otra forma no contemple la formación integral como eje de los fines educativos que se plantea determinada institución educativa, sin importar el nivel de su oferta; básica, media o superior (NDS-UFPS-P2).

Lo anterior, podría ser consecuencia del artículo 5 sobre los fines de la educación, específicamente en el numeral 1 de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación donde se establece con claridad que:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

Sin embargo, desde nuestra experiencia y conocimiento de buena parte del territorio nacional, podemos afirmar que es posible identificar cuando la “formación integral” es apenas un eslogan que decora los PEI y las misiones institucionales y cuando realmente es posible constatarlo a partir de experiencias concretas y, sobre todo, desde las voces más críticas de las instituciones como son los profesores. Justamente, esto último ocurrió en todos los casos, fue sorprendente encontrar cómo hay una alta diversidad de estrategias orientadas a la formación humanista e integral como un componente identitario de las IES que constituyeron la muestra de esta investigación. Así, por ejemplo, como se presentó en los resultados por departamento, se hacen evidentes en apuestas como:

- Incorporar porcentajes cercanos al 15 % a la formación humanista en los currículos de los programas de pregrado.

- Fomentar la autonomía desde la libre elección de un portafolio de asignaturas del componente humanista que, según los propios intereses, los estudiantes escogen a lo largo de su plan de estudios.
 - El rescate de los derechos de la persona.
 - SEIP Sistema Educativo Indígena Propio.
 - La interculturalidad como mediación de las relaciones con otros pueblos.
- Desarrollo regional y respuesta al contexto

Como se avizora en las respuestas del ítem directamente anterior, la articulación del PEI es total con las actividades que realizan en las IES, según lo manifiestan los profesores. Este componente resulta trascendental si se tiene en cuenta que históricamente en Colombia debido a la falta de oferta académica diversificada en las regiones del país era usual la migración de los jóvenes de las regiones a los grandes conglomerados urbanos para realizar sus estudios profesionales, con el agravante de que una vez formados, no regresaban a sus regiones por falta de oportunidades laborales, derivando en lo que se ha conocido como *fuga interregional de cerebros*. (Cepeda-Emiliani, 2012)

Por lo anterior, es importante reconocer cómo desde la naturaleza y posibilidades de cada una de las regiones objeto de la investigación se pudo constatar un alto compromiso por la transformación del contexto, desde una formación con calidad académica y, sobre todo, que permitan integrar los saberes disciplinares con las problemáticas propias de cada región. Ello permite que la oferta educativa no se desarticule ni desconozca en ningún momento cómo estos problemas, además de interpelar a las disciplinas, deben interpelar a los agentes para que puedan pensar(se) como una parte constitutiva de la solución, y así poder formarse en la región para aportar a la región.

A continuación, destacamos algunas de las estrategias más significativas que manifestaron los docentes en las entrevistas:

- La paz con enfoque territorial–Universidad del Cauca
 - Paz y región – Universidad de Ibagué
 - Especialización en Educación para la atención a población afectada por conflicto armado y en problemática fronteriza – Universidad Francisco de Paula Santander
 - Córdoba Transformadora – Universidad de Córdoba
 - Universidad Itinerante – Universidad Autónoma Intercultural Indígena
- Humanización del hombre, educación en principios.

La primera subcategoría, “humanización del hombre”, consideramos que responde a la mirada construida desde la idea de humanismo como proyecto histórico filosófico que reconoce una naturaleza racional del ser humano más allá de concebirlo únicamente como un hecho biológico. Por ende, recuerda las preguntas centrales planteada por Kant, ¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me es permitido esperar? y ¿qué es el hombre?, las cuales dan cuenta del arduo proceso educativo que posibilita que el ser humano mismo sea capaz de plantearse respuestas a estas preguntas desde su propia existencia. Así mismo, implican pensar en el hombre como proyecto que se autorrealiza y se realiza en y con los otros. Allí, la educación como mediación sociocultural posibilita la conducción del ser humano hacia su esencia desde el desarrollo de su libertad y partiendo del reconocimiento de su dignidad, como lo plantea Heidegger en su *Carta sobre el humanismo*, cuando afirma que:

Pero si se entiende bajo el término general de humanismo el esfuerzo porque el hombre se torne libre para su humanidad y encuentre en ella su dignidad, en ese caso el humanismo variara en función del concepto que se tenga de “libertad” y “naturaleza” del hombre. Asimismo, también variarían los caminos que conducen a su realización. (Heidegger, 2006, p. 23)

Por tanto, como lo advierte el filósofo, hoy nos encontramos con diversos humanismos y, desde allí, se definen rutas formativas a partir de campos de conocimiento que propenden por el desarrollo del hombre desde su pluridimensionalidad, como se evidenció en cada uno de los PEI y de las respuestas de los participantes en la investigación.

En consecuencia, los espacios académicos de humanidades son altamente variados y responden a las comprensiones acerca del hombre, la sociedad y la educación, en clave de la articulación con la realidad inmediata que interpela a las instituciones. Por tanto, se encuentran espacios académicos fundamentados en la ética, la estética, la filosofía política, el lenguaje, la antropología, la sociología, entre otros. En todo caso, cuyo fin se encamina a una educación en principios que les permita a los estudiantes reflexionar sobre su existencia, su relación consigo mismos, con los otros y lo otro, con la democracia, con su rol en cuanto ciudadanos y con los problemas sociales y ambientales que los afectan. Es decir, reconocer que se hace necesario un nuevo concepto “ciudadano estrechamente ecodependiente y, a la vez, con responsabilidad moral en la protección de la vida sobre el planeta, incluida la vida y el bienestar de los humanos, de todos los humanos, así como de la especie” (Murga-Menoyo, 2020, p. 4).

Finalmente, esta subcategoría de “educación en principios” resulta significativa y problemática, en tanto que, como lo afirmamos anteriormente, da cuenta de un interés ético que puede tomar diferentes matices, desde los instrumentales hasta

los puramente filosóficos. Por tanto, se espera que estos principios sean realmente comprendidos y asumidos desde una perspectiva filosófica, desde sus fines e implicaciones. Es decir, comprendidos acuerdos éticos universales que trascienden las condiciones geográficas, religiosas, políticas y hasta económicas, que pretenden una vida armónica como habitantes de un espacio común, que cohabitamos con múltiples formas de manifestación de la vida.

Categorías emergentes

Desde las respuestas de los profesores respecto a las preguntas planteadas en esta categoría (*enseñanza de las humanidades*), fue posible identificar algunos elementos que se ubican como subcategorías emergentes, puesto que asumen perspectivas diferenciales que no estaban propiamente asociadas a los elementos característicos de la categoría. Así, para este caso, se encontraron las siguientes subcategorías:

Luchas epistemológicas, administrativas y educativas

A lo largo de las respuestas de los docentes de los diferentes departamentos se hizo patente una denuncia recurrente en el campo de las humanidades, como es la constante lucha por abrirse espacios en los currículos de los programas de formación profesional, como si aún en pleno siglo XXI no fuese lo suficientemente evidente para los profesionales y las instituciones educativas la importancia, necesidad e incluso, la urgencia de un componente humanista que permita enriquecer las rutas formativas y, con ello, permitir una educación integral, interdisciplinar y transversal que derive en comprensiones diferentes de las dinámicas propias de la vida individual y social, como se evidenciaba anteriormente respecto a los fines de la enseñanza de las humanidades. Sin embargo, también es cierto que estas denuncias se vienen realizando desde hace varios años y por diversos autores. Por ejemplo, Martha Nussbaum (2014) alerta sobre los riesgos de suprimir las humanidades de los currículos en la educación formal. Decidimos denominar así este punto que apareció con alta frecuencia en las afirmaciones de los profesores respecto a las dinámicas que se han dado y muchos de ellos han

vivido directamente al interior de las IES, respecto al establecimiento institucional de áreas o departamentos dedicados a las humanidades.

Peso de las humanidades en el currículo

Como se mencionaba anteriormente, en el apartado de resultados del Departamento Norte de Santander, los docentes de la UFPS hacían alusión al peso relativo de entre el 15 % y 20 % asignado como medida institucional al componente humanista dentro del currículo de los diferentes programas. Si bien uno de los participantes considera que es un porcentaje bajo, a juicio de los investigadores se encuentra como algo alentador el hecho de que en una universidad de carácter oficial se llegue a esos porcentajes de asignación curricular a la formación humanista, equiparable incluso con universidades de carácter confesional o privadas con orientación a las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, también es preciso indicar que recientemente algunas IES confesionales y privadas han privilegiado recortes en este campo de formación, a pesar de que en sus misiones institucionales lo promulgan como un componente “identitario” de sus propuestas educativas. En algunos casos analizados de este tipo de IES se encontró que dichos porcentajes oscilan entre el 7 % y 10 % de los planes de estudios.

El lugar de las humanidades en la educación superior

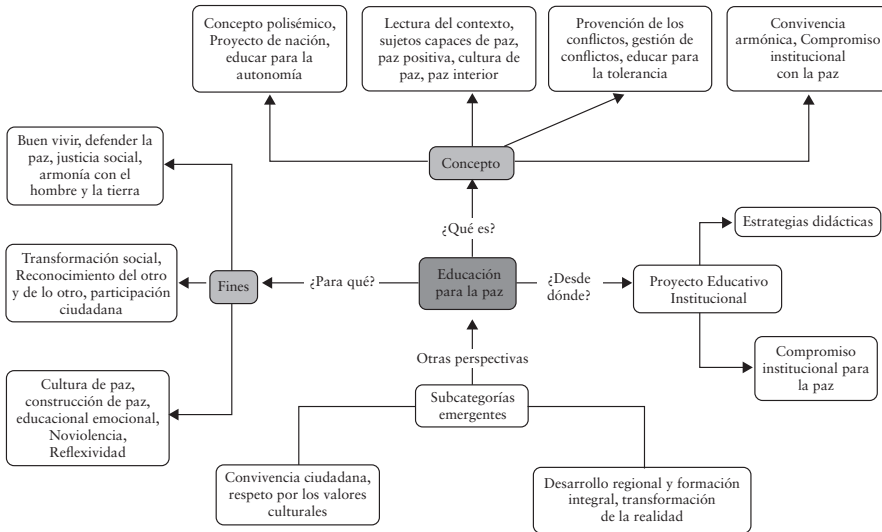
La tercera categoría emergente que se encuentra tiene que ver con el lugar de las humanidades en la educación superior. Quizá de manera desprevenida alguien podría pensar que se trata de la misma categoría descrita anteriormente, pero con una denominación diferente. Sin embargo, los investigadores las diferenciamos plenamente en tanto que, mientras la primera se refiere específicamente al peso ponderado que se asigna o no al componente humanista en los planes de estudio —entendidos estos como una expresión del currículo, mas no como su totalidad—, la segunda categoría se refiere justamente a la capacidad de los sistemas e instituciones de educación superior de pensar el diseño curricular desde una perspectiva filosófica de la educación, que parte de las preguntas centrales sobre el hombre, la sociedad, el aprendizaje, la formación, la enseñanza, entre otras, y no como una mera labor

de tejer “mallas curriculares” donde cada quien, acomodando las materias que orienta, acomoda también su permanencia en la IES, sin importar el perfil de egreso del profesional de ese determinado programa.

Por lo anterior, cuando hablamos de reflexionar sobre el lugar de las humanidades en la educación superior, pensamos desde el sentido mismo de la Universidad como institución social y, por tanto, las responsabilidades que asume respecto a la sociedad. Así, el diseño de programas académicos, se trata de pensar en un ejercicio formativo desde una concepción amplia y profunda de lo que implica el ejercicio profesional, con toda la carga histórica y ética que trae consigo el concepto mismo de profesión, así mismo, la capacidad de articularse en la sociedad, su interés por aportar a la transformación de las situaciones de injusticia social.

Educación para la paz

Figura 3. Mapa conceptual categoría *educación para la paz*



Fuente: elaboración propia en el *software* CmapTools.

Concepto

El acercamiento a esta categoría develó cómo la educación para la paz, además de ser un compromiso ciudadano, expresado de cierta manera en documentos de carácter nacional (puesto que el país vive en la actualidad implementación de los acuerdos de paz), es una apuesta de sus instituciones y a través de ella se procura y se trabaja por una convivencia sana, dentro y fuera de los espacios académicos. Precisamente este es uno de los aspectos indicados por Castañeda-Jácome (2021) cuando afirma que “la educación para la paz no puede desconocer la integralidad del ser humano, es decir, es cuestionable seguir reproduciendo la fragmentación del conocimiento en áreas disciplinares y prácticas pedagógicas e investigativas que no dialogan con los contextos” (p. 38).

En virtud de ello, a continuación, se detallan algunas subcategorías que posibilitan el análisis global de la categoría educación para la paz, a partir de las respuestas de los participantes.

Concepto polisémico, proyecto de nación y educar para la autonomía

Para el caso de la *educación para la paz*, esta es comprendida como un concepto polisémico que parte de una lectura del contexto, lo cual implica el reconocimiento de las situaciones regionales y locales que atraviesan las vidas de los docentes y estudiantes. Todo ello, en clave de poder generar alternativas de carácter educativo que propendan por la educación para la autonomía, para la tolerancia y una convivencia armónica de los ciudadanos.

Por supuesto, sin perder de vista que la educación para la paz emerge como una apuesta mundial que plantea la necesidad de trabajar de forma intencionada desde todos los niveles educativos en el favorecimiento de escenarios de reflexión, que reconocen en la educación el mejor mecanismo que tienen los pueblos de todas las culturas para que los seres humanos avancen en la construcción de herramientas individuales y colectivas que posibiliten la construcción de la paz. Esto, desde el reconocimiento de los elementos que se requieren para hacer de ella una realidad, los cuales comprenden aspectos como la garantía de derechos y la satisfacción de las necesidades básicas de las comunidades. Así, países como el nuestro que ha venido atravesando durante

décadas el flagelo de la violencia propio de las situaciones de conflicto armado, claman la urgencia de comprender que, además, de la vía educativa, se debe avanzar en la construcción del tejido social con una presencia cada vez más evidente del Estado, a través de acciones afirmativas frente a la satisfacción de las necesidades básicas que aún no se resuelven y que la pandemia mundial que se vivió por la Covid-19 hizo más visible. Así, París-Albert (2019) reivindica un mayor cultivo de la educación para la paz, creatividad atenta y desarrollo sostenible.

Empero, la desigualdad rampante y denunciada históricamente por agentes sociales y por movimientos académicos desde hace más de cincuenta años, como lo hicieron los representantes de la filosofía y la teología de la liberación, siguen siendo una constante y un caldo de cultivo donde de manera ininterrumpida se van gestado políticos que emergen como caudillos, que prometen y prometen un aparente compromiso con la resolución de las situaciones de opresión y vulneración de derechos de los menos favorecidos sin que realmente, hasta ahora, se hayan constatado apuestas que no instrumentalicen a los más pobres y necesitados. Frente a este panorama, autores como Tito Pérez (2014) ponen de manifiesto el lugar de la educación al afirmar que

La educación, por consiguiente, es un recurso vital de apoyo personal y emocional para los afectados por situaciones de emergencia, en tanto que es fuente de conocimientos y ambiente de socialización. Debido a esto, la educación es un derecho que debe ser protegido y considerado siempre como una prioridad, más aún en situaciones de emergencia. En dichas situaciones, se debe dar importancia tanto a la restauración de la educación formal como a aquellos procesos que permitan identificar mejores aprendizajes que se puedan incluir en las actividades cotidianas y de interacción, según sean los aprendizajes sociales, las actitudes grupales o los valores colectivos los que nos van formando o reformando. (Pérez, 2014, p. 293)

Esta perspectiva plateada por el autor es patente en las respuestas de los participantes en la investigación. Todos ellos, desde los diferentes puntos de la geografía colombiana, ponen en evidencia cómo desde sus prácticas pedagógicas particulares, así como desde los PEI se diseñan

diferentes estrategias que respondan de forma pertinente y contextual a las demandas de cada una de las regiones donde viven y laboran.

Provencción de conflictos, gestión de conflictos y educar para la tolerancia

Se identifica en sus concepciones expresadas por los docentes la adhesión a una perspectiva teórica de la paz y los conflictos en autores como Paco Cascón con la categoría “provencción de conflictos” que implica, como lo explica el mismo autor:

[...] hablaremos de PROVENCIÓN (término usado por J. Burton) como el proceso de intervención antes de la crisis que nos lleve a:

- una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana.
- un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos. (Cascón Soriano, 2000, p. 14)

Además de los elementos señalados por el autor, esta perspectiva implica el reconocimiento del conflicto con una condición/situación propia de las dinámicas humanas. En esa medida,

[...] la provencción a nivel educativo va a significar intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos. Se trata en definitiva de poner en marcha un proceso que cree las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca. (Cascón Soriano, 2000, p. 14)

Los aspectos señalados permiten precisar que es evidente una apuesta personal e institucional por la educación para la paz como un eje medular de las propuestas educativas desde los diferentes espacios académicos de los planes de estudio, como a nivel de actividades de carácter institucional. Todas estas situaciones permiten constatar la existencia de un compromiso institucional con la paz y la convicción de la necesidad de la construcción de un proyecto de nación. A partir de los elementos indicados, a continuación, se destacan las intervenciones de docentes que dan cuenta de ello:

intentamos mirar todo lo que se ha hecho en el proceso de paz y lo primero de todo en esta historia y luego entonces trabajamos la parte como institucional allí, y entonces generamos un diálogo, para trabajar el fenómeno de la paz en nuestro contexto. (Cauca-UC-P3)

De forma complementaria y en atención a las otras subcategorías *gestión de conflictos* y *educar para la tolerancia*, se encuentran como campos de acción de la labor docente en el escenario de la educación superior, como lo manifiestan otros docentes:

La educación para la paz nos permite tener una formación humanista, definitivamente, es desde el campo de las humanidades donde nosotros comprendemos, apreciamos y hacemos una transformación de las situaciones del conflicto que hay en nuestras regiones, [...] la educación para la paz tiene que ver con el compromiso de la educación, con el compromiso que tiene el docente y el estudiante con relación a los avances que han tenido los procesos de paz [...] que es un compromiso de todos. (Cauca-UC-P1)

La educación para aprender a trabajar, la educación para tener buenos ríos, la educación para buscar buenos comportamientos con la naturaleza, la educación para aprender a comer, la educación para aprender a vivir, la educación para estar sabrosos, estar dulces comunitariamente, eso es educación para la paz. (Cauca-UAIIIN-P2)

Justamente, lo afirmado en la última intervención implica una mirada vitalista de la educación para la paz no solo como una perspectiva

instrumental, sino como una forma de relacionarse con el mundo de la vida. Es decir, comprendiendo la existencia humana en una clara conexión con la naturaleza, como parte y no como dueños de ella.

Lectura del contexto, sujetos capaces de paz y cultura de paz

Las subcategorías mencionadas por los participantes permiten un acercamiento a los postulados de autores como Vicenç Fisas quien define la cultura de paz como:

[...] una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas. (Fisas, 2011, p. 4)

Los elementos destacados por el autor evidencian una aproximación a la cultura de paz integradora y amplia, donde claramente se implica a las instituciones educativas como parte fundamental del proceso. Así, cada uno de los elementos señalados en la definición encuentran un correlato en lo afirmado por los docentes entrevistados y por las actividades que desde cada una de las IES se desarrollan en esta perspectiva.

Lo anterior implica el reconocimiento del rol de todos los actores sociales en el cambio de perspectiva y, con ello, de actitudes y comportamientos. Es asumir(se) como sujetos capaces de paz, en la medida en que los hombres somos capaces de transformar el entorno en el cual nos encontramos y, de esta manera, también poder cambiar la historia personal y colectiva que queremos vivir y contar.

En consecuencia, no solo es un cambio en las narrativas instauradas históricamente en el contexto colombiano donde la única mediación para alcanzar la paz es a través de la resolución violenta de los conflictos. Lo cual, dicho sea de paso, con nuestro conflicto armado de más de cincuenta años, con todos sus daños, queda claro que no es la vía pertinente para lograrlo.

Las apuestas encontradas en cada una de las IES objeto de estudio dan cuenta de una perspectiva enmarcada en la construcción de una cultura de paz desde acciones transformadoras como la identificación de las situaciones de violencia y exclusión, vulneración de los derechos humanos y la falta de acceso a oportunidades. Por tanto, encuentran en la educación superior y de manera transversal en la formación humanista un dispositivo poderoso para coadyuvar a la reconstrucción del tejido social, al empoderamiento de los ciudadanos y a la búsqueda de soluciones desde la intervención educativa de los contextos históricamente violentados.

Fines

Respecto a los fines, se destaca que los participantes en general refieren aspectos relacionados con las siguientes subcategorías:

Buen vivir, defender la paz, justicia social y armonía con el hombre y la tierra

En primer lugar, se destaca como concepto andino de *buen vivir* o *vivir bien* (*sumak kawsay*), como alternativa para repensar el desarrollo. De allí que sea un elemento fundamental en la propuesta formativa de algunas IES, donde el paradigma del buen vivir como marco filosófico permite encauzar sus acciones educativas, investigativas y de proyección social, comprendiendo la Universidad como una institución con capacidad y misionalmente comprometida con la transformación social y ambiental del entorno donde se encuentra emplazada.

Sin embargo, más allá de ese concepto genérico de repensar el desarrollo, cuando se revisa en detalle, el buen vivir supone una serie de elementos que implican la totalidad de las dimensiones de la vida, como lo manifiesta René Ramírez cuando afirma que este es un concepto complejo, no lineal, históricamente construido y en constante resignificación (p. 10), y a partir de allí advierte una serie de elementos que este implica, como son:

la satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte dignas, el amar y ser amado, y el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y

la prolongación indefinida de las culturas humanas. [...] Nuestro concepto de Buen Vivir nos obliga a reconstruir lo público para reconocernos, comprendernos y valorarnos unos a otros— entre diversos pero iguales— a fin de que prospere la posibilidad de reciprocidad y mutuo reconocimiento, y con ello posibilitar la autorrealización y la construcción de un porvenir social compartido. (Ramírez, 2009, p. 6)

Ubicado en este contexto, resulta altamente coherente que los participantes indiquen como un elemento altamente relevante en la educación para la paz, la búsqueda de armonía entre el hombre y la tierra. En consecuencia, los conceptos de hombre, naturaleza, conocimiento y sociedad, entre otros, se asumen a partir del diálogo entre diversidad e igualdad, como camino que permite el encuentro desde el reconocimiento del otro.

En términos específicos del escenario educativo, los elementos indicados implican acciones formativas que no pasan únicamente por la selección de espacios académicos, temas, recursos de aprendizaje, sino de manera más puntual por el diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que posibiliten el análisis de situaciones, el disenso, la argumentación y formulación cooperativa de alternativas de solución a las problemáticas sociales que afectan a la sociedad, las cuales se pueden intervenir desde los saberes de los campos disciplinares que sustentan los programas académicos. Así mismo, como lo comentaban algunos participantes, posibilitan la vivencia de ambientes más diversos en el seno de las IES.

Transformación social, reconocimiento del otro y de lo otro, participación ciudadana

Otras subcategorías que identificaron los participantes están orientadas a aspectos relacionados con la transformación social que ha de fomentarse desde las instituciones educativas (IE), transformación que no es posible sin la consolidación de escenarios de participación de los miembros de la comunidad educativa, donde todos se sientan reconocidos. Respecto a la transformación social desde las IE, resulta

pertinente el análisis que ofrecen Díez-Palomar y García sobre la incidencia de las comunidades de aprendizaje cuando afirman:

Todas las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje persiguen la transformación a múltiples niveles: transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales en las aulas, en el centro educativo y en la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad. (Díez-Palomar y García, 2010, p. 24)

Estos elementos, aunque planteados para el contexto de la educación básica, perfectamente pueden ser aplicados en la educación superior, tanto a nivel de estrategias didácticas dentro del aula como actividades propuestas como extensión de cátedra. Ello, en consonancia con lo afirmado por Patiño-Montero, F. acerca de la formación ética en el contexto universitario cuando indica que:

[...] se asume la premisa de que la educación superior necesariamente debe irradiar los contextos inmediatos de quienes tienen la posibilidad (privilegio) de acceder a este nivel educativo en un país como Colombia, donde las tasas de cobertura en educación superior apenas están por encima del 52 %. Así, en esta realidad los privilegiados deben [debemos] retribuir a las [nuestras] familias, al barrio, a la oficina, a la sociedad en general, los beneficios de poder hacer parte de la educación universitaria. (2021, p. 9)

Vista de esta manera, la educación superior es un escenario de formación ciudadana orientada a la participación activa que contribuya a la transformación de la realidad inmediata de los sujetos. Es decir, como lo plantean Guillen, Sáenz, Badii y Castillo (2009), la participación está en el centro de la sociedad. Participar significa que la gente sea capaz de estar activamente presente en los procesos de toma de decisiones que atañen a lo colectivo que definen el rumbo de nuestro Estado (p. 180).

Empero, tanto la participación como la transformación social y ambiental deben partir del reconocimiento de los sujetos (desde el yo

y los otros) y lo otro. Como se afirmó en apartados anteriores, es necesario que haya una comprensión del hombre que parta por ubicarlo como parte constituyente de la realidad física y social. Por tanto, el autorreconocimiento como ser en relación posibilita resignificar su mirada del entorno y, a partir de allí, considerarse parte activa tanto de los problemas sociales como ambientales que se presentan en la realidad. Solo de esta manera será posible una verdadera implicación desde la propia responsabilidad y desde la necesidad de trabajar con otros, para resolver las problemáticas que les son comunes. En línea con lo expresado, se encuentran las palabras de Hannah Arendt cuando afirma que:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 208)

Lo aspectos destacados por la autora se evidencian en las diferentes respuestas planteadas por los profesores en el marco de las entrevistas. Es el eje central de sus preocupaciones y su acción educativo-pedagógica, al tiempo que se identifican con los rasgos propios de la filosofía de las instituciones a las cuales se encuentran vinculados.

Cultura de paz, construcción de paz, educación emocional, no violencia, reflexividad

Entre tanto, respecto a las subcategorías que se identifican en cuanto a los fines asignados a la educación para la paz, los participantes refieren aspectos orientados a la promoción de una cultura de paz que se traduzca en acciones individuales e institucionales por la construcción

de paz. Estos elementos se relacionan con lo afirmado por Mariela Sánchez acerca de que:

La cultura de paz pretende, en última instancia, regir las actuaciones sociales de los sujetos, orientándonos hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pluralista, con el propósito de eliminar las raíces de la violencia a través de estrategias de paz. (Sánchez Cardona, 2016, p. 75)

Por tanto, desde lo afirmado por la autora, es plenamente consecuente de que a través de las instituciones educativas se gesten procesos de formación y transformación social que coadyuven, como ella afirma, a la eliminación de las raíces del conflicto y la violencia, desde la comprensión de los contextos donde estos se han gestado, los actores intervinientes, para así poder romper con la perpetuación de estas mismas situaciones y apostar por la reconstrucción del tejido social. Todos estos aspectos, de una u otra manera, fueron referidos por los docentes en sus respuestas.

De allí que, esta cultura de paz, en el contexto educativo podría asimilarse con la definición de Manjarrés y Molano (2001) para quien consiste en “un proceso que se edifica cada día en la solución pacífica de conflictos, en la práctica de la tolerancia, y en la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación” (citado en Sánchez Cardona, 2016, p. 75).

Por supuesto, este proceso de construcción de paz desde una perspectiva de la cultura de paz no es posible si no se parte, entre otros aspectos, como afirma Hicks (1993), de

La comprensión del otro (empatía), como una de las destrezas básicas en la solución eficaz de un conflicto, resulta difícil para los alumnos y el uso de la negociación o de la transacción supone una escucha activa, una empatía y una adecuada conducta asertiva. A estas tres características solo puede llegarse tras una práctica considerable y mediante la adquisición de una sensibilidad ante la situación. (p. 79)

Sin embargo, poder identificar al otro, aproximarse a su circunstancia y llegar a comprenderla y sentir empatía es un proceso de aprendizaje. Por tanto, se requiere como lo indicaban los participantes en sus respuestas, que desde la formación transversal también haya una apuesta deliberada por el desarrollo de la sensibilidad desde una propuesta por la educación emocional, la cual debe ser pensada, como lo afirma Bisquerra (2011), es decir, como “una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el *currículum* académico ordinario” (p. 11).

Lo anterior implica que desde las aulas de clase y los escenarios educativos sea posible “comprender al otro como un ser sintiente, que puede y debe manifestar sus emociones en un ambiente seguro y saludable en términos psicológicos” (Patino-Montero, 2019a, p. 35). En este sentido, dentro de las propuestas de flexibilidad que manifestaron los participantes se encontraba la oferta de espacios académicos del componente humanista orientados, por ejemplo, a cine y filosofía, literatura y contexto, entre otros, que permiten realmente a los estudiantes una formación en los aspectos señalados. Todo ello, en la medida en que, desde allí, como lo indica Jojoa Patiño (2016),

[...] se puede afirmar que una educación para la resolución de conflictos debe partir del control emocional y del reconocimiento del otro —que conlleva a escuchar y a dialogar con ese otro—, de manera que se genere un ambiente de confianza y respeto para discutir los puntos del desacuerdo. (p. 92)

Proyecto institucional

En relación con la categoría *proyecto institucional* se encontró que los participantes en general orientaron sus respuestas a aspectos relacionados con las subcategorías *estrategias didácticas* y *compromiso institucional con la paz*, las cuales se analizan a continuación.

Estrategias didácticas

Hablar de estrategias didácticas implica posicionar de nuevo la educación para la paz en el lugar que le corresponde dentro del currículo,

pues solo desde allí se reconoce su razón de ser y estar, y la imperativa necesidad de estrategias didácticas que permitan reflexionar acerca de su enseñabilidad y aprendibilidad en el escenario de la educación superior. De allí que, como afirman Área, Cepeda, González y Sanabria (2010):

Las estrategias didácticas, entendemos, deben potenciar entre los estudiantes distintos procesos, comenzando por los de búsqueda, análisis y selección de información y continuando con otros de más alto nivel como es el desarrollo, reelaboración y publicación de trabajos, ya sea en forma individual o en equipo, de manera que se fortalezca el trabajo colaborativo. (Citado en González y Triviño, 2018, p. 373)

Los aspectos indicados resultan importantes en cuanto mediación de la posibilidad del desarrollo de habilidades relacionadas con la dinámica académica y que se traducen en la construcción de productos que puedan dar cuenta de sus procesos de aprendizaje en aspectos como el desarrollo del pensamiento crítico, la escritura argumentativa y la capacidad de trabajar con otras personas que pueden tener puntos de encuentro o desencuentro con sus propios planteamientos.

Siguiendo la anterior definición, no se puede menospreciar la exigencia de preparar los encuentros con los estudiantes, las posibilidades de hacer academia con temáticas tan contextuales que hacen parte del devenir histórico en el que se halla la vida misma. Precisamente, estos aspectos fueron altamente referidos por los profesores en sus respuestas, de cómo para ellos la clase no puede quedarse encerrada en las aulas, sino que necesariamente se debe salir al encuentro con la realidad. Como lo indicaba una participante cuando decía ver lo que ocurre en las calles, la apropiación del espacio público, las necesidades de los otros, las situaciones apremiantes que pasan algunas personas para conseguir el sustento diario, entre otros elementos, necesariamente deben hacer parte integral de las reflexiones y estrategias que se realicen desde los espacios académicos.

Compromiso institucional para la paz

Vale la pena rescatar la pregunta, tal vez obvia, pero necesaria aquí, ¿qué es el compromiso institucional? Y desde allí poder redescubrir el trasegar que implica llegar a él.

Identificamos bajo esta subcategorías las referencias dadas por los participantes en relación con la capacidad de lectura de las IES respecto a los contextos donde se encuentran ubicadas y desde allí formular desde su horizonte estratégico una serie de procesos asumidos por varias partes, por la institución misma desde sus campos administrativos, académicos, sociales; por los estudiantes, por los docentes, por todos aquellos que desde sus acciones cotidianas propenden por generar acciones de cambio de la realidad social que los interpela y desde allí optan por su transformación.

Que una institución haga una apuesta y se comprometa desde sus fundamentos por la educación para la paz, siendo respuesta a la opción de un país, como lo es en nuestro caso, también es el resultado de intereses en común que de cierta forma acuden al interés último de una institución educativa: cuidar la vida desde la formación académica. Ello, claramente se vio reflejado en las diferentes acciones referidas por los profesores participantes sin distinción de la región donde se encuentran ubicadas sus instituciones de pertenencia.

Los elementos señalados recuerdan aspectos relacionados en la Constitución Política de Colombia, específicamente en el artículo 67 sobre el derecho a la educación donde se afirma que “la educación formará al colombiano en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente”. Por tanto, las estrategias y acciones indicadas por los docentes dan cuenta de que las IES que constituyeron la muestra de esta investigación hacen de este llamado constitucional un derrotero que marcan su ser y quehacer desde sus proyectos educativos institucionales, los cuales se hacen realidad en las acciones transversales y específicas que adelantan desde sus diferentes programas académicos.

Categorías emergentes

Finalmente, en cuanto a la categoría de *educación para la paz*, se encontraron algunas categorías emergentes relacionadas con la convivencia ciudadana y el respeto por los valores culturales, así como el desarrollo regional como elementos significativos referidos por los participantes.

Convivencia ciudadana y respeto por los valores culturales

Algunos de los profesores manifestaron en relación con la educación para la paz que esta debería estar orientada a la convivencia ciudadana y el respeto por los valores culturales. Estos elementos resultaron significativos para el equipo en cuanto que nos remite a pensar, entre otros, en las reflexiones de Antanas Mockus, quien durante sus dos periodos como alcalde de la ciudad de Bogotá realizó una gran apuesta por la convivencia ciudadana y las dificultades identificadas para alcanzarla. Así, el profesor Mockus en uno de sus textos plantea que:

“Convivencia” es un concepto surgido o adoptado en Hispanoamérica para resumir el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un “vivir juntos” estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos. (Mockus, 2002, p. 19)

Allí, justamente el quid de la cuestión radica en la tensión que se plantea en la dinámica cotidiana de comprender el bien común, como aspiración de los ciudadanos en un contexto marcado por el reconocimiento de la diversidad como factor que atraviesa la vida en sociedad. Sin embargo, estos aspectos suponen necesariamente la identificación de los retos que implican en el día a día los intereses, los rasgos culturales, los fundamentos de la moral y la comprensión que sobre las normas tienen las personas. Por tanto, como también lo advierte el autor:

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia. (Mockus, 2002, p. 19)

Allí aparece el otro elemento fundamental para el abordaje desde las instituciones educativas: la convivencia ciudadana pacífica. Porque, como lo expresaban algunos participantes, es necesario desmontar ese aprendizaje cultural de resolver los problemas a través de la violencia, producto del largo tiempo que vivimos en medio del conflicto armado. Se requiere precisamente que la escuela y la universidad propicien, desde sus diferentes estrategias didácticas y evaluativas, escenarios en los cuales haya trabajo colaborativo, distribución equitativa de funciones, espacios de diálogo y debate, elaboración de propuestas colectivas, puesto que todas estas acciones posibilitan el encuentro y la concienciación de que existen miradas y alternativas complementarias, opuestas o simplemente diferentes a las propias, siendo necesaria la implementación de soluciones pacíficas a los pequeños conflictos que se van generando como único camino posible para alcanzar los propósitos comunes, cuyos logros los benefician a todos. Por supuesto, todo ello enmarcado en un componente ético.

Desarrollo regional

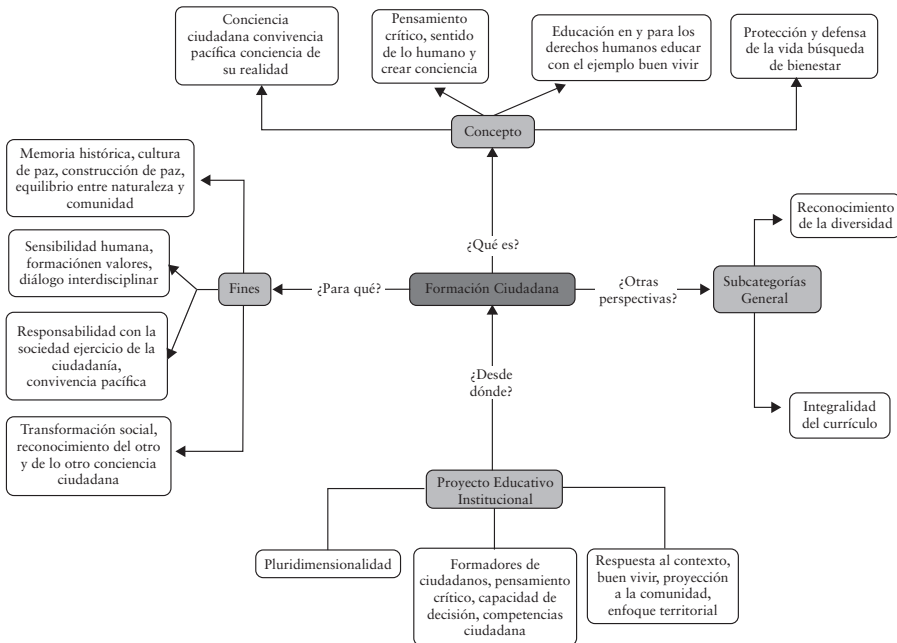
Para los investigadores fue evidente, como ya se ha venido señalando, la perspectiva hacia el desarrollo regional como un componente común y concreto que se pudo constatar en cada una de las IES objeto de esta investigación. Aunque con estrategias y respuestas bastante variadas, todas las IES y específicamente desde las actividades realizadas desde los espacios académicos del componente humanista, se percibe cómo hay realmente un interés por brindarles herramientas a los estudiantes para aportar desde el ejercicio profesional y el comportamiento ciudadano al mejoramiento de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de las regiones donde se encuentran ubicadas las universidades.

Si bien lo anterior es altamente significativo para los contextos locales y regionales, es importante también en este punto reflexionar sobre la necesidad que desde todas las áreas del currículo se apueste también por la transformación de las realidades inmediatas de los estudiantes. Es decir, en la mayoría de los casos, los estudiantes que asisten a las universidades públicas regionales provienen de familias trabajadoras que, a base de grandes esfuerzos económicos de padres incluso

con una escolaridad básica, ven en la formación universitaria de sus hijos un mecanismo para asegurarles mejores posibilidades de vida a futuro. Por tanto, si se hace una revisión detallada quizás los casos a resolver desde la academia en cuanto a interacción con el entorno, también se ubican en los barrios de donde provienen los estudiantes. De allí que, si bien es de celebrar la conciencia de transformación que se percibe en términos generales, quizás con estrategias pedagógicas tales como las prácticas como extensión de cátedra, se puede ayudar a resolver problemas concretos que se presentan a las comunidades inmediatas de los estudiantes, que pueden ser intervenidas desde los saberes disciplinares de los diferentes programas de estudio.

Formación ciudadana

Figura 4. Mapa conceptual categoría *formación ciudadana*



Fuente: elaboración propia en el *software* CmapTools.

Concepto

Berta González (2019), entiende la *formación ciudadana* como:

un proceso sistemático, intencional y continuo de socialización, que tiene el propósito de promover en la persona su condición de ciudadano, desarrollando en él la posibilidad de ser actor, de producir su existencia, mediante la participación plena y a partir de su interpretación de la realidad que experimenta, sin desconocer la memoria histórica, percibiendo la posibilidad de intercambio en el espacio intersubjetivo, con actitud crítica, reflexiva y creativa para realizar transformaciones en torno al bienestar humano. (González Rivero, 2019, p. 343)

En esta categoría, a nivel general, se encuentra que los participantes de las diferentes IES coinciden en una serie de aspectos y características asignadas a la categoría formación ciudadana, las cuales se relacionan con la definición presentada anteriormente, especialmente con las subcategorías *conciencia ciudadana*, *convivencia pacífica* y *conciencia de su realidad*, presentadas en el mapa conceptual.

Desarrollar *conciencia ciudadana* invita de facto a volver sobre Kant, cuando afirma:

Cada generación, dotada de los conocimientos de la precedente, puede cada vez más poner en efecto una educación que desarrolle proporcional y adecuadamente todas las aptitudes naturales del hombre, y lleve así a todo el género humano a su destino. La Providencia ha querido que el hombre aprenda a sacar de sí mismo el bien, y habla al hombre, por decirlo así, de la siguiente manera: “¡Vete al mundo! —¡el Creador podría hablar en estos términos a los hombres!—, te he dotado de todas las aptitudes para el bien. A ti te corresponde desarrollarlas; así tu propia felicidad o desdicha dependen de ti mismo”. (Kant, 2009, p. 35)

Si la conciencia de los ciudadanos ha sido objeto de interés de la educación, es posible pensar relaciones sociales que estén permeadas no solo por la obligatoriedad, por el cumplimiento de la norma; es posible que esas relaciones sociales se den desde el sentido de lo humano, aun

sin que esté presente un sujeto que imprima autoridad, puesto que el solo reconocer al otro ya es autoridad. De allí que sea capaz de asumir el protagonismo de sus propias decisiones a partir de la conciencia de su propia realidad.

Ahora bien, es oportuno precisar que dicho proceso debe acompañar de principio a fin la vida de las personas, avivando una relación entre ciudadanos y de estos con el Estado, lo cual insta a considerar relaciones basadas en la búsqueda del bien común, la intersubjetividad y pensamiento crítico. Tal como se evidencia en el mapa conceptual respecto a las subcategorías *pensamiento crítico*, *sentido de lo humano* y *crear conciencia*.

En el contexto universitario, la formación ciudadana pretende alcanzar “un compromiso, tanto de los profesores como de los estudiantes, con la construcción de un mundo de bienestar para el ser humano” (González Rivero, 2019, p. 346). Esto implica, entonces, rechazar y deconstruir aquellas realidades sociales que afectan a la humanidad. Para tal fin, la propuesta curricular de los distintos programas académicos debe garantizar una verdadera formación integral, donde los contenidos propios de un área de conocimiento estén articulados con una visión humanista que genere un compromiso de responsabilidad ética frente a los desafíos sociales.

En consecuencia, la formación de ciudadanos dueños de un pensamiento crítico es el interés manifiesto en los documentos de las instituciones; sin embargo, es necesario que sea el interés de todos los actores de la educación superior comprender los aportes de la formación ciudadana para llegar a comprender diversidad de contextos, como las situaciones de crisis social (Contreras Quiroz y Sánchez Lara, 2020).

De allí que es halagador reconocer aquí el lugar propio de las humanidades, el lugar que ocupa en las instituciones en las que la investigación permitió escudriñar. Puesto que es a través de ese lugar desde el que puede intervenir, claro está, con las características propias de cada contexto, aquí cobra vigencia lo manifestado por Paola Sánchez cuando afirma que “las problemáticas reales del mundo actual son el punto de partida de las humanidades” (Sánchez Hernández, 2019, p. 54).

Reconocimiento del otro, educación en y para los derechos humanos, protección y defensa de la vida

Hay una comprensión que vale la pena destacar. Cada uno de los docentes entrevistados dejó ver en sus respuestas la forma como a través de su ejercicio profesional se han generado responsabilidades que de cierta manera permean sus encuentros con el otro y desde allí se generan reconocimientos y posibles derroteros de comportamiento. Dicho de otra forma, el ejercicio profesional desde la educación se ha convertido en el escenario propicio para la defensa de la vida en todas sus formas; incluso más allá de lo contractual, los espacios académicos y sus conceptualizaciones se manifiestan como posibles lugares para la praxis de la gran riqueza teórica con respecto a los derechos humanos.

Esto se puede apreciar en las siguientes respuestas.

Un ciudadano es un sujeto, ¿cierto?, que primero es consciente de sí, de su responsabilidad de lo que él es, pero también es un consciente del otro como su semejante, pero también del espacio que tienen, o sea del lugar donde... vive, de todo el hábitat. (Córdoba-UC-P1)

Conciencia de su realidad, búsqueda del bienestar, Buen vivir, convivencia pacífica

La forma como se ha reconocido que a convivir se aprende es sumamente valioso es un reconocimiento hecho desde el acercamiento a las respuestas ofrecidas por los docentes:

[...] formación ciudadana es formar los ciudadanos de un país, de una región, de un contexto, desde una perspectiva que les permita convivir desde esa perspectiva humana. (Córdoba-UC-P2)

A través de este recorrido, se ha evidenciado cómo la finalidad de la formación ciudadana no se desliga de una comprensión del hombre, como un ser capaz de educarse para que conviva de forma pacífica, si bien es cierto que uno de los mayores reconocimientos que la educación le hace al ser humano es su innegable posibilidad de transformación.

Fines

Acercarnos a la categoría *formación ciudadana* nos permitió constatar cómo la educación sigue siendo reconocida como un espacio que facilita al ser humano las bases para el reconocimiento de él mismo, como partícipe y constructor de sociedad; es desde allí desde donde se pueden leer las respuestas ofrecidas por los docentes entrevistados, esto debido a que desde su ejercicio profesional reconocen que además de ser una experiencia que enriquece sus vidas, es un ejercicio que va más allá de su realización o vocación. Es decir, como se aprecia en el mapa conceptual, es vista como *responsabilidad con la sociedad, ejercicio de ciudadanía, convivencia pacífica*.

En relación con las subcategorías *sensibilidad humana, formación en valores, diálogo interdisciplinar*, es preciso destacar que, si bien es cierto, los campos de socialización son reconocidos como campos primarios y campos secundarios, a ellos se les adjudica la experiencia de vida familiar y la experiencia de la escolarización, ahondar en la segunda fue posible gracias a la concepción de los docentes al reconocer el encuentro con los estudiantes como tierra fértil para formar en la dimensión social del ser personal.

Equilibrio entre naturaleza y comunidad, conciencia de la realidad

Es aquí donde cobra significado el currículo como ese lugar donde confluyen los saberes y se dinamizan para llegar a la persona de tal manera que los conozca, los interiorice, los apropie y ellos permean su participación ciudadana.

Hablar de formación ciudadana implica, desde la concepción de los docentes entrevistados, una necesidad imperativa de propiciar relaciones entre seres sociales que estén enmarcadas en una visión holística e integradora, una cosmovisión que no deje por fuera ningún aspecto de la realidad circundante e incluso de las realidades por descubrir, ello lo evidencia la búsqueda de ese equilibrio que mitiga de cierta manera la tendencia a la no equidad.

Hacer parte, habitar y construir estadios sociales enmarcados en la estratificación social tiene retos implícitos que, aunque parecieran inamovibles, pueden ser confrontados desde la maduración del intelecto

y sobre todo desde el ejercicio profesional de aquel que se ha interesado porque a través de él se puedan generar confrontaciones y, ¿por qué no?, cambios en las dinámicas sociales.

Es indiscutible que las IES tienen un papel importante en la formación ciudadana, puesto que desde sus ofertas se privilegia la formación de la persona como aquella que, en su proceso de socialización, no solo conoce la historia, sino que la interviene.

Así, en palabras de Nussbaum:

Inculcar la ciudadanía universal en el currículo es un proyecto mucho más ambicioso que sólo diseñar uno o dos cursos obligatorios. Sus objetivos pueden y deberían cruzar el currículo como un todo, considerando que la perspectiva multinacional, la de las minorías y la del género pueden iluminar la enseñanza de muchas áreas típicas del currículo, desde la historia nacional a la economía, a la historia del arte y la literatura griega. (Nussbaum, 2017, p. 107)

En cada proyecto que tiene como eje central y articulador la persona humana y su participación en sociedad, es indispensable establecer la pregunta por los fines.

Proyecto institucional

Formadores de ciudadanos, pensamiento crítico, capacidad de decisión, competencias ciudadanas

Cada institución a la que nos acercamos, a través de sus docentes, tiene una riqueza absoluta en sus documentos institucionales; sin embargo, si algo está bien comprendido por los docentes entrevistados es que el camino por recorrer entre los discursos teóricos soportados en los PEI y la praxis es un camino largo, de esfuerzos y de renovación constante. Esto lo podemos constatar en la siguiente afirmación de un docente:

El PEI es un documento, y eso aguanta cosas tan hermosas, eso da gusto estudiarlo, pero hay que ver si esa hermosura se da en la interacción... en los seres humanos, entre los profesores, entre

estudiantes, o sea yo digo que el problema central es curricular y metodológico, es un problema ante todo metodológico, y ahí es donde se deciden las cosas, ni en el PEI, ni en un documento, ni es en la retórica, es en el comportamiento y en ese encuentro formativo que se da entre profesores, directivos y estudiantes en los salones de clase, y si vamos a hablar de formación humana eso es decisivo. (Córdoba-UC-P2)

Lo anterior, más que ser una afirmación desoladora, es una invitación comprometedora, puesto que no deja de lado la importancia de hacer documentos que manifiesten la misión y visión de las instituciones, y que a su vez develen sus apuestas por la formación humana, por la formación de ciudadanos que sean reconocidos como aquellos que de una u otra forma van a intervenir. En suma, se requieren proyectos educativos institucionales que respondan a las necesidades reales de la comunidad académica, local, de la región y el país, desde las competencias ciudadanas, entendidas estas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s.f.).

Pluridimensionalidad

Indiscutiblemente, el reconocimiento que se hace de la persona como un ser pluridimensional ha permitido proponer diversas estrategias educativas, planes y programas orientados a un desarrollo integral, que no se concentre en una sola dimensión, desconociendo las demás, pues ya se ha evidenciado las consecuencias que ello trae consigo: seres humanos fragmentados. Lo anterior, requiere la actualización permanente del contexto educativo, puesto que no es posible un acercamiento significativo al ser, alejados de dicha concepción, tal comprensión se puede hacer desde la siguiente afirmación:

Constituye un principio básico. La formación integral de la persona, objetivo último de la educación, implica centrar la atención sobre todas y cada una de las dimensiones que conforman el ser

humano (conocimiento, acción desarrollo, comportamiento relación, etc.). Ello implica el reconocimiento del carácter pluridimensional de la persona, y de la necesidad de abordar los procesos de educación permanente de acuerdo con esta pluridimensionalidad. (Matía Portilla, 2002, p. 46)

Así, el reconocimiento de la persona humana desde su pluridimensionalidad implica que todos los planes de estudio que componen la oferta educativa estén pensados desde dicha comprensión, solo así se generan procesos de aprendizaje que dinamicen la vida del estudiante y él dinamice sus procesos de socialización que en ningún momento se enmarcan desde una sola de sus dimensiones.

Categorías emergentes

Reconocimiento de la diversidad

La tarea permanente de la educación y más aún de la enseñanza de las humanidades es el reconocimiento de la diversidad, reconocimiento en clave de valoración, en clave de conservación, en clave de privilegio. Ese es el reconocimiento que no estigmatiza, sino que posibilita enfoques múltiples.

Desde la perspectiva de los derechos humanos se genera el reconocimiento de la persona que con derechos y deberes hace parte de grupos sociales y allí lleva a cabo su propia tarea de vivir, esa persona es la que llega a las aulas de clase, esa persona es la que confía en la oferta de las IES, esa persona es la que, desde sus concepciones de mundo, lo interviene. Ahora bien, es en el campo de la enseñanza-aprendizaje en el que se van estableciendo transformaciones que van a permear sus actuaciones sociales.

Integralidad del currículo

El currículo es indiscutiblemente una brújula para las IES y su oferta educativa. Es frecuente que se tengan lineamientos curriculares institucionales, así como currículos propios para cada uno de los programas que, a su vez, se materializan en diferentes tipos de diseño. Esa forma de concebirlo procura un trabajo delicado, a la hora de

su construcción y actualización, vale la pena retomar lo expresado por Hilda Taba:

organizar el currículo en torno de las actividades de la humanidad no sólo producirá una necesaria unificación del conocimiento, sino que también permitirá que un currículo tal constituya una gran ayuda para la vida cotidiana de los estudiantes, así como también para preparar su participación en la cultura. Esencialmente, este tipo de currículo es un intento para proporcionar una relación sistematizada entre su contenido y la vida. (Taba, 1993, p. 14)

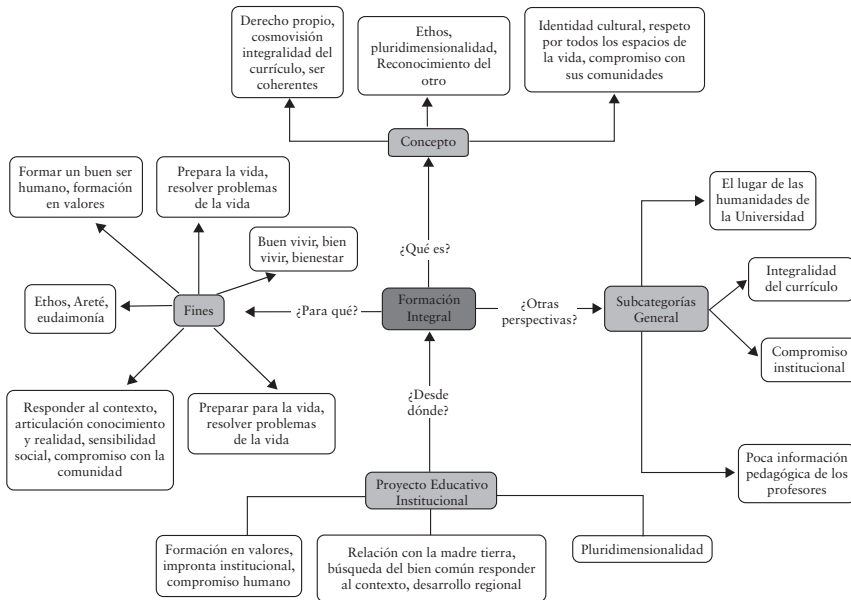
En el ámbito educativo, se hace indispensable reconocer a los actores como un ser en construcción y desde allí posibilitar que la oferta académica sea generadora de vida y que esa vida, a su vez, sea intervenida por los contenidos del currículo. Los aspectos señalados anteriormente se relacionan con lo expresado por uno de los participantes cuando afirma:

Entonces convierto mi clase en un escenario de diálogo y de discusión racional, la discusión que exige respeto y la discusión condicionada por la libertad de opinión, entonces eso es un crisol muy importante no solo para aprender lógica matemática, no solo para aprender razonamiento cuantitativo, no solo para aprender currículo, no solo para aprender epistemología sino para aprender a coexistir... en lo humano, en lo ético, moral y humano. (Córdoba-UC-P2)

Escenarios descritos así son los que exigen que las humanidades sean respuesta oportuna, respuesta coherente y, sobre todo, respuesta de vida en las instituciones, tal como se percibe en las respuestas de los docentes participantes en la investigación.

Formación integral

Figura 5. Mapa conceptual categoría *formación integral*



Fuente: elaboración propia en el *software* CmapTools.

Concepto

La formación humana integral comprendida prioridad y como eje articulador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es declarada y expresada por las instituciones en los documentos, en los programas curriculares de la oferta académica, por los docentes en sus prácticas pedagógicas, así como publicaciones recientes como la de Álvarez Burgos, Medina Roa, Borda-Malo Echeverri y Puerta Pineda (2020). Este concepto, como lo manifiestan claramente los docentes participantes en la investigación, busca integrar los aspectos que se tratan a continuación.

Ethos

Que lleva al reconocimiento y valoración del otro, al rescate de la identidad cultural, al respeto y cuidado por todos los espacios de la vida y

al compromiso con el desarrollo y bienestar de sus comunidades. Esto lo refuerza Orozco-Silva cuando habla del papel fundamental que desempeña la educación superior en la formación integral:

Uno de los objetivos finales de la Institución Universitaria, consiste en brindar, además, de la capacitación del profesional, la formación del talento humano en dos direcciones básicas: la formación del carácter y de la personalidad del estudiante y del desarrollo de su pensamiento crítico. Dicho de otra manera, hacer posible su desarrollo moral y reflexivo como dimensiones del proceso de formación del ser humano. (Orozco-Silva, 2008, p. 162)

La cosmovisión de integralidad del derecho propio y la coherencia en su ser y hacer

En la formación integral, esta categoría de la cosmovisión es definida como la manera de ver e interpretar al mundo. Como el conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo que tiene una persona, una cultura a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente. El cuidar de sí y el cuidar del otro comprende un proceso de aprendizaje continuo que involucra unas acciones cuidadoras desde el marco de la integralidad de la persona: cuerpo, mente, y espíritu. Esto involucra autonomía para tomar decisiones, madurez, autorrespeto, responsabilidad, humildad, y autoestima en la búsqueda de una existencia mejor.

De acuerdo con lo anterior en el proceso educativo, cada grupo indígena tiene su propia forma de ver el mundo, su propia forma de entender el universo, de medir el todo, de abarcarlo. Y esta cosmovisión es uno de los fundamentos culturales del derecho propio:

Existe la dinámica de interrelación íntima de los tres mundos sensibles, la forma como está constituido el universo, la llamamos cosmovisión, desde donde se soporta y se manejan con fundamento filosófico del pensamiento propio y que dan origen a la educación o enseñanza propias y control social. (Sabedores del Resguardo Santa Teresita del Tuparro, Cumaribo, Llano María Clara, 2011)

Para comprender mejor esta cosmovisión y como se explica en la formación de las comunidades indígenas en su proceso de educación y formación, significa armonizar un todo cultural social y político. El sentido de lo propio más que un asunto de propiedad tiene que ver con una pertenencia, y lo utilizan los grupos étnicos para referirse a su cultura, a sus formas de vivir, a la necesidad de que los occidentales respeten el pensamiento propio, la educación propia, la justicia propia.

Fines

En esta categoría las afirmaciones de los docentes dan cuenta de su conocimiento respecto a las diferentes perspectivas desde donde se asume la formación integral, para ello se valen de subcategorías como las que se relacionan a continuación.

Formar un buen ser humano. Formación en valores

Ante esto, y recordando los conflictos que amenazan la vida en todas sus formas, Nussbaum propone una educación basada en los sentimientos. Esto tiene como finalidad:

1. Desarrollar la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de los otros, particularmente, desde aquellos que históricamente han sido rechazados, discriminados por su diferencia.
2. Desarrollar la capacidad de interesarse auténticamente por los demás.
3. Desarrollar la capacidad de discernir, tomar posturas propias, además de escuchar, comprender y respetar los puntos de vista de los otros. (Nussbaum, 2014, pp. 73-74)

De ahí la importancia de la formación integral desde una reflexión filosófica y pedagógica para que los profesionales sean ciudadanos de hoy y del mañana, como una persona que participa en la construcción de un mundo mejor para todos.

Preparar para la vida, resolver los problemas de la vida

Se trata entonces de comprender cómo el ser humano es capaz de superar los límites y considerar posibles comprensiones de los problemas que afectan el vivir cotidiano. Así como lo expresa Ospina (2005):

El aprender a vivir tiene como principal fundamento el pleno desarrollo humano, que es en sí un proceso a lo largo de la vida, es una experiencia y un aprendizaje constante, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después hacia los demás. Este tipo de desarrollo busca que hombres y mujeres desplieguen por completo todas su riqueza, complejidad y emociones, que se reconozca como persona, como miembro de una familia humana y de una colectividad, un ciudadano y ciudadana capaz de generar procesos para el cambio. (Ospina, 2015, p. 127)

Un buen vivir, un bien vivir y el bienestar

Este se presenta como una apuesta, como una oportunidad para construir colectivamente un nuevo desarrollo, una nueva forma de vida. Un buen vivir tiene que ver con una serie de derechos y garantías sociales, económicas y ambientales (Acosta, s.f.), que se caracterizan por promover una relación entre los seres humanos individual y colectivamente, así como con la naturaleza.

Esta expresión del *buen vivir*, muy propia de nuestros pueblos indígenas, para ellos significa una meta para seguir y un ideal para realizar, como lo indica con claridad Houtart (2011) cuando afirman que:

Ellos defienden la riqueza de la vida, “el bienestar y el buen corazón” (Pablo Mamani Ramírez, citado por E. Gudynas, 2011), lo que se traduce hoy, por la unidad, la igualdad, la libertad, la solidaridad, la justicia social, la responsabilidad, el bienestar común y la calidad de la vida. Estos principios se aplican en los ámbitos de la educación, la salud, la seguridad social, la vivienda, los transportes, la economía social, la conservación de la biodiversidad, la soberanía alimentaria, la planificación participativa, etc. (Gudynas, 2011, p. 4, citado en Houtart, 2011, p. 7)

Y continúa precisando el autor que:

Durante la sesión 2008-2009 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el concepto de “Bien Común de la Humanidad” fue presentado como un instrumento nocional de salida a las múltiples crisis que afecta a la humanidad y al planeta. No se trataba solamente de proponer regulaciones al sistema capitalista, sino también alternativas a su lógica de creación de riquezas a costa de destrucciones ecológicas graves y de desigualdades sociales profundas. (Houtart, 2011, p. 12)

Esto sería estar bien y vivir bien. Cualidades que una persona formada integralmente debe expresar en su ser y hacer.

Este es el sentido esencial de todo humanismo: “poner al hombre como centro axiológico del cosmos, como raíz y finalidad de todas las relaciones que se establezcan con la naturaleza y con los demás hombres en el progreso de la humanidad” (Cordua, 2013). Esto ayuda a la comprensión del humanismo como el reconocimiento de sí mismo y de *los otros*.

El derecho propio

El sentido de lo propio, más que un asunto de propiedad, tiene que ver con una pertenencia, y lo utilizan los grupos étnicos para referirse a su cultura, a sus formas de vivir, a la necesidad de que los occidentales respeten el pensamiento propio, la educación propia, la justicia propia.

Como formación profesional, lo encontramos en el documento de:

Los principios orientadores de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, que retoman de las diversas cosmovisiones presentes los planteamientos sobre formar para la unidad, la tierra, la cultura y la autonomía, los cuales se describen en el capítulo referido al SEIP. (Sistema Educativo Indígena propio) Tejiendo vida y sabiduría desde los espacios de formación para el fortalecimiento y pervivencia cultural de los pueblos. (Doc. Institucional del año 2018. Es nuevamente confirmada su creación por parte de las ciento veintiséis Autoridades Tradicionales de los resguardos y cabildos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC])

Ethos, areté y eudaimonía

Esta categoría enfatiza en la argumentación la ética (*ethos*) y los conceptos de sabiduría y práctica (*frónesis*), virtud (*areté*) y bien (*eudaimonía*). El bien del ser humano, la eudaimonía, tiene que ver, para Aristóteles, con la *areté*: “el bien del hombre es una actividad del alma de acuerdo con la virtud, y si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y más perfecta, y además en una vida entera”. La *eudaimonía* no puede ser algo pasajero o instantáneo, se ocupa de la actividad humana. Al precisar el concepto aristotélico de *eudaimonía*, esta incluye la idea de comportarse bien (una vida según la *areté*) y vivir bien.

En este sentido, Moreau aclara que no puede haber identidad entre *eudaimonía* y *areté*: la felicidad, afirma:

no consiste propiamente en la virtud, sino en el ejercicio de ella, en la vida razonable, a la cual nos dispone la virtud; el alma humana encuentra en la práctica de las virtudes, en el ejercicio de sus facultades razonables, su satisfacción más elevada. (Moreau, 1972, p. 210). [Bien podría decirse que la eudaimonía es actividad virtuosa, y no la virtud en sí]

Responder al contexto, articulación conocimiento y realidad, sensibilidad social, compromiso con la realidad

Es formar un buen ser humano en valores y estos se evidencien en las relaciones humanas cotidianas, donde se propicie un buen vivir, un bien vivir y el bienestar de la comunidad en todos los ámbitos. También preparar al estudiante para resolver problemas de la vida, para que con su formación disciplinar y ética puedan responder al contexto, a través de la articulación del conocimiento y su compromiso por el desarrollo humano y social de sus comunidades, pero sin renunciar a sus raíces y esencia de hombre como centro y transformador de su entorno. Al respecto, Piaget escribió:

Que cada uno, sin abandonar su punto de vista, y sin tratar de suprimir sus creencias y sentimientos, que hacen de él un hombre de carne y hueso, apegado a una porción limitada y viva del

universo, aprenda a situarse en el conjunto de los otros hombres.
(Citado en de Zubiría, 2005, pp. 14-15)

Se puede constatar el compromiso docente e institucional por la formación integral como eje articulador de la apuesta educativa en los espacios académicos de los planes de estudio, así como en las actividades de las instituciones. Los docentes expresan este sentir así:

[...] uno de los propósitos es que nosotros como pueblos indígenas le apostemos a un cambio, a un cambio desde el sentir de nosotros como pueblos indígenas, un cambio con la madre tierra, un cambio que no sea solamente por decir de diálogo, sino un cambio de hacer. (Cauca-UAIIN-P3)

Proyecto institucional

Formación en valores, impronta institucional y compromiso humano

Al revisar esta categoría, se puede verificar que los proyectos educativos institucionales fomentan una apuesta curricular por la formación integral como impronta institucional, para formar a los futuros profesionales como ciudadanos comprometidos con la sociedad. Así mismo, se refleja un gran compromiso y responsabilidad de los docentes por el desarrollo de las dimensiones humanas, en la formación de valores, en el cuidado de la tierra y el medio ambiente, y la búsqueda del bien común, así como también integrar el conocimiento de las diferentes ciencias para dar respuesta al contexto y contribuir al desarrollo regional.

En las respuestas de los docentes, donde se identifican estas subcategorías, nos recuerdan lo afirmado por Orozco y Acevedo (2009), quienes resaltan:

Se fortalece el humanismo al promover en el enfoque pedagógico de todos los programas, la condición de la persona como ser humano, con posibilidades de autodeterminación, con valores y responsabilidades para consigo mismo y la sociedad en general. Promueve la búsqueda de la verdad, no solo en la exploración del

conocimiento, sino en la aplicación de principios, en cuanto la verdad cognitiva pueda ser incorporada a la práctica real de la problemática de una región. (Orozco-Forero y Acevedo, 2009, p. 28)

Relación con la madre tierra. Búsqueda del bien común, responder al contexto, desarrollo regional

En el apartado de la descripción de los resultados del departamento del Cauca, los docentes de la Universidad Indígena Intercultural del Cauca, en su cosmovisión y concepción de la relación con la tierra y su comunidad, en el proyecto educativo la comunidad juega un papel muy importante según lo declarado en el perfil/formación integral de sus programas académicos:

Contribuye en la gestión de proyectos educativos comunitarios, la crianza y siembra de sabidurías y conocimientos, la recuperación de la memoria histórica, la revitalización de las lenguas ancestrales, la consolidación de las experiencias educativas y los planes de vida... Facilitadores para crear una conciencia de buen vivir en sus propias comunidades. (Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN], 2018)

Pluridimensionalidad

Al revisar esta categoría en su apuesta curricular por la formación integral, los PEI buscan comprender al ser humano en sus diversas dimensiones y se interrelaciona con el aprendizaje, conocimiento, la investigación, las relaciones humanas y el compromiso ético y social con el mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades, pueblos y regiones.

Tanto las instituciones como los docentes promueven la formación de las personas en todas sus potencialidades humanas, que sean capaces de pensar y actuar crítica y reflexivamente, valoren su cultura, y posean un alto compromiso social; en otras palabras, que comprendan la pluridimensionalidad de sus vidas. Así lo expresan los docentes:

El indígena ya lo vemos de manera integral en la parte profesional, en la parte técnica, en la investigación, en la tecnología, o sea

ya tenemos también todos esos espacios, entonces nosotros esa integralidad nos permite que el indígena debe estar formado para proyectar digamos el, su sistema de vida, su propio plan de vida. (Cauca-UAIIN-P1)

[...] Tenemos cursos del tema de diversidades, sí, efectivamente la misma facultad tiene un departamento de estudios interculturales que yo creo que le aporta muchísimo en este proceso de poder generar esa armonía en el relacionamiento social. (Cauca-UC-P2)

Categorías emergentes

Integralidad del currículo

También es de destacar en esta subcategoría que los docentes desearían que la formación integral fuera una tarea no solo de lo académico, sino también de lo administrativo como un compromiso de todos los entes de la Institución. Así mismo, que en el currículo de cada uno de los programas se diera esta transversalidad e integralidad, para que el proceso de formación sea pensando en la dimensión humana de cada profesional que se está educando.

Compromiso institucional

En esta subcategoría podemos destacar el papel de las instituciones educativas y su compromiso con la formación del ser humano en toda su complejidad e integralidad, como podemos encontrarlo en el artículo de María Buxarrais y Francisco Esteban (2004) “La universidad como espacio de aprendizaje ético”, donde hacen claridad sobre:

La enseñanza de la ética debería acicalar y dar color a toda la vida universitaria y no ser tratada como un conjunto de créditos, usualmente en forma de asignatura optativa en los últimos años de carrera. En definitiva, si un comportamiento ético debe ser aprendido, debería, ser, por ende, ser enseñado y tenido en cuenta. En dicha máxima deberíamos organizar el escenario educativo universitario. (Buxarrais y Esteban, 2004, p. 94)

Poca formación pedagógica de los docentes

Los docentes manifiestan la necesidad de una formación continua y actualizada en pedagogía, las nuevas didácticas y estrategias educativas para responder a los retos de las demandas educativas para el siglo XXI, y esta sería una de las grandes tareas de las IES. Para dar respuesta a esta demanda de los docentes, deben fomentar una cultura de formación permanente que promueva y conduzca a los docentes a estar actualizados. En relación con lo expresado, el profesor Martín Emilio Camargo explica:

[...] para tal efecto se requiere de un nuevo maestro universitario de humanidades, que resignifique en la teoría y en la práctica a la universidad misma, en la relación con la sociedad, un maestro en actividad crítica, creativa y ética frente a problemas como la autonomía universitaria, las políticas educativas estatales, la libertad de cátedra y la investigación, el origen y sentido de la academia; es decir un maestro ético y humanista [...]. (2011, pp. 109-110)

Para finalizar, encontramos cómo los docentes hacen énfasis en la integralidad de la educación:

[...] ahora bien, en algunos programas si se logra, se logra bastante, por ejemplo, todos los que tienen que ver con humanismo no hay problema, literatura bien, historia muy bien, este, comunicación social, artes, todas ellas, todo lo que es humanístico si hay una preocupación grande por el ser humano, pero en otros programas solo hay una preocupación por sacar excelentes profesionales. (Cauca-UC-P3)

En síntesis, con independencia de las regiones donde se ubican las universidades objeto de estudio en el marco de la investigación, se encuentran elementos comunes respecto a las concepciones de los docentes en cada una de las categorías establecidas, al tiempo que un conocimiento del PEI y la identificación con claridad de los diferentes mecanismos y estrategias que, tanto a nivel institucional como desde las propias acciones educativo-pedagógicas desde los espacios académicos

que orientan, se encaminan a formar integralmente a los ciudadanos, con una clara adhesión a los fundamentos de la educación para la paz.

Referencias

- Acosta, A. (s.f.). El buen vivir, una oportunidad por construir. *El portal de la economía solidaria*. Disponible en <https://www.economiasolidaria.org/recursos/biblioteca-el-buen-vivir-una-oportunidad-por-construir-alberto-acosta/>
- Álvarez Burgos, M. I., Medina Roa, J., Borda-Malo Echeverri, S. M. y Puerta Pineda, A. (2020). La formación integral universitaria, una prioridad hoy. Disponible en <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31441>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Aristóteles. (1997). *Política*. (A. G. Robledo, Trad.). Ciudad de México: Porrúa, S.A.
- Bezanilla-Albisua, M.J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). Pensamiento crítico desde la perspectiva del profesorado universitario. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Camargo, M. (2011) “La universidad y las humanidades: la enseñanza de las humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y de poder”. *Cuestiones de Filosofía, Revista de la U.P.T.C. Tunja*, 4(13), 97-112.
- Castañeda-Jácome, J.C. (2021). Tensiones y retos de la educación para la paz en instituciones de educación superior en Bogotá D.C. (Tesis de maestría). Disponible en <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34532>
- Cascón Soriano, P. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cepeda-Emiliani, L. (2012). ¿Fuga interregional de cerebros?: el caso colombiano. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*, 167. Disponible en <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/6711/?sequence=2>

- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Contreras Quiroz, N. A. y Sánchez Lara, R. (2020). Formación ciudadana: significados emergentes en contexto de crisis social. *Transformación*, 16(3), 435-452. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000300435
- Cordua, C. (2013). El humanismo. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 9-17. ISSN: 0048-7651
- CRIC., C. R. y UAIIN, U. A. (11 de 09 de 2017). Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos (CCRISAC). Documento de Trabajo Colectivo. Disponible en http://www.cedic.edu.co/IMG/pdf/documento_ccrisac.pdf
- Díez-Palomar, J. y García, R. F. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. ISSN: 0213-8646
- Flórez-Hernández, S. B. (2018). “Aprendizaje basado en problemas (ABP), para la resolución de dilemas morales: una aproximación didáctica desde la Cátedra de Ética”. En J. Hernández y M. Peñaranda (Eds.), *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar* (pp. 243-268). Cúcuta: Universidad Simón Bolívar.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de PAU*, n.º 20. Barcelona: UAB–Escola de Cultura de Pau.
- González Rivero, B. M. (2019). Retos de la formación ciudadana para la educación superior. Universidad y Sociedad. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 11(4), 341-349.
- González, S. y Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 371-388. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7728
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). “El buen vivir o la disolución de la idea del progreso”. En M. Rojas, *La medición del progreso y del bienestar* (pp. 103-110). México: Foro Consultativo Científico y Tecnológico.
- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. (4ª reimpr.). (H. C. Leyte, Trad.) Madrid: Alianza.
- Hicks, D. (1993). *La educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, S.L.

- Houtart, F. (2011). El concepto de sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Ecuador Debate*, (84), 57-76.
- Hoyos-Vásquez, G. (2008). “El papel de la ética empresarial. El caso colombiano”. En F. Étnor, *XVII Seminario Permanente de Ética Económica y Empresarial. ¿Es rentable la ética en el nuevo orden mundial?* (pp. 25-41). Valencia: Fundación Étnor.
- Jojoa Patiño, J. K. (2016). *Cátedra de paz: un compromiso con la educación en derechos humanos*. *Nova et Véteria*, (25), 87-98.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. (O. Caeiro, Trad.) Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba-Grupo Encuentro Editor.
- Matía Portilla, V. (2002). Educación permanente y calidad de vida. *Tabanque. Revista Pedagógica* (16), 35-48.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Competencias ciudadanas*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?_noredirect=1
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Moreau, J. (1972). *Aristóteles y su escuela*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations*, (19), 01-11. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001>
- Noriega, J. (2021). Aspectos que conforman la identidad profesional docente en la educación superior: aportes para un debate contextualizado. *Revista de Investigación y Disciplinas*, (4), 9-36. Disponible en <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/revid/article/view/144>
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2017). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. (2.ª ed.). Bogotá: Paidós-Editorial Planeta, S.A.
- Orozco-Forero, T. y Acevedo, A. (2009). *Metodología de educación a distancia*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Orozco-Silva, L. E. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 10, 161-186.

- Páez Giraldo, D.I. (2016). Formación de la ciudadanía autónoma en la educación superior en Colombia (Caso Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD). Tesis doctoral. Disponible en <https://cutt.ly/3WZK0Yy>
- París Albert, S. (2019). Educación para la paz, creatividad atenta y desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 8(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- Patino-Montero, F. (2019a). *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Patiño-Montero, F. (Marzo de 2021). Prácticas para la generación de ambientes éticos, de la Universidad a la Casa. *Boletín Redética*, 2(1), 9-10. Disponible en <https://redetica.org/2020/05/15/boletin-redetica/>
- Pérez, T. H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(2), 287-311.
- Pérez-Lindo, A. (2012). *El mundo en vísperas, filosofía y conciencia histórica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ramírez, R. (2009). *República del Ecuador, Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito: Senplades.
- Sánchez Cardona, M. (2016). *Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica*. (2.^a ed.). Bogotá: Ediciones USTA.
- Sánchez Hernández, P. A. (2019). “La enseñanza de las humanidades en el contexto latinoamericano”. En F. Patiño-Montero, *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz* (pp. 41-59). Bogotá: Ediciones USTA.
- Taba, H. (1993). *Elaboración del curriculum*. (R. Albert, Trad.) Buenos Aires: Troquel Editorial.
- Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y saberes*, (50), 75-84. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100075

PARTE III
EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

La enseñanza de las humanidades y la educación superior. Reflexión desde la Universidad del Cauca

LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI
GILMA RÍOS PEÑALOZA

Introducción

Asumir las humanidades como un asunto de enseñanza denota cierta perplejidad frente a algo que de por sí está implícito en nuestra condición como seres humanos: ¿se hace necesario enseñar lo que somos?; ¿qué ha movilizadado a la educación para incorporar la enseñanza de algo de lo que somos en sí mismos?; ¿se enseña humanidad o más bien damos algo de lo que somos? La última pregunta encierra, sobre todo, una hermenéutica circular en tanto se enseña —o se da— humanidad a alguien que ya cuenta con humanidad; a su vez, quien la imparte es ya de por sí un ser humano. En este encuentro —inter-humano— se presenta una correlación en tanto que el que da a su vez recibe lo que el otro en virtud de su humanidad nos da; es decir, se comparte humanidad en el inacabamiento de lo que somos. Damos y recibimos una parte de lo que somos en la diferenciación formal docente-estudiante; no obstante, esta diferenciación se difumina al crear un caleidoscopio vital en la que la formación de ambos es enriquecida a partir

del encuentro, lo cual antecede un contenido a enseñar o un plan de estudios que completar.

En tal sentido, la enseñanza de las humanidades no se imparte del mismo modo que una disciplina particular; tampoco es adición curricular que es necesario cursar para ultimar un grado académico. Lamentablemente, cada vez se formaliza la diferenciación disciplinar en las universidades donde por un lado se encuentran las disciplinas propias de las “cuentas” o ciencias básicas, y, por otro lado, se encuentran las disciplinas de los “cuentos” o las humanidades; escisión que cercena la condición de nuestra humanidad y pone en cuestión el objeto mismo de su enseñanza (Jaramillo y Aguirre, 2018). Ahora bien, la enseñanza de las humanidades excede y resiste toda tentativa de tematización, a ser complemento o apéndice de una formación profesional o ser parte de una distinción científica. Su impronta formadora guarda el germen de un *pathos* o emocionalidad, solidaridad y bondad que da sentido a las disciplinas para que estas se enriquezcan; las humanidades permiten que los currículos sean pertinentes y las disciplinas florezcan. Su enseñanza es posible en medio de una humanidad ausente y que, sin embargo, nos asiste en el intersticio de un encuentro pedagógico que posibilita crear capacidades (Nussbaum, 2019).

La hipótesis central que presentamos en este capítulo es que la enseñanza de las humanidades es transversal a toda ciencia o disciplina universitaria, plan de estudios o estructura curricular, lo que problematiza el rol de formación de las universidades y su pertinencia con las comunidades en tanto humanidad extendida a la cual todos nos debemos. Desde esta apuesta pedagógica, la enseñanza de las humanidades es un acto de entrega o donación de lo que somos y no solo el contenido temático a cargo de un grupo de docentes. Para tal fin, expondremos en primer lugar el papel que están cumpliendo las universidades en la actual sociedad de la información y la subsidiaria función de las humanidades en los entornos académicos. En segundo lugar, presentamos la propuesta pedagógica del programa de Formación Integral Social y Humanística (FISH) de la Universidad del Cauca; programa que se ha venido consolidando respecto a la comprensión del conflicto armado en Colombia y su consecuente acuerdo de paz, así como el llamado a una pertinencia social con los diferentes programas académicos de

nuestra *alma mater*. Por último, proponemos asumir las humanidades como acto de entrega o donación respecto a su enseñanza en tanto el que enseña se debe en responsabilidad a un otro que se presenta como alguien del cual también es posible aprender: donación que posibilita la emergencia de actos de entrega en sensibilidad por un otro como la solidaridad, la bondad, la compasión... en sí, la vida misma. Esto último nos permite comprender que todo acto de conocimiento está precedido por un sentimiento profundo de lo que somos; es decir, un pensamiento encarnado de lo sentido-en-cuanto-vivido.

Universidad, optimización y humanidad

Nuestra formación académica determina nuestras prácticas y nuestros supuestos teóricos, nuestros modos de actuar e influir en la sociedad. Los imperativos de calidad y eficiencia impuestos a la universidad desde una lógica empresarial van perfilando la vida académica de un *ethos* universitario donde se perfila un ecosistema que se alimenta de un sí-mismo-académico que poco a poco se va cerrando en un hedonismo abigarrado que nos hace creer que estar en la universidad es la mejor opción para comprender las sociedades donde se desenvuelve la vida de las personas. No obstante, las instituciones en educación superior están unidas a promesas de empoderamiento institucional que ofrecen gratificaciones de felicidad y éxito a los jóvenes universitarios; es decir, una universidad a la medida del cliente. Por ello, en su interior deambula una suerte de “relativismo ingenuo para lo cual todo conocimiento es expresión, y solo puede ser expresión, de la ubicación, las circunstancias y, aún, los intereses del sujeto cognoscente” (Lerner, 2012, p. 6), conocimiento que promulga los más loables valores de formación ciudadana y, sin embargo, es materia objetiva de transferencia y mercancía adaptable al fluido de las ventas con base en la oferta y demanda que pone a las disciplinas o carreras de moda. En últimas, las personas pagan por lo que son, y un poco más por lo que han llegado a ser, y pagan simplemente por esto: por la vida que llevan (Kunz, 1998).

No en vano, a las instituciones de educación superior cada vez se les exige cumplir con estándares de calidad que hacen parte de un

mundo optimizador (Pierella, 2019). Exigencias como la ampliación de cobertura, el aseguramiento de la calidad, la internacionalización y el impacto en la región son tendencias que van perfilando modos eficientes de ser y estar en la universidad. A esto se suman mediaciones tecnológicas y procesos de gobernabilidad que hay que asumir en el escarpado camino de la vida académica en la que los formatos a diligenciar van reemplazando los encuentros informales y las conversaciones extra-clase; así, también se le exige a la universidad medir sus impactos y considerar la evaluación externa que certifican los organismos internacionales. Esto ha hecho que la universidad se estandarice en percentiles de rendimiento, en estudios econométricos y sistemas de evaluación orientados a *learning outcomes* o resultados de aprendizaje, reduciendo la formación profesional a un punto de llegada o titulación y no a un proceso trascendente de realización humana.

Los actuales profesionales se han vuelto competentes para una sociedad de rendimiento que necesita ampliar sus capacidades de consumo (Han, 2012; Bauman, 2009). La formación en aras de la ganancia. Sueño que se paga para ser un profesional de éxito y que muestra, paradójicamente, la universidad como “el guante de terciopelo que esconde el puño de hierro de la empresa académica” (Fuller, 1997, p. 6). Es decir, por un lado, se promulga la formación de personas íntegras para la sociedad, profesionales comprometidos con un proyecto político de formación ciudadana; por otro lado, se ajusta esa misma formación integral a estándares y competencias que miden su eficiencia y garantizan, de cierta forma, la formación de un profesional de calidad. El título universitario obtenido fue posible mediante *pedagogías optimizadoras* que fueron dando cumplimiento a un plan de estudios dosificado a través de asignaturas que van perfilando al profesional que requiere la sociedad. En medio de esta medicalización asignaturista se encuentran las humanidades como parte de la formación que deben recibir los estudiantes y que estarían envueltas o recubiertas por el cumplimiento de unos créditos académicos a cursar.

Los tiempos para la enseñanza de las humanidades se han reducido a asignaturas disciplinares de la carrera con el añadido —o costura— de cursos que guardan cierta relación con las humanidades o con cierto compromiso social; esto hace que las humanidades no gocen de su importancia formadora ni del estatuto curricular que hace parte de

la reflexión de nuestra condición humana frente a lo que estudiamos o enseñamos. El tiempo in-disciplinado —mal llamado *extracurricular*— para la conformación de clubes de revistas, la realización de foros y conversatorios “informales” en la biblioteca o salas de tertulia son cada vez más pocos, asunto que ya presagiaba Gadamer en sus últimos años de vida: “en las universidades tenemos aulas gigantescas a las cuales asisten centenares de estudiantes. Ni el profesor puede reconocer al alumno dotado ni se pueden reconocer entre sí los que congenian. Es un ajetreo desesperante. Espero que algún día esta cosa cambie. Lo veo en los ejemplos americanos e ingleses” (2011, p. 13). No obstante, frente al guante de terciopelo con puño de hierro de la empresa académica, se antepone la urgencia ética que rompe con el capitalismo cognoscente de considerar al estudiante como alguien que se prepara profesionalmente y necesita de ciertos cursos humanísticos para completar su formación.

En este sentido, vale la pena preguntarnos sobre “la importancia que tendrían estos saberes humanísticos desde una perspectiva centrada en la aplicabilidad directa de las competencias [...] desconociendo su centralidad desde la perspectiva de una formación universitaria integral” (Pierella, 2019, p. 19). Las humanidades son y hacen parte de la vida universitaria; si bien se concentran en facultades o departamentos académicos, estas permean la vida institucional tanto de las ciencias particulares (naturales, exactas) como de las ciencias políticas y sociales. No obstante, su implementación en los centros universitarios implica que ellas sean pensadas en cada programa curricular a partir de dos vías: una dirigida al compromiso ético de la disciplina, en tanto pertinencia social universitaria, y otra frente a la enseñanza de estas por parte de docentes que no solo imparten un contenido temático, sino la vida misma de lo que somos en medio de lo que hacemos. La universidad debe propender por una educación que brinde posibilidades de formación de personas críticas, activas, innovadoras y responsables, que puedan aportar a la construcción del país y sociedad que deseamos. Esto significa acogernos a un nuevo *ethos* universitario donde prevalezca la persona y sus potencialidades, un modelo centrado en la formación integral y en el aprendizaje significativo, útil para contribuir a la adquisición de capacidades que faciliten la comprensión

y transformación del medio que habitamos. En el siguiente apartado mostraremos el caso particular del Programa de Formación Integral Social y Humanística (FISH) desde una aproximación interdisciplinar para pensar las humanidades en la Universidad del Cauca.

La formación integral social y humana en la Universidad del Cauca¹

La Universidad del Cauca ha incorporado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 1998) la formación integral como propósito misional de la universidad, lo que contribuye con la educación integral de los estudiantes, especialmente de pregrado, la cual se expresa de diversas maneras en las estructuras curriculares. Esto hizo que el 28 de junio de 2005 mediante Resolución Rectoral 346, se conformara un comité de trabajo representado por todas las facultades de la Universidad, en especial, la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y, con la coordinación de la Vicerrectoría Académica, se creara un documento propuesta que articulara el fundamento e impronta de las humanidades en la Universidad del Cauca. Esto, en el entendido de cómo la Universidad ha jugado un papel protagónico en los procesos interculturales y académicos de la región y el país con un énfasis humanístico que se orienta en los distintos niveles de formación. De este modo

Se enfatizó en la necesidad de hacer estudios sobre la región y el país en los que se busca la vinculación y la proyección de la Universidad con el análisis y solución de los diversos problemas y el desarrollo de las potencialidades de las comunidades. A su vez, se discutió lo inherente a la flexibilidad curricular y a la interdisciplinariedad, procurando realizar acciones académicas para promover el trabajo por grupos de profesores de los distintos Departamentos y Facultades. (FISH, 2005)

1 En este apartado se presentan partes del documento que expone los lineamientos generales del programa FISH de la Universidad del Cauca, documento escrito por un colectivo de docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la misma universidad.

Como se observa, lo más complejo de la propuesta fue el aprender a trabajar en equipo, intentar que los programas académicos que pertenecen a cada facultad fueran dando espacio y cierta semipermeabilidad a sus planes de estudio para dar origen a un programa transversal que se encargara de complejizar el compromiso social de las disciplinas con las comunidades locales, pero también el deber misional del futuro egresado en el ejercicio de su labor profesional. Sin embargo, en la revisión de los planes de estudio, se encontró que la formación humanística que ofrecían los programas se reducía a un “listado de materias y actividades puramente complementarias de los planes de estudios, enfatizando en los intereses de un conocimiento especializado” (FISH, 2005); por tanto, se propuso avanzar en la consolidación de unas políticas integrales de carácter institucional que sirvieran como carta de navegación para que los programas lograran visualizar la importancia de la formación humana en sus disciplinas. Para tal fin, se realizaron seminarios de manera sistemática proponiendo tres ejes de reflexión:

- La generación de una atmósfera que cree y mantenga actitudes positivas hacia el hombre y la sociedad, un espíritu crítico y el compromiso de participación en el acontecer social, sin distinciones de grupo, raza, credo o sexo.
- La introducción en todas las cátedras, inclusive en las técnicas, de información, problemas, discusiones y debates sobre los aspectos sociales y humanos implícitos en toda asignatura.
- La oferta de cursos específicos de las áreas social y humanística que se consideren convenientes para los diferentes programas y carreras. (FISH, 2005, pp. 5-6)

Con estas reflexiones se logró que los coordinadores de los programas pensarán que la formación social y humanística no se reduce a

un simple “componente” o “agregado” de materias, sino como una dimensión esencial y constitutiva de la formación del profesional. Por tanto, se abordó la definición del Proyecto Educativo

Institucional —PEI— en el cual se plantea la formación integral como un aspecto esencial del trabajo universitario y como elemento característico, lo que marca un “sello distintivo” de los egresados de la Universidad del Cauca. (FISH, 2005)

En el documento se consideró que la formación “*debe estar* orientada integralmente a propiciar una experiencia contextualizadora de los saberes y conocimientos que ofrecen las carreras, en el orden teórico, metodológico, cultural, ético y político”. Dicho contexto no es un aditamento externo a la formación profesional, sino la evidencia de sus nexos intrínsecos y dialécticos con la vida social y cultural. Siendo así, se pretende que el estudiante integre esa relación sentipensante entre el conocimiento disciplinar y su raigambre social como una dimensión de su praxis académica; además, promover su capacidad crítica frente a una sociedad con fines de lucro, que lo impulsa a moverse en términos de ganancia y rentabilidad. Por tanto, era claro para el equipo formulador de la propuesta que la formación impartida por la Universidad del Cauca no se restringía a la reproducción acrítica de una lógica impuesta por la sociedad, “en función de un lucro que parece una mano invisible y poderosa” (FISH, 2005).

Por el contrario, la Universidad estaba dispuesta a realizar un ejercicio que penetrara todos los currículos académicos y que estos se amalgamaran con ideales trascendentes de la ética, la interculturalidad, la historia y la política participativa; esto coadyuvaría a la formación de un profesional consciente de los problemas de su país, propio de una formación ciudadana que le hace partícipe tanto de sus derechos como de sus deberes; o sea, comprometido con un saber que no solo trae beneficios económicos sino que es un saber articulado a un sentido humano, ético y social. El sello intercultural de la Universidad del Cauca se convirtió en un escenario propicio para que el estudiante comprenda la cultura como intereses donde convergen distintos campos de sentido y donde la tolerancia, la escucha, la aceptación crítica y el trabajo en grupo sean parte de un nuevo orden social universitario. De este modo, la formación en tanto *Bildung*, lo que significa a su vez

la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno y al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. (Gadamer, 1993, p. 83)

Para tal fin, se plantearon criterios generales para la formación social y humana en la universidad a través de principios básicos para sus currículos y programas respecto a la formación integral como:

- *Abierto*, que facilite el influjo de todas las posibilidades de formación, interacción y práctica social.
- *Flexible*, que permita la incorporación crítica de nuevos conocimientos, informaciones, métodos y tecnologías, así como las formas de evaluarlos, aplicarlos y entregarlos a todos los usuarios.
- *Pertinente*, que se aproxime a las características del entorno natural y humano, al mundo del trabajo, al contexto social, económico y cultural, a los desarrollos científico tecnológicos de hoy, al mundo y la cultura que nos son contemporáneos. En estos términos, la pertinencia busca relacionar el currículo con los fines educativos, las necesidades del medio y del desarrollo social e individual.
- *Integral*, que propicie el estímulo y fomento de las diversas potencialidades sociales, intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de experiencias formativas que amplíen el horizonte profesional y su desarrollo como ser humano y ciudadano. Este principio, además, posibilita la articulación teoría y práctica, y la adquisición de aprendizaje y competencias aplicables a contextos específicos.

- *Interdisciplinario*, que integre los conocimientos, métodos y técnicas de varias disciplinas y campos de formación.
- Innovador, orientado hacia el desarrollo de la autonomía y la educación permanente. (FISH, 2005)

Con base en estos criterios y como dimensiones propias de la formación humana apoyados en la riqueza cultural que nos asiste como universidad y región, se aprovechó la inclusión de actividades extracurriculares permeando la riqueza cultural de las comunidades locales dentro de la universidad; además de “seminarios, talleres, conferencias, teatro, danza, música, pintura, radio y televisión, que posibiliten una formación universitaria integral” (FISH, 2005); esto, aunado a prácticas sociales decantadas en proyectos de investigación, trabajo comunitario, formación y capacitación de líderes. En este sentido, y a partir de los acuerdos de paz logrados en Colombia, el colectivo de profesores del FISH ha venido realizando, desde el año 2018, ciclos de conferencias centradas en la reflexión sobre el papel de las humanidades y una serie de Simposios bajo el título *Memoria, conflicto y paz, en el marco institucional: comprometidos con la paz territorial (Unicauca 2020-2022)*.

Estos simposios se han convertido en un evento académico itinerante que se inscribe dentro del proceso de reflexión permanente en nuestros claustros universitarios y tiene como objetivo ofrecer un espacio de reflexión desde lo teórico y lo experiencial mediante un pensamiento diverso e incluyente, sobre la necesidad de la paz en la región, el país y el mundo; lo que ha permitido analizar y entender la violencia en Colombia, sugerir horizontes de sentido y ayudar a construir y cultivar una cultura pacífica en la resolución de nuestros conflictos. Estos simposios aportan a la reflexión sobre la paz y dialogan a través de experiencias unidas al arte y la palabra como alternativas posibles para superar el conflicto que ha desangrado el país durante tantas décadas. Los énfasis en cada uno de ellos estriban sobre el sentido de la memoria y su relación con las víctimas (2018), el papel de las humanidades en la educación superior (2019) y la ética y su relación con las humanidades (2020).

Finalmente, el programa de Formación Integral Social y Humanística de la Universidad del Cauca ha articulado “líneas temáticas” atendiendo a los criterios académicos de la institución, garantizando la interdisciplinariedad y adecuación contextual de sus ejes problemáticos. Estas líneas con sus respectivos propósitos son:

- *Sociedad, Ética y Política.* Brindará conocimientos históricos, antropológicos, sociológicos, políticos y culturales acerca de la realidad social del país y de la región, para posibilitar la comprensión y orientación del sentido mismo del saber profesional y de su práctica como elemento integral de la problemática social y humana que define nuestra realidad, y de su posible transformación. Incluye la apropiación del sentido ético de la vida humana en lo individual y colectivo, y la toma de conciencia acerca de los derechos y deberes del ciudadano, como ejercicio inalienable de libertad y responsabilidad social.
- *Sociedad, Arte, Lenguaje y Cultura.* Desarrollará conocimientos del arte, el lenguaje y la cultura y sus complejas implicaciones sociales. Ofrecerá, entre otros, espacios para el mejoramiento de las competencias comunicativas y textuales, el conocimiento y respeto de la diversidad lingüística y cultural, la sensibilización hacia las formas de creación artística y literaria, y un acercamiento crítico a los procesos y prácticas de producción y reproducción cultural.
- *Sociedad, Ciencia y Tecnología.* Abordará críticamente el proceso de constitución del método de las ciencias, los presupuestos teóricos y socio-históricos del origen, desarrollo y consolidación de las ciencias naturales y sociales y las tecnologías dentro del contexto de la vida social y cultural.

Las líneas incluyen el diseño de cursos sobre temas y problemáticas que se articulan con la realidad social y política de la región suroccidental y de Colombia en relación con la formación de un ciudadano

capaz de ejercer liderazgo social aunado a su disciplina profesional. Del mismo modo, estas líneas son discutidas en los comités curriculares de cada facultad para considerar los elementos comunes a todos los programas de la universidad. Por tanto, cada semestre académico se evalúa desde los cursos ofrecidos a fin de ver su pertinencia; además, que respondan, de acuerdo con sus características, a condiciones de interés general, metodología, y contextualización de lo que puede interesar a un estudiante de cualquier programa ofrecido en la institución. Por otra parte, al inicio de cada semestre se presenta una oferta de cursos, identificando aquellos que se hacen de manera compartida con docentes del respectivo programa. Oferta que se presenta en la plataforma web de la universidad.

También es importante precisar que cada facultad tiene diferentes cursos que responden al componente sociohumanístico; esto ha obligado a buscar formas de concertación y diálogo que posibiliten su articulación con el comité que coordina este programa. En este sentido, las facultades no se asumen de manera aislada, sino que desde ellas se presentan formas de articulación en áreas afines o complementarias. Por último, nos queda reflexionar acerca del sujeto que enseña humanidades. ¿Cómo es ese acercamiento a los estudiantes y cuáles son las condiciones de posibilidad que permiten que la formación en la universidad sea integral? En el siguiente apartado abordaremos este asunto.

Enseñanza, universidad y donación

La enseñanza en educación superior ha estado supeditada al manejo disciplinar de sus profesionales; es decir, por lo general se toma como suficiencia o idoneidad, para trabajar en una universidad, el manejo profundo de un conocimiento disciplinar en el área de un saber especializado, además de la titulación avanzada en términos de posgrado que el futuro aspirante acredite para ejercer con competencia su ejercicio laboral. Sin embargo, poco se pregunta por las relaciones que tendrá con los estudiantes, los procesos didácticos y pedagógicos a tener en cuenta en su enseñanza y los ejes articuladores de los contenidos a enseñar respecto a los cambios que se suscitan en la sociedad. De hecho,

los docentes consideran que un conocimiento “vasto” del objeto de su disciplina es suficiente para ser enseñado y que asuntos pedagógicos y didácticos no hacen parte de su formación docente; por tanto, no tendrían que considerarse al momento de aplicar a un cargo universitario; más bien, estos son temas atinentes a las ciencias de la educación o las ciencias humanas y sociales. Asunto que se ha ido desvirtuando mediante la implementación de escuelas de formación pedagógica en algunas universidades colombianas (Bonilla, 2016), a pesar de que en las convocatorias para docentes universitarios se sigue privilegiando la competencia cognitiva sobre la relación pedagógica, lo que acentúa aún más su subalternización (Saldarriaga, 2006). La formación pedagógica en la universidad se atribuye, por lo general, a las licenciaturas o formación de maestros, aun sabiendo que no es lo mismo ser médico, ingeniero o filósofo, que docente de medicina, ingeniería o filosofía.

Algo similar sucede con las humanidades: su enseñanza se ha reducido al énfasis de carreras o disciplinas afines a estas agrupadas en facultades o departamentos que cultivan su saber. En este sentido, se desconoce su pertinencia como eje transversal a todos los programas universitarios, situación que también ha venido cambiando en algunas universidades colombianas (ver al respecto Ramírez, Rodríguez y Merchán, 2016; Moreno, 2013); no obstante, aún se conserva el *statu quo* de la división disciplinar sin que se otorgue una verdadera importancia a la vida existencial de los estudiantes, sus sentidos de vida y el considerar sus experiencias con las comunidades próximas; esto, articulado a la formación disciplinar que ofrecen los programas, aspectos que van más allá de asesorías psicológicas u orientación vocacional, sin decir que estos servicios no son importantes en las instituciones universitarias. Parcelar las humanidades en la universidad es tan funesto como formar profesionales para un mercado global, “fomentando la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas aptas para generar renta” (Nussbaum, 2010, p. 21). Las humanidades engrandecen las disciplinas. Su enseñanza promueve la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico, aspectos necesarios a todo conocimiento que se precie de avanzado y pertinente, de ahí la importancia de formar maestros y maestras que promuevan estas capacidades en los estudiantes y en ellos mismos.

Pues bien, qué capacidades son de vital importancia desarrollar y qué cualidades deberían tener los maestros y maestras que enseñan humanidades. Sin ser prescriptivos acerca de las aptitudes a desarrollar, lo cual va más allá de una competencia cognitiva; es a través de una ética de la escucha lo que desborda la tematización de un contenido. Maestros y maestras dispuestos a escuchar a sus estudiantes no solo frente a las dificultades de un contenido temático sino frente a los misterios de la vida: el enfrentar la experiencia de la muerte —no solo de ellos mismos sino de sus propios familiares—, el sentido mismo de la vida, la indiferencia frente al sufrimiento del otro y la responsabilidad que nos asiste respecto a los actos de barbarie que se cometen con los líderes y las comunidades. Esta ética de la escucha libera los lazos de la tematización, siendo posible en los intervalos del diálogo, en los murmullos, en las interrupciones, en las pausas, los cuales se convierten en momentos constitutivos de la conversación, entre-tiempos cada vez más escasos en los claustros universitarios. El tener tiempo para el otro es ejercer una actitud de donación o *exceso* de la encarnación (Jean-Luc Marion, citado por Van Manen, 2016); por lo cual, “el dar adquiere un sentido —dativo original del para el otro donde el sujeto se hace corazón, sensibilidad y manos que dan—” (Levinas, 1996, p. 260).

Desde esta perspectiva, la donación no es solo un acto de entrega, es el desequilibrio de un yo pensante que aprende a recibir lo que el otro ofrece desde su misma condición de estudiante. En estos tiempos, donde reina más lo parlante que la escucha, se hace difícil recibir lo que el otro gratuitamente nos da, que lo que económicamente se nos paga por ofrecer. Por ello, a través del FISH, la Universidad del Cauca promueve actos de donación como *Gratifería*, un proyecto alternativo que busca crear conciencia sobre las consecuencias del consumismo excesivo y nos orienta hacia una humanidad sin guerra, sin hambre, sin exclusión, donde es posible compartir en unión, armonía, seguridad y paz. Esto, mediante un acto de dar y ofrecer de manera anónima, sin intención de recibir nada a cambio de nuestros estudiantes, docentes, personal administrativo y comunidad en general; todos se unen donando elementos como libros, revistas, música y películas, entre otros, que luego son puestos a disposición de todos. Cada quien

se lleva lo que quiere o necesita de lo que se ha recolectado. Mediante la realización de estas *gratiferías*, se experimentan encuentros con el otro para compartir, se fortalecen los objetivos del FISH como programa transversal de las humanidades y se tejen relaciones de solidaridad y compañerismo entre todos.

Además, la gratuidad de la enseñanza no está en el saber lo que se da sino en aprender a recibir lo que el otro nos entrega una vez hemos ofrecido algo con nuestras manos extendidas. Esto solo es posible cuando la intencionalidad de lo que damos excede un contenido por la respuesta que el estudiante nos quiera regalar desde su horizonte de vida. Es dejar que se exprese. Esto significa que como docentes debemos acallar las voces de un pensamiento obturante que solo desea escuchar los ecos de nuestra propia voz, como las palabras exactas de la lección aprendida, la moralidad que exige un modo de proceder, o la articulación de ideas que llevan a una única razón. Dejar que el estudiante se exprese exige de nosotros una escucha atenta donde dejamos que también el silencio hable. De esta manera, el pensamiento ofrecido por el docente no se devolverá tal cual fue entregado, sino que lo llevará a entender las entrañas vulnerables de un estudiante que se expresa desde su propia interioridad. Es también un decir sin palabras “pero no con las manos vacías” (Levinas, 1996, p. 262). Donación que excede nuestras capacidades cognitivas y permite, según Jean-Luc Marion (2012), ensanchar la vida de sentido al menos desde tres tesis que nos sirven como prolegómenos para reflexiones posteriores:

- La primera es asumir que “la donación no debe pensarse a partir del ser, sino más bien el ser a partir de la donación; lo que quiere decir que el don despliega un rigor anterior e independiente, siguiendo las exigencias de la caridad” (p. 147); caridad que en ningún momento refiere a un pietismo religioso o a buenas intenciones que podamos tener frente a los otros. La donación sobrepasa infinitamente el ser, en este caso el docente que enseña humanidades. Lo que da espacio a que en medio de las clases lo misterioso de la vida emerja como un regalo que damos a los otros desde nuestra condición humana y, a su vez, recibamos de los otros su propia humanidad.

Además, descentra la relación pensar-ser, en el entendido de no etiquetar al estudiante desde lo que este puede aprender a partir de un contenido, sino abordarlo en su alteridad respecto a cómo pre-existe en él una sensibilidad que le permite asumir el contenido de manera distinta a como lo aprenden sus demás compañeros. La donación en este sentido siempre estará presente como aquello que excede nuestra competencia pensante para ser integrado a la vida misma que se gesta en el encuentro pedagógico.

- La segunda tesis tiene que ver con la articulación de sentimientos que por lo general se dejan por fuera de las disciplinas como el amor, la compasión y la solidaridad, entre otros. Estos han quedado en la estigmatización y olvido a causa de privilegiar una razón obturante; no en vano, se ha “censurado y reducido el amor al papel subalterno de algo auxiliar, como obstáculo o efecto del concepto” (Marion, 2012, p. 47). Se generaría en este caso una especie de liberación que permitiría que en la vida universitaria, a través de las humanidades, se visibilice una ética universal que sobrepasa todo sectarismo, ideología e intolerancia. Donación que implica “el reconocimiento y celebración de las diferencias para crear lo común, sin lo cual sería imposible potenciarlas; es ponerse de acuerdo sobre asuntos comunes por razones diferentes. Es asociar lo común con lo creado, lo contingente, lo lábil” (Sáenz, 2019). Este ponerse de acuerdo implica que en la racionalidad pueda entrar lo olvidado por la civilización occidental como lo subjetivo y lo contingente, florecimiento de un amor y una compasión que forman parte de la formación universitaria.
- La tercera tesis tiene que ver con una donación en la cual todo acto de conocimiento está presidido de un *pathos* o emoción que otorga todo su sentido y razón de ser; “hablando de las cosas humanas, se dice que primero hay que conocerlas antes que amarlas, lo cual ha llegado a hacerse proverbio [...] pero

hablando de las cosas divinas, primero hay que amarlas para conocerlas” (Marion, 2012, p. 48). Amor y conocimiento están tan imbricados que en nuestro paso por la universidad se nos hace imposible saber cuándo nos encontramos en cada uno de ellos; en la vida es tan importante pensar el sentimiento como sentir el pensamiento, ser un sentipensante. Miguel de Unamuno hablaba de un *anhelo integral* —sentimiento y pensamiento— que da unidad a la vida. Deseo que impulse hacia una formación de querer ser más de lo que el sistema y la tecnologización nos ofrecen. Por ello, toda formación que se precie de ser integral debe ir acompañada de este *anhelo integral*, que en palabras del mismo Unamuno es el ansia de la vida, y que García-Baró traduce como “espíritu y animación de la poesía del íntimo sentido de nuestra vida: el anhelo integral de plenitud, de excelencia, de logro perfecto de la vida, pese a la muerte y el dolor, pese a las circunstancias en contra” (2012, p. 89).

Considerar la enseñanza como un acto vital de donación involucra todo un desafío frente a pedagogías optimizadoras que buscan rendimiento y eficacia frente a lo “aprendido” por los estudiantes. Por tanto, creemos que la docencia universitaria desborda los conocimientos o contenidos a enseñar; ella va acompañada de una “actitud lúdica y formativa de humanidad, propias de las experiencias cotidianas dialógicas y reflexivas entre seres humanos que encarnan en hábitos discursos como los del respeto, la templanza, la justicia, la honestidad, la solidaridad o la ecuanimidad en el juicio y en el ánimo” (Bonilla, 2016, p. 62); camino que hemos emprendido a través de las humanidades como eje integrador de las disciplinas.

Reflexión final: las humanidades en la universidad de hoy

Una vida sin entrega por el otro no es vida y una universidad sin ese impulso vital que la anima y alienta no es universidad. En el presente

capítulo nos hemos propuesto resaltar la importancia y el papel que juegan las humanidades en la vida universitaria; su eje dinamizador, sus entre tiempos y la potenciación de la vida a través de los encuentros pedagógicos sin los cuales la enseñanza de las disciplinas se transmitiría de manera seca o inerte. Para ello, hemos compartido la experiencia vivida en el programa de Formación Integral, Social y Humanística (FISH), como posibilidad para entrar en diálogo con otras experiencias de universidades acerca de cómo han implementado las humanidades en sus currículos universitarios. De igual manera, hemos resaltado las cualidades vitales —no todas— que debe tener un docente universitario, en especial aquellos que enseñan temas relacionados con la formación humana; docentes que por su experiencia y formación saben de algo que pueden compartir, pero que tienen la capacidad de aceptar que no lo saben todo y que, además, admiten que pueden equivocarse. Asumimos finalmente la enseñanza como un acto de donación y generosidad sin la cual no es posible ninguna enseñanza que se precie de ser humanista. La donación no es un simple acto de entrega, es algo que excede nuestra relación pensante con un otro que en su vulnerabilidad tiene mucho para dar y llenar de sentido nuestras vidas.

Referencias

- Acuerdo Superior 096. (1998). *Proyecto Educativo Institucional. PEI*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Bauman, Z. (2009). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, C. (2016). “Autobiografía pedagógica: la enseñanza universitaria, incesante devenir”. En *Escuela de formación pedagógica: reflexiones sobre la enseñanza*. Cuaderno n.º 1. Neiva: USCO.
- Fuller, S. (1997). “La comprensión pública de la ciencia: nuestro último pá-nico moral”. Traducido por Ph. D. Dalia Restrepo (2002). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: Universidad de Manizales – Cinde (pp. 1-39).
- Gadamer, H-G. (2011). La educación es educarse. *Revista de Santander*, 6, 90-99.
- Gadamer, H-G. (1993) *Verdad y método. Tomo I*. Salamanca: Sígueme.

- García-Baró, M. (2012). *Sentir y pensar la vida. Ensayos de fenomenología y filosofía española*. Madrid: Trotta.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2018). La ausencia de una verdadera humanidad. *Folios. Segunda Época*, (47), 227-235.
- Kunz, G. (1998). *The paradox of power and weakness: Levinas and an alternative paradigm for Psychology*. Nueva York: State University of New York Press.
- Lerner, S. (2012). “El retorno al *ethos* universitario: la transformación de la universidad en tiempos de transformación humana”. *Conferencia pronunciada el IV Congreso Iberoamericano de Filosofía: “Filosofía en diálogo”*. Noviembre 5-9. Santiago de Chile.
- Levinas, E. (1996). Dios y la filosofía. *Nombres, Revista de filosofía*, 8-9, 239-269.
- Marion, J-L. (2012). “El fin de la metafísica”. En *La remoción del ser. La superación teológica de la metafísica*. (Carlos. E. Restrepo, trad.). Bogotá: San Pablo.
- Moreno, J. (2013). La vida al salón de clases. Las humanidades en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 133-142.
- Nusbaum, M. (2019). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Pierella, M. (2019). La universidad interpelada por los discursos del presente. Hacia una crítica de las pedagogías optimizadoras. *Folios*, 49, 3-17. doi: 10.17227/Folios.49-9387.
- Programa de Formación Integral Social y Humanística (FISH). (2005). *Documento institucional*. Universidad del Cauca.
- Ramírez, A., Rodríguez, J. y Merchán, L. (2016). *El sentido de las humanidades en la educación superior* (Comps.). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, (25), 98-108.
- Sáenz, J. (2019). “Por qué enseñar humanidades en la universidad”. En *El papel de las humanidades en Educación Superior*. Ciclo de conferencias

en Memoria, Conflicto y Paz. Programa de Formación Integral, Social y Humanística (FISH). Universidad del Cauca.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica*. Popayán: Universidad del Cauca.

Humanidades y posacuerdo. Una reflexión del Área Sociohumanística de la Universidad de Ibagué

PATRICIA COBA GUTIÉRREZ
RICHARD DOUGHMAN
SANDRA GUTIÉRREZ ABELLA

Introducción

El presente escrito tiene como objetivo presentar una experiencia de trabajo desarrollada por los profesores que conforman el Área Sociohumanística, que hace parte de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. El trabajo requirió de una reflexión sobre el lugar de la formación sociohumanística en la formación integral, en el marco de una universidad regional. Este ejercicio cobra importancia en el contexto actual que atraviesa el país luego de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FARC-EP) en el año 2016, en la medida que departamento del Tolima en particular ha sido históricamente un territorio marcado por múltiples violencias asociadas al conflicto armado.

Este capítulo se estructura de la siguiente manera: un primer apartado presenta la Universidad de Ibagué y cómo se incorporan las

humanidades a sus principios misionales y a su estructura curricular; en segundo lugar, describe el proceso de autoevaluación y orientación que emprendió el Área Sociohumanística a partir de 2017, e incluye la propuesta de formación que nació de este proceso. Por último, se desarrolla una reflexión sobre la urgencia de fortalecer las humanidades en la educación superior para la construcción de una cultura de paz en el Tolima.

La historia de la universidad como institución en Colombia, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo xx, pone en un delicado equilibrio sus fines tradicionales de buscar la verdad a través de la libre exploración, el pensamiento crítico y el perfeccionamiento de la persona, con las demandas más inmediatas de la sociedad en términos de formar profesionales idóneos, dotados con saberes técnicos y un espíritu científico orientado hacia lo aplicado y así contribuir con los procesos modernizantes de desarrollo económico y social a que aspiraban las clases dirigentes del país.

En tal sentido, la Universidad de Ibagué ha fundamentado su proyecto educativo en un campo delimitado por tres ideas primordiales: la formación integral, la formación profesional y la vocación permanente de promover el desarrollo regional. Adicionalmente, el contexto específico del posacuerdo en el Tolima ha exigido repensar la relación entre estas tres ideas en función de formar seres humanos y ciudadanos capaces de aportar, desde sus saberes profesionales, a la construcción de una cultura de la paz en la región.

Los documentos que estructuran el quehacer de la Universidad de Ibagué destacan su compromiso con la formación humanista y la formación integral y establecen un campo de tensión entre estos ideales y una vocación más pragmática de formar profesionales al servicio de la región, característica propia de una universidad de origen empresarial. Esto se evidencia en la misión de la universidad de “promover la formación integral de líderes y empresarios con sólida formación científica y profesional, con arraigados principios éticos y morales, y comprometidos con el desarrollo social, cultural y económico regional” (Universidad de Ibagué, 2019, p. 4).

En otras palabras, al mismo tiempo que la universidad afirma la centralidad de formar líderes y empresarios para la región, también hace

hincapié en su formación como seres integrales, cuya educación se entiende como “una estrategia y una oportunidad de perfeccionamiento y realización personales”, lo que plantea una concepción humanista de la educación en tanto proceso continuo e inacabable de mejoramiento personal que ha de basarse en “la recuperación de los valores esenciales de la persona, el fortalecimiento de la democracia, el respeto a los derechos humanos, la equidad y la justicia y la afirmación de la identidad regional y nacional” (Universidad de Ibagué, 2019, p. 4).

En el mismo sentido, la Universidad de Ibagué es una institución que fundamenta el sentido de la formación en principios y valores humanos expresados en un currículo en el que, además de los núcleos de formación básica y profesional, cuenta con un núcleo de formación sociohumanística que comprende una serie de cursos obligatorios y comunes a los programas académicos, y otros de carácter electivo que no requieren prerrequisito y son abiertos para todos los estudiantes de la universidad.

Además de lo anterior, la estructura curricular establece un semestre inicial común a todos los estudiantes en los que se fortalecen los procesos de pensamiento matemático, de lectura y escritura, de comprensión del contexto regional y de espacios diseñados especialmente para conversar y compartir las experiencias asociadas a esta etapa de transición. Una vez los estudiantes han concluido todas sus asignaturas, deben cursar un semestre obligatorio llamado Paz y Región, en el que participan en el desarrollo de proyectos formulados por las administraciones municipales y otro tipo de organizaciones del departamento; esto supone su desplazamiento a cualquier lugar del Tolima durante los meses que dura el semestre y se considera una experiencia para comprender nuevas realidades y alcanzar un conocimiento sinigual del territorio.

Descripción de la propuesta

El Área Sociohumanística se conformó en el 2016 con el objetivo primordial de contribuir al desarrollo del núcleo de formación en humanidades y ciencias sociales, mediante la implementación de unas 45 asignaturas electivas, que se ofrecen a todos los estudiantes de la

universidad. Conscientes de que la formación integral es un compromiso que compete a toda la comunidad educativa, el área decidió sentar un precedente y realizar un ejercicio de caracterización de su quehacer específico. En tal sentido, a finales del año 2017 se inició un proceso de autoevaluación y orientación tendiente a alcanzar mayor coherencia y pertinencia en sus funciones.

En primer lugar, se realizó un diagnóstico acerca de la percepción sobre la formación integral y la formación sociohumanística que se imparte en la Universidad. Para tal fin, se aplicaron tres encuestas (una para profesores, una para estudiantes y una para egresados) tendientes a conocer de primera mano cuáles eran sus concepciones acerca del sentido e importancia que estos grupos le otorgan tanto a la formación sociohumanística como a la integral.

La información obtenida sirvió de base para el desarrollo de los planes de acción 2018, 2019 y 2020, que pueden resumirse en: 1) consolidación del equipo profesoral, 2) desarrollo de un modelo de PDA (plan de asignatura o microcurrículo) que otorga identidad a las asignaturas que ofrece el área; y 3) construcción de una propuesta epistemológica que sistematiza y estructura la formación sociohumanística en la universidad y da sentido a las acciones que desarrolla el área, no solo en cuanto a docencia sino también a algunas actividades extra-curriculares propias¹.

Tal propuesta se encuentra plasmada en el documento titulado “Aportes a la formación integral desde la formación sociohumanística”

1 *Expressarte*: tiene como objetivo facilitar un espacio para que los estudiantes de la Universidad de Ibagué puedan mostrar sus aficiones artísticas, deportivas o cualquier otro tipo de expresión subjetiva.

Ágora universitaria: es un espacio de encuentro, reflexión colectiva y debate para pensar desde la perspectiva ética los dilemas que enfrentamos como sociedad.

Diálogos con el territorio: es un espacio para acercar la comunidad académica a los procesos comunitarios y territoriales en el Tolima, al poner en diálogo el saber experto académico con los saberes expertos de las comunidades cuya pericia reside en sus conocimientos de los entornos locales que habitan en el departamento.

elaborado por un equipo interdisciplinar de profesores que se dedicó a lo largo de un año a reflexionar sobre la importancia de las humanidades para la formación integral en la medida en que contribuyen al fortalecimiento de la capacidad de analizar, comprender y reflexionar críticamente sobre el mundo, sobre sí mismo, sobre el otro y sobre lo otro. Una de las conclusiones más importantes del documento gira en torno a la necesidad de invitar a otros campos del saber, a la reflexión sobre sus aportes a la formación integral de los estudiantes, por cuanto se considera necesario superar la percepción que reduce la formación ética, moral, o reflexiva a un asunto propio y particular de los saberes humanísticos.

Continuando con la ruta de trabajo, a comienzos del 2018 se efectuaron las encuestas a profesores de todas las facultades de la Universidad, a estudiantes y a egresados y, además, se realizó un grupo focal con profesores vinculados al área; todo lo anterior con el propósito de identificar la percepción general sobre los cursos que orientaba el Área Sociohumanística y sobre la formación integral. Los resultados permitieron estructurar un plan de mejoramiento a corto plazo que incluía la revisión y actualización de los microcurrículos y el ajuste de la oferta mediante la realización de convocatorias internas encaminadas a la incorporación de nuevos cursos.

Para el análisis de los resultados se partió de la propuesta de Porlán (1994), en tanto que identifica una concepción como un marco organizativo de naturaleza metacognitiva, implícito en el pensamiento de una persona, que incide sobre sus creencias y determina tanto sus acciones como sus prácticas discursivas. Es decir, son el resultado de una red compleja de elementos tales como creencias, conocimientos que circulan en un contexto histórico específico, de experiencias personales y prácticas académicas en las que está inmerso un sujeto y que le permiten actuar en el mundo en que habita.

En la primera encuesta participaron 49 profesores de diversas facultades. En principio, casi todos los encuestados reconocieron la importancia de la formación sociohumanística e integral, y sus argumentos se pudieron categorizar de la siguiente manera:

- *La relación con el contexto:* dado el carácter regional de la institución, los profesores consideraban que los cursos electivos debían contribuir a generar en los estudiantes un acercamiento al contexto en el que viven y al desarrollo de las competencias necesarias para que los futuros profesionales se comprometan con la solución de problemáticas de la región.
- *La construcción del sujeto y de ciudadanos éticos:* los profesores afirman que la formación sociohumanística es transversal a la formación integral de cualquier profesional y debe ser considerada no solo un grupo de asignaturas complementarias, sino saberes que pueden y deben ser incorporados a toda clase de cursos, y comprenden que la formación va más allá de la educación disciplinar porque los estudiantes, antes de ser profesionales, son ciudadanos que sirven a la sociedad.
- *La formación del pensamiento crítico:* los profesores mencionaron que los cursos sociohumanísticos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en la medida que posibilitan escenarios de reflexión y análisis desde una perspectiva diferente a la de su formación disciplinar.
- *La construcción del carácter humano:* plantearon que una tarea de la educación ha sido forjar el carácter, de modo que los seres humanos configuran su ser en potencia y esto es posible a través de la búsqueda de la integración de las esferas de la verdad, del bien y de la sensibilidad.

Por otra parte, los profesores propusieron algunas alternativas para mejorar los procesos de formación sociohumanística e integral en la universidad tales como:

- *Articular los diferentes programas, procesos, prácticas y competencias:* de acuerdo con lo planteado por los profesores, el proceso de formación sociohumanística e integral debe

desarrollarse a la par con la formación disciplinar integrándola en los currículos y en los proyectos disciplinares

- *Reconocer su importancia:* cada profesor debe otorgar a la formación social y humanística un peso equivalente al concedido a otras áreas, en la medida que contribuyen a la contextualización y humanización del conocimiento. Plantearon la necesidad de desarrollar talleres de sensibilización para profesores.
- *Transformar microcurrículos:* se debe conformar un grupo de trabajo continuo que permita el diálogo entre los profesores que orientan los cursos electivos y los profesores de otras áreas con el fin de ampliar la oferta de asignaturas y buscar establecer un diálogo con las materias disciplinares e incluir un componente sociohumanístico en sus cursos.

Al reflexionar sobre la contribución de cada profesor a la formación integral de los estudiantes desde su propio campo de conocimiento se advierte una clara voluntad de aportar a esta tarea y se evidencia en una amplia gama de ideas sobre cómo hacerlo que van desde propuestas curriculares hasta propuestas de carácter axiológico. Entre las curriculares surgió la idea de impartir cátedras disciplinares para todos los estudiantes, y crear jornadas interfacultades abiertas para discutir temas de coyuntura regional, nacional e internacional desde diferentes perspectivas epistemológicas. Dentro de lo axiológico se formuló el desarrollo de actividades que permitan la inclusión de valores y comportamientos contruidos desde la escucha y el reconocimiento del otro, con el fin de contribuir en la formación de ciudadanos responsables en lo social y aportar a su capacidad transformadora.

Todo lo anterior permitió inferir que los profesores comprenden el sentido y valor estos conocimientos en la medida que contribuyen a reflexionar sobre los desafíos que afrontan las sociedades contemporáneas y al perfeccionamiento de la dimensión ética y política, lo cual está en consonancia con el “hacer posible el desarrollo moral y reflexivo como dimensiones del proceso de formación del ser humano” (Orozco-Silva, 2008, p. 162).

A pesar de los valiosos aportes de los profesores, se pudieron evidenciar algunas concepciones que siguen sustentando el paradigma de la fragmentación de los saberes debido a afirmaciones que sugieren que la responsabilidad de la formación ética y moral de los estudiantes reside en la Facultad de Humanidades. También, aunque menos frecuente, se pudo constatar que subsisten algunas ideas asociadas a la jerarquización de los saberes por cuanto se considera que el papel fundamental y prioritario de la universidad es la formación disciplinar.

La segunda encuesta, contestada por 231 estudiantes inscritos en algunas de las electivas que ofrece el Área Sociohumanística², indagó las causas por las cuales se inscribieron en el respectivo curso y fueron múltiples las respuestas. Principalmente, manifestaron que se debía al interés que despertó en ellos la asignatura, porque tenían buenas referencias del profesor o por sugerencias de compañeros, lo que permitió inferir que detrás de su elección había algún grado de interés subyacente. Sin embargo, se evidenciaron también razones más pragmáticas relacionadas al ajuste de sus horarios.

La casi totalidad de los estudiantes reconoció que los cursos en los que se inscribieron aportaban a su formación integral, entre otras cosas porque les permitían el desarrollo de competencias tales como el trabajo en equipo, el fortalecimiento de habilidades escriturales y lectoras y el desarrollo de valores que facilitan la convivencia. Adicionalmente, reconocieron que los cursos electivos profundizaron sus conocimientos y posibilitaron la formación de una mirada crítica sobre el contexto y la historia del país; en sus palabras, porque enseñan “a entender el mundo desde una mirada más humana, a juzgar menos al prójimo” y finalmente porque permiten “pensar más a fondo sobre las cosas que nos rodean” (Encuesta, 2018).

En términos del interés que despiertan estas asignaturas hubo una fuerte inclinación a reconocer que resultan valiosas y motivadoras,

2 “Historia de Colombia”, “El Comer y el Poder”, “Antropología General”, “Vida Cotidiana en la Modernidad”, “Antropología de la Salud y la Enfermedad”, “Ecología y Gestión Ambiental”, “Escuelas de Pensamiento Científico”, “Literatura Hispanoamericana”, “Estudios Afrocolombianos”, “Teatro”, “Ética Ambiental y Sexualidad”, “Afectividad y Género”.

por cuanto consideraron que los contenidos se desarrollan de manera dinámica, que las metodologías que se utilizan distan de las disciplinares en cuanto a flexibilidad, creatividad y diversidad. Reconocieron que los temas que se abordan en estos cursos ofrecen la posibilidad de ampliar sus conocimientos en cultura general, además de brindarles la oportunidad de reflexionar de manera más profunda acerca de problemáticas sociales, éticas, políticas, económicas y ambientales. También valoraron la posibilidad de verse a sí mismos, al otro y al entorno con mayor claridad y por consiguiente desarrollar formas empáticas de coexistir. Sin embargo, también se presentaron afirmaciones orientadas a señalar que, a pesar de lo interesantes que podían resultar estos cursos, aportaban poco a sus intereses académicos, dada su limitada relevancia a la formación disciplinar.

La diversidad metodológica y los mecanismos de evaluación fueron considerados adecuados y valiosos, puesto que permiten mantener el interés y ofrecen la posibilidad de comprender otras maneras de valorar el proceso formativo, esto en oposición al rigorismo que reconocen al interior de sus programas académicos. No obstante, una pequeña parte de los encuestados expresó algún tipo de inconformidad por cuanto estos cursos no replican las formas de enseñanza tradicionales a las que están acostumbrados.

De lo anterior se desprenden dos conclusiones: primero, los jóvenes no son indiferentes a los conocimientos humanísticos ni a la formación integral; es más, reconocen su valor y su pertinencia para propiciar el desarrollo de las competencias analíticas, argumentativas y reflexivas que les den la posibilidad de comprender el mundo complejo que habitan. Por otra parte, aunque algunos consideraron que en estos cursos se pueden construir saberes contextualizados o reflexivos, perdura la idea de que existe una ruptura entre lo que denominan *saberes prácticos* y *saberes teóricos*. Lo anterior denota un menosprecio por la teoría y una idealización del conocimiento práctico.

Por otra parte, algunos estudiantes mostraron una perspectiva jerarquizadora, por cuanto para ellos los saberes disciplinares son más importantes que otros, lo que menoscaba los procesos de aprendizaje de los conocimientos humanísticos e impide que les encuentren sentido y significado para su vida práctica. Estos resultados también contribuyeron

a reflexionar sobre la responsabilidad de algunos profesores humanistas, que, sin querer, reproducen unos saberes anquilosados, descontextualizados, sin contemplar su pertinencia para los estudiantes.

La tercera encuesta se realizó a 61 egresados de la universidad de diferentes carreras y facultades. Al igual que los estudiantes, los egresados consideraron importantes las electivas sociohumanísticas y manifestaron haberlas elegido porque los temas les parecían interesantes y también debido a se acomodaban a los horarios que tenían. Para ellos las electivas sí le habían aportado a su formación disciplinar, ya que les permitieron tomar consciencia de su profesión, aprender a ver al ser humano como un todo, mejorar la comunicación y “crecer como personas” (Encuesta egresados, 2018).

Sin embargo, algunos manifestaron que las electivas no le habían aportado a su formación integral, porque no eran consistentes los nombres de las asignaturas con los temas desarrollados, o porque las consideraban “solo relleno, nada interesante” y, finalmente, porque en “ningún ambiente laboral se presenta el escenario donde uno tenga que depender de las electivas que vio” (Encuesta egresados, 2018).

Para ampliar la información que se requería para realizar la autoevaluación del área, se desarrolló un grupo focal con doce profesores de planta y catedráticos de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. En dicho encuentro, se analizaron las fortalezas y los retos a los que se veían abocadas las asignaturas que orientaban ellos en la institución. En principio, los participantes manifestaron su vocación y dedicación al enseñar estos cursos en la medida en que constituyen uno de los pilares fundamentales de la educación integral y ofrecen una visión de conjunto que supera la fragmentación del conocimiento y lo vincula con toda acción humana. Además, algunos hicieron hincapié en que estas materias propiciaban un espacio para nutrir la imaginación, la sensibilización estética y el aspecto lúdico importante para las artes en general, pero marginados en la formación profesional.

Entre las fortalezas, los profesores participantes identificaron que las electivas que orientaban fueron pertinentes, porque lograron despertar el interés de los jóvenes, sin sacrificar el rigor o el sentido formativo con los que se estructuran estas asignaturas, y porque brindaron elementos teóricos y prácticos que los estudiantes pudieron aplicar al

contexto. Sus respuestas dejan entrever una preocupación constante por aproximar a estudiantes y a profesores a la identificación y comprensión de problemáticas locales, regionales y nacionales. Nombraron como ejemplos concretos de su práctica docente algunos ejercicios etnográficos de observación y descripción de las dinámicas de la ciudad y también las visitas a otros municipios, que, tomados en conjunto, permiten ampliar el horizonte de expectativas de los estudiantes y sus visiones del mundo.

De acuerdo con ellos, la educación humanista e integral permite el desarrollo de competencias empáticas capaces de establecer conexiones con otros saberes, entornos, culturas y enfoques, de modo que les posibilita a los estudiantes ampliar sus puntos de vista, rasgo distintivo de las electivas del área.

Por otra parte, consideran que estos cursos, al reunir estudiantes de todas las carreras, funcionan como puntos de encuentro interdisciplinar, que favorecen la interacción e intercambio de ideas y admiten diversidad de miradas dentro del aula. Allí, un problema puede ser abordado desde perspectivas racionales, emocionales o estéticas sin renunciar a la validez y rigurosidad del proceso académico, y esto enriquece la comprensión de los fenómenos sociales.

Finalmente, otro grupo de docentes estuvo de acuerdo en que, en estas asignaturas, se favorece la libertad de cátedra, aspecto fundamental porque ponía de manifiesto el respeto por el maestro y el reconocimiento a su capacidad intelectual y humana.

En cuanto a los retos, el grupo focal identificó algunos problemas vinculados a la competencia lecto-escritural de sus estudiantes y señaló la necesidad de implementar estrategias para lograr que los jóvenes se comprometan a leer los materiales asignados, y, además, a producir textos escritos significativos.

El desarrollo de la lectura crítica e interpretación de los fenómenos sociales debe ser asumido por todos los docentes de la universidad, y, sin embargo, se constituye en uno de los grandes obstáculos, en la medida en que la formación en otras áreas del conocimiento no siempre refuerza estas prácticas. En este sentido, el grupo focal planteó la necesidad de involucrar más a los directores y profesores de los programas disciplinares, dado que las electivas sociohumanísticas son

una forma, pero no la única, de contribuir a la formación integral en la universidad.

La investigación formativa se erigió como otro reto; para muchos maestros, era fundamental lograr la sistematización de las experiencias de aula, reflexionar a partir de ellas y compartirlas con los compañeros. Este aspecto va de la mano con la creación de comunidades académicas solidarias e interdisciplinarias, es decir, con la organización de espacios de interacción y de mediación donde un grupo de maestros con intereses afines reflexionan sobre su práctica docente, se apoyan y además construyen conjuntamente estrategias y conocimiento.

Tal como se pudo apreciar, las encuestas y el grupo focal que se llevaron a cabo fueron elementos claves en el proceso de autoevaluación y orientación del área; de una manera, recogieron las voces de los estudiantes, docentes y egresados, y dieron forma a algunas concepciones que existían en ese momento y que aún persisten, acerca de las humanidades al interior de la universidad.

Además, la reflexión de los profesores del área sobre el lugar de la formación sociohumanística en la Universidad de Ibagué se nutrió de documentos anteriores producidos por la facultad y de conversaciones con directivos de la institución y de otras universidades³. Este proceso culminó a finales del 2019 con el documento *Aportes a la formación integral desde la formación sociohumanística*, que contiene una propuesta que se vuelve el fundamento conceptual y metodológico del área. A su vez, la propuesta pretende abrir espacios de diálogo con las otras unidades académicas y aportar a la construcción de una visión compartida de la formación integral en la universidad.

La propuesta parte de la complejidad y la multidimensionalidad del ser humano; mientras se apoya en parte en la tradición europea clásica, al seguir a Gadamer (2000), en cuanto a la idea de entender al ser humano como ser inacabado y permanentemente en formación, también

3 Entre ellos, “Ideas para una política de formación integral en la Universidad de Ibagué”, elaborado por profesores de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales en el año 2008, y “Comentarios a una propuesta de formación humanista e integral”, realizado por profesores de la Universidad de Ibagué y de Los Andes en el año 2016.

marca distancia de esta tradición y, en particular, del logocentrismo, que traza una escisión entre la razón y las emociones. Así mismo, encuentra en el sentipensamiento, noción teórica retomada por Orlando Fals Borda (2007), y otros pensadores latinoamericanos, una respuesta que restaura la integralidad del ser humano y plantea la empatía como el lugar para formar al otro en la justicia y la solidaridad frente a sí mismo, al otro y a lo otro.

El documento distingue la formación en cuatro dimensiones: la capacidad crítico- reflexiva, la imaginación y la sensibilidad, la condición sociohistórica y política, y la relación con la naturaleza, y no se pretende, por supuesto, agotar en ellas la complejidad de lo humano ni considerarlas categorías estanque que no tienen lugares de convergencia y solapamiento.

En la *dimensión crítico-reflexiva* se forman los estudiantes en el uso de la razón y se fortalecen sus capacidades reflexivas. Por medio del autoexamen, el discernimiento y la solidaridad, desarrolla la conciencia crítica y la sensibilidad moral como competencias necesarias para que los ciudadanos ejerzan la democracia en una sociedad en que la formación humanista ha sido marginada por un tipo de conocimiento científico que exalta el cálculo instrumental de lo útil.

La dimensión *de la imaginación y la sensibilidad* comprende que la totalidad humana no se acaba con la razón, y que, por el contrario, está entretejida inevitablemente con la imaginación y las emociones. Por lo tanto, se busca transcender la dicotomía entre razón y emoción con el fin de aumentar las potencialidades creadoras y culturales de los estudiantes. Esta dimensión entiende que la educación estética se abre hacia la autoexploración y el encuentro empático con el otro y con lo otro.

Como dimensión, *la condición sociohistórica y política* reconoce al humano como un ser social e históricamente situado. Afirmar la cultura como el espacio en que se construyen significados, se intercambian y se comprenden desde la intersubjetividad; fomenta una comprensión del presente como producto de una sucesión de procesos históricos complejos y susceptible a ser transformado, y motiva a los estudiantes a entenderse como seres políticos que participan en esa transformación,

aportando al buen vivir desde un conocimiento del contexto social y con base en la justicia.

Por último, *la dimensión de la relación con la naturaleza* cultiva una racionalidad ambiental que cuestiona el antropocentrismo propio del proyecto moderno para reflexionar críticamente sobre el lugar del ser humano en la comunidad de seres vivos. Parte desde la ciencia de la ecología para reafirmar que el ser humano, lejos de existir separado y por encima de la naturaleza, forma parte de su red panrelacional y es constituido por el cúmulo de sus vínculos con los demás seres y la totalidad del mundo vivo. Alienta a los estudiantes a enfrentar la actual crisis ecológica con un saber-vivir práctico basado en la sensibilidad hacia la naturaleza que engloba nociones de lo sagrado.

En resumen, el proyecto formativo al que apunta el Área Socio-humanística se encuentra enmarcado en la necesidad de abrir puertas y ventanas a otras realidades y a otras sensibilidades, esto con el propósito de contribuir a una formación humana comprometida con el contexto y con la época, a través del conocimiento y la reflexión permanente. Es decir, esta formación pretende ser la llave para aprender a convivir en medio del consenso y del disenso, para dialogar y privilegiar el intercambio respetuoso de las ideas. La apuesta se orienta a la formación de una generación consciente de su historia, de su papel transformador, de su compromiso con el entorno y con sus emociones.

Conclusiones y prospectiva

El ejercicio académico que emprendió el área a lo largo de tres años adquirió mayor relevancia por el momento y el contexto social por el que atravesaba el país debido al proceso de implementación del Acuerdo de Paz firmado en La Habana con las FARC-EP y en lo que ello significaría para el sistema educativo de todos los niveles y en la necesidad de fortalecer una formación humanística que brindara la posibilidad de construir escenarios de paz.

Por lo anterior, se comprende que la universidad como institución tiene el compromiso, por una parte, de desarrollar saberes prácticos que sirvan a la sociedad para mejorar, en lo posible, las condiciones de

vida de sus habitantes, pero también, con la posibilidad de construir y fortalecer otros conocimientos que contribuyan a reflexionar sobre la huella que el ser humano ha dejado tras de sí y sobre su porvenir. Por lo tanto, el sentido de las humanidades se encuentra orientado al entendimiento del mundo y del ser, a través de unos ciertos, y no pocas veces desestimados, saberes, que permiten el cultivo y el desarrollo del espíritu humano y de las mentalidades, base constitutiva de la cultura.

Además de su complejidad epistemológica, las humanidades, tal como se evidenció en algunas respuestas de las encuestas, enfrentan otros retos. Por una parte, al ser consideradas saberes poco prácticos y en exceso teóricos, llegan a ser marginadas y reducidas a cursos accesorios desligados de otros conocimientos y, por otra parte, se perciben contrarias a la lógica productiva que privilegia unas prácticas sobre otras y dictamina lo que es, y no es valioso y productivo.

En consecuencia, es necesario acercarse al verdadero sentido de las humanidades para darse cuenta que, lejos de ser un cúmulo de conocimientos descontextualizados, brindan la posibilidad de abrir la mente a otras realidades, y de esta forma amplían las posibilidades de formarse coherentemente como profesional en cualquier campo del conocimiento.

Dado que todo en el universo se transforma, el mundo de lo humano también lo hace y produce la imperiosa necesidad de adaptar los saberes humanos a nuevas comprensiones del mundo: nuevas miradas, lenguajes, estéticas y significados, así como al reconocimiento de la alteridad.

Por ende, las humanidades deben servir, entre otras cosas, para dar sentido al contexto social en el que se vive; ello supone un gran desafío para la academia, tanto más para Colombia, que después de muchas décadas de conflicto armado logró firmar un acuerdo de paz con las FARC-EP, y con ello abrió la posibilidad de reconstruir algunos segmentos dolorosos de la memoria de la nación con el fin de zanjar y perdonar profundas heridas y seguir caminando hacia lo que debería ser, no el fin del conflicto, sino más bien el inicio de un sendero de reconciliación complejo pero lleno de grandes cambios en la vida social, cultural, económica y política.

El departamento del Tolima ha sido escenario de profundos conflictos sociales y políticos a lo largo de su historia debido a las múltiples formas de violencia, acentuadas en la década de los años cincuenta. Esto produciría el germen de lo que serían en adelante guerrillas liberales y comunistas, grupos de bandoleros y grupos paramilitares.

A pesar de los intentos de alcanzar algún tipo de estabilidad, la violencia siguió avanzando en las décadas siguientes, producto, entre otras cosas, del accionar guerrillero, paraestatal y de la influencia del narcotráfico, que, sobre la base de la pobreza, la inequidad y la corrupción, se convirtieron en fenómenos desbordados. Estas guerras silenciosas y selectivas han dejado una estela de dolor generacional, que socavaron la seguridad, la tranquilidad y la calidad de vida de los habitantes de este territorio.

En medio de esta historia, adquiere sentido y relevancia que la firma del Acuerdo de Paz haya conllevado a la conformación de 26 Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) en los departamentos de Nariño, Meta, Guaviare, Antioquia, Córdoba, Norte de Santander, Caquetá, Cauca, Guajira, Putumayo y Tolima, justamente las zonas más afectadas por el conflicto. En el caso particular del Tolima, se conformaron dos; *La Fila*, en el municipio de Icononzo, y *El Oso*, en el municipio de Planadas. Si bien los ETCR en principio eran lugares de tránsito, se tomó posteriormente la decisión de consolidarlos como espacios permanentes en los que los excombatientes y sus familias buscaran alternativas productivas para continuar con sus vidas y agilizar así su proceso de reincorporación a la sociedad.

Partiendo de la certeza de que la educación debe aportar a la transformación de la sociedad mediante la consolidación de procesos académicos que desencadenen niveles más altos de consciencia y comprensión del entorno, la Universidad de Ibagué ha hecho presencia en estas zonas a través de proyectos de investigación y de intervención que han impactado y aumentado las posibilidades de mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes, y, a la par, ha consolidado espacios de reflexión al interior de la institución.

Esta es la razón de ser de la formación humanista en una universidad regional, ubicada en un territorio de características tan particulares:

contribuir a que cada estudiante desarrolle una mirada sensible, reflexiva y comprometida frente a su contexto y frente a sí mismo; servir de referente para que los jóvenes comprendan que el significado de su profesión se transforma cuando trascienden el interés económico y aplican principios éticos para que todos puedan coexistir dignamente.

El proyecto de formación del área sociohumanística responde a esta necesidad de formar personas para el posacuerdo y sembrar una cultura de paz en el Tolima. Al partir de la concepción del ser humano como un ser sentipensante, se afirma que el conflicto en el Tolima no puede ser comprendido en términos meramente racionales, y que sanar las heridas que ha dejado requiere de personas con una inteligencia emocional nutrida, capaces de obrar con imaginación y dentro de la empatía. Entender su papel en el momento actual exige no solo una comprensión histórica del conflicto con toda su complejidad social y cultural, sino además pide nuevas sensibilidades para acercar a los estudiantes al territorio del cual son parte, y aprender de las comunidades tolimenses que llevan décadas albergando y creando la paz en medio de la violencia desde sus prácticas cotidianas. Y requiere entender que en la misma medida que la naturaleza también ha sufrido las lesiones del conflicto y de un modelo económico depredador, la paz que se construye tiene que ser una paz ambiental, que ampare a todos los seres vivos y los ecosistemas que los sostienen.

Estas consideraciones permiten vislumbrar la urgencia y la necesidad de repensar el sistema de educación superior, cada vez más orientado a la consolidación de una lógica productiva que se evidencia tanto en los modelos pedagógicos como en la investigación, y que, aunque válida, tiende a alejar a la academia de la posibilidad de construir escenarios de transformación, sensibilización y compromiso con el bienestar colectivo a través de otros caminos. En este sentido, consideramos menester de las instituciones de educación superior incidir en la formación de competencias y capacidades ciudadanas que sean consecuentes con cada una de las decisiones que los jóvenes tomarán a lo largo de su vida con el fin de aportar a la construcción de contextos democráticos y justos.

Para concluir, así concebida la formación humanista ha de cumplir con el compromiso de formar para la sociedad, la democracia, la

paz, la vida cotidiana y el porvenir; desde allí los maestros articulan las realidades de los jóvenes, estimulan su capacidad de participación, fortalecen su comprensión crítica y, a través de diferentes actividades, posibilitan que estas realidades se transformen en la base para el crecimiento de nuevos ciudadanos críticos, consecuentes con sus decisiones, responsables de sus acciones, conscientes de sus derechos y de sus obligaciones y sensibles a la realidad del territorio y de los seres que lo habitan.

Referencias

- Área Sociohumanística. (25 de julio de 2018). Encuesta a estudiantes n.º 2. Universidad de Ibagué.
- Área Sociohumanística. (28 de julio de 2018). Encuestas a egresados. Universidad de Ibagué.
- Fals Borda, O. (19 de octubre de 2007). Conversación sobre José Benito Barros. (R. Bassi, entrevistador). Barranquilla.
- Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Orozco-Silva, L. E. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 10, 161-186.
- Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes del Magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, 67-84.
- Universidad de Ibagué, R. (2019). *Informe del Consejo Superior y la Dirección de la Universidad de Ibagué, al Consejo de Fundadores*. Ibagué, Colombia. Ibagué: Universidad de Ibagué.

A manera de conclusión

El trabajo adelantado por el equipo en el contexto de la investigación *La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas*, estuvo orientado a satisfacer el objetivo principal, que consistió en caracterizar, desde las concepciones de enseñanza, las propuestas de formación humanista orientadas a la educación para la paz y la ciudadanía de IES de las regiones del país con mayor afectación por el conflicto armado. Por supuesto, dicho objetivo se fijó en la formulación del proyecto en el segundo semestre de 2019, sin tener idea de la pandemia mundial que nos esperaba y que meses después nos llevaría a una experiencia prolongada de confinamiento, convirtiendo nuestras casas en una extensión de las escuelas, universidades, oficinas y hasta iglesias, cambiando las dinámicas sociales del mundo en un hecho que no se experimentaba hace cerca de un siglo.

Sin embargo, con todo y pandemia, la vida debió continuar para quienes tuvimos la suerte de no contraer la enfermedad o contraerla sin mayores complicaciones. Así, este proyecto se desarrolló en atención al compromiso adquirido y, dieciséis meses después de haber iniciado las actividades, hemos llegado al final de la segunda fase, con la satisfacción de haber logrado los objetivos propuestos, tanto el general como los específicos de la investigación. Eso, desde una perspectiva formal.

Ahora bien, el proceso recorrido fue un constante aprendizaje en el trasegar como profesores e investigadores, ya que pudimos realizar un acercamiento detallado a las cifras de nuestro sistema nacional de

educación superior y desde allí darnos cuenta del amplio crecimiento que van teniendo las IES a nivel nacional. Como se evidenció en el capítulo de metodología, se constató que en la actualidad existen 27 departamentos del país que son domicilio principal de IES, lo cual resulta ampliamente positivo en el proceso de llevar educación de calidad a todos los rincones del país. Así mismo, después de una ardua revisión a las páginas web institucionales de un alto porcentaje de estas IES, se constató que hay una apuesta bastante amplia y diversa por la formación integral, y desde allí por la formación ciudadana y la educación para la paz.

En línea con lo expresado, es posible afirmar que el objetivo principal de la investigación se cumplió a satisfacción en la medida que fue posible la caracterización de las propuestas de formación integral orientadas a la ciudadanía y la educación para la paz, desde las concepciones de los docentes de la muestra seleccionada y con una radiografía que permite un acercamiento riguroso al estado de la situación de la enseñanza de las humanidades en las universidades regionales del país, desde las concepciones de los profesores, en clave de la articulación de sus prácticas con el horizonte estratégico de las IES donde se encuentran vinculados. Así, hubo varios hallazgos significativos para el equipo investigador, como son:

- Un porcentaje significativo del currículo dedicado a la formación humanista transversal desde perspectivas altamente variadas tanto a nivel temático como metodológico, todo ello en el marco de las concreciones del PEI desde las acciones formativas de las instituciones. Ello, como se afirmó en uno de los capítulos, donde uno de los profesores de una universidad pública entrevistados, afirmaba que un porcentaje cercano al 15 % del plan de estudios lo encontraba bajo, pese a estar presente en todo tipo de programas académicos. Como se afirmó allí también, eso nos resulta alentador en la medida en que, si se compara con IES privadas, estos porcentajes son incluso inferiores. Todo esto, por supuesto, en el entendido de que la educación integral no es una función exclusiva de los profesores de humanidades. Independientemente de los porcentajes

asignados específicamente a la formación humanista, lo que sí se debe privilegiar a nivel institucional es la formación continua de toda la planta docente para que realmente se asuma un compromiso más deliberado con aspectos como la ética, la ciudadanía, la lucha contra la corrupción y el compromiso por la paz, en tanto asuntos que también interpelan las dinámicas educativas desde los componentes disciplinares de los programas académicos. Formar ciudadanos éticos, conscientes de los problemas de su entorno y comprometidos con su transformación, también debe ser una preocupación de los docentes de ciencias básicas, de ingenierías, de las ciencias administrativas y contables, entre otras, pues el hecho de que se caigan puentes, se roben más de 50 billones de pesos anuales en Colombia, se negocie con la salud, se alteren documentos públicos o privados o, en el marco de la pandemia, se “apliquen” vacunas con jeringas vacías, no son acciones producto de si un profesional tomó o no la clase de ética, sino que evidencian justamente la falta de este tipo de reflexiones en cada una de las actividades formativas de los espacios académicos que componen los planes de estudios.

- Un claro compromiso institucional por la paz manifestado en el establecimiento de acciones estratégicas soportadas desde el PEI o los planes de desarrollo de las universidades. Este punto lo encontramos muy positivo, dadas las situaciones de violencia y el riesgo permanente en el que se encuentran actores sociales como defensores de derechos humanos en las regiones apartadas del centro del país. Por tanto, es alentador y beneficioso para los profesores el hecho de que todas las acciones encaminadas hacia la educación para la paz y la ciudadanía, puedan encontrar un correlato en los propósitos institucionales. Esto, en la medida en que son acciones protectoras en tanto que los profesores no quedan solos ni expuestos en muchos casos por generar actividades formativas en clave de aportar a la construcción del posconflicto, desde el contexto de la educación superior.

- La coherencia expresada entre las concepciones y las prácticas pedagógicas que refieren los docentes. Si bien esta fase del macroproyecto sobre la enseñanza de las humanidades tuvo su foco en las concepciones del profesores desde las IES colombianas en regiones mayormente afectadas por el conflicto, los docentes en cada una de las entrevistas no solo develaron sus conceptos, creencias, representaciones o valores respecto a lo que comprenden por las humanidades, la formación integral, la educación para la paz y la formación ciudadana, sus fines, el conocimiento del PEI y su articulación o no con este, sino que fueron más allá dejando entrever una amplia variedad de estrategias y actividades que se desarrollan desde los espacios académicos que cada uno de ellos orienta. Sin embargo, dados los alcances específicos de esta fase y atendiendo al contexto de la pandemia, se espera que la siguiente fase esté dedicada a las prácticas pedagógicas tanto de enseñanza como de evaluación para seguir avanzando en la triangulación acerca de las concepciones y prácticas docentes en el contexto de lo que significa enseñar humanidades en la educación superior, en una realidad tan compleja como la que se vive en las regiones de Colombia.
- Finalmente, queremos destacar cómo las historias acerca de la consolidación de las áreas, departamentos o facultades de humanidades se repiten en todas las IES con independencia del lugar donde se encuentran emplazadas. En todos los casos, los docentes refieren que estos lugares físicos y simbólicos que han ganado la formación humanista han sido, como ellos mismos lo indican, producto de luchas epistemológicas y pedagógicas respecto a la reflexión institucional sobre las implicaciones teóricas y prácticas de asumir realmente un compromiso con la educación integral de los profesionales de las regiones. Por tanto, se ha venido avanzando en la concienciación respecto a abrir espacios para este tipo de formación a nivel específico y transversal. Creemos que son cada vez más grandes los retos respecto a la formación integral de los futuros profesionales, no

solo por las complejidades propias de las dinámicas regionales, sino también por la capacidad de lectura y adaptación cada vez mayor que desde la docencia debemos tener. Ambientes como las redes sociales, el desarrollo de la capacidad de lectura crítica en un contexto de la inmediatez informativa y el mundo de los memes, la conciencia social y ambiental respecto al consumo humano, entre otros aspectos, hacen necesarias las humanidades como mediación que posibilita mejores herramientas para reflexionar y vivir la vida en medio de las tensiones que ofrece la cotidianidad.

Anexos

Anexo 1. Matriz categorial

Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia. Facultad de Ciencias y Tecnologías. Área de Humanidades. Proyecto: “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas”

Concepciones de enseñanza de las humanidades en las IES colombianas				
Experiencia profesional	Enseñanza de las humanidades	Educación para la paz	Formación ciudadana	Formación integral
Tiempo de vinculación	Concepto	Concepto	Concepto	Concepto
Formación académica	Fines	Fines	Fines	Fines
Experiencia Docente	Proyecto institucional/ Articulación o respuesta al contexto	Proyecto institucional/ Articulación o respuesta al contexto	Proyecto institucional/ Articulación o respuesta al contexto	Proyecto institucional/ Articulación o respuesta al contexto
Espacios Académicos que orienta	Otras subcategorías emergentes	Otras subcategorías emergentes	Otras subcategorías emergentes	Otras subcategorías emergentes

Fuente: instrumento elaborado Freddy Patiño Montero, Paola Andrea Sánchez Hernández y Trinidad Orozco Forero.

Codificación

Departamento		Departamento	Departamento	Departamento
Cauca		Córdoba	Norte de Santander	Tolima
U. del Cauca	U. Indígena	U. de Córdoba	U. Francisco de Paula Santander	Universidad de Ibagué
Cauca-UC-P1	Cauca- UAIIN-P1	Córdoba-UC-P1	NDS-UFPS-P1	Tolima- UIB-P1
Cauca-UC-P2	Cauca- UAIIN-P2	Córdoba-UC-P2	NDS-UFPS-P2	Tolima- UIB-P2
Cauca-UC-P3	Cauca- UAIIN-P3	Córdoba-UC-P3	NDS-UFPS-P3	Tolima- UIB-P3

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Guion de entrevista semiestructurada

Decanatura de División de educación abierta y a Distancia. Facultad de Ciencias y Tecnologías. Área de Humanidades. Proyecto: “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas”.

Entrevista a profesores

1. Experiencia profesional

¿Podría describir cómo ha sido su experiencia profesional como docente de espacios académicos del campo de las humanidades?

2. La enseñanza de las humanidades

2.1 Concepto

¿Para usted qué son las humanidades?

2.2 Fines de las humanidades

¿Según su experiencia y conocimientos, cuál es la finalidad de la enseñanza de las humanidades y cuál es su compromiso como docente?

2.3 Proyecto institucional

¿Conoce el PEI de su institución? Si la respuesta es afirmativa, ¿podría indicar si hay una apuesta humanista o un compromiso declarado con la realidad social?

3. La educación para la paz

3.1 Concepto

¿Para usted qué es la educación para la paz?

3.2 Fines de las humanidades

¿Cuál es la intencionalidad o finalidad de educar para la paz que están implícitos en los espacios académicos de humanidades que usted orienta?

3.3 Proyecto institucional

Desde el proyecto institucional, ¿hay alguna orientación o apuesta específica sobre la educación para la paz?

4. La formación ciudadana

4.1 Concepto

¿Para usted qué es la formación ciudadana?

4.2 Fines de las humanidades

¿Cuáles son los fines de la formación ciudadana? ¿Cómo se articulan los propósitos de las humanidades con la formación ciudadana?

4.3 Proyecto institucional

¿El Proyecto Educativo Institucional tiene como impronta la formación ciudadana para los nuevos profesionales?

5. La formación integral

5.1 Concepto

¿Para usted qué es la formación integral?

5.2 Fines de las humanidades

Según su experiencia y comprensión de su quehacer educativo, ¿cuál es la finalidad de la formación integral?

6. Proyecto institucional

¿El Proyecto Educativo Institucional se orienta a la formación integral? ¿Qué tipo de acciones específicas o transversales se realizan o promueven en orden a la formación integral de los estudiantes en su institución? ¿Considera que estas acciones responden a los retos que plantea el contexto local, regional o nacional?

Anexo 3. Instrumento de Consentimiento Informado

**Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia.
Facultad de Ciencias y Tecnologías. Área de Humanidades**

**Proyecto: “La enseñanza de las humanidades en diálogo
interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II:
Concepciones de enseñanza en las IES colombianas”**

Consentimiento informado

Información

Usted ha sido convocado a participar en la investigación *La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas*, la cual es desarrollada por un grupo de investigadores del Área de Humanidades de la División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. En este sentido, usted ha sido invitado por ser profesor de espacios académicos de la formación humanista en una institución de educación superior de Colombia.

Objetivo de la investigación

Caracterizar, desde las concepciones de enseñanza, las propuestas de formación humanista orientadas a la educación para la paz y la ciudadanía de IES de las regiones del país con mayor afectación por el conflicto armado.

Los responsables de la investigación son los profesores Freddy Patiño Montero, Trinidad Orozco Forero y Paola Andrea Sánchez Hernández.

Participación

Su participación es absolutamente voluntaria y consiste en dar sus opiniones, percepciones desde su rol como docente de pregrado, respecto a la enseñanza de las humanidades como componente transversal de la formación profesional de las instituciones de educación superior del país, en el contexto de posacuerdo y posconflicto que se vive actualmente. Para ello, se ha diseñado una entrevista semiestructurada, la cual tendrá una duración aproximada de sesenta minutos. Estos momentos de entrevista serán grabados, con la intención de poder analizar la información relevada allí. Usted podrá indicar si desea suspender en algún momento la grabación u omitir algunas de las respuestas.

¿Obtendré algún beneficio?

Su participación no tendrá ningún tipo de beneficio directo, ni compensación económica alguna por hacer parte de este estudio. Sin embargo, su participación es muy importante en la medida en que, a través de ella, será posible: 1) documentar las propuestas de formación humanista de las IES seleccionadas por cada una de las zonas con mayor afectación por el conflicto armado; y b) describir las concepciones de enseñanza de las humanidades de las IES seleccionadas, desde la experiencia de los docentes.

¿Existe algún riesgo?

Atendiendo a lo estipulado en el artículo 11, literal A de la Resolución 0008430 de 1993, esta investigación se clasifica sin riesgo.

¿Tendré acceso a los resultados?

Una vez finalizada la investigación y publicados los resultados, se enviará copia de estos a la dirección de correo electrónico suministrada por usted.

Confidencialidad y uso de la información obtenida

Se han tomado todas las medidas metodológicas del caso para garantizar que todas sus respuestas serán custodiadas bajo estricta reserva. Por tanto, su nombre o datos personales no serán revelados.

Investigadores

Investigador principal: Freddy Patiño Montero

Correo electrónico: freddypatino@ustadistancia.edu.co

Número de contacto: 310*****

Coinvestigadora: Trinidad Orozco Forero

Correo electrónico: trinidadorozco@ustadistancia.edu.co

Número de contacto: 315*****

Coinvestigadora: Paola Andrea Sánchez Hernández

Correo electrónico: paolasanchez@ustadistancia.edu.co

Número de contacto: 311*****

* Por efectos de seguridad de la información personal, se omiten en esta publicación los números de celular, los cuales originalmente fueron consignados en los consentimientos informados firmados por los participantes.

Ficha de caracterización

- Nombres y apellidos completos:
- Edad:
- Institución donde labora:
- Formación de pregrado:
- Formación de especialización:

- Formación de maestría:
- Formación de doctorado:
- Espacios académicos del campo humanista que orienta:
- Años de experiencia profesional en general:
- Años de experiencia profesional en la institución actual:

Consentimiento informado

Yo, _____, identificado/a con Cédula de Ciudadanía n.º _____ de _____, por medio de este Consentimiento Informado manifiesto que he recibido información sobre la investigación *La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la paz. Fase II: Concepciones de enseñanza en las IES colombianas*.

De mismo modo, manifiesto que he leído las condiciones de participación y que el equipo de investigadores me ha aclarado las dudas o inquietudes.

Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ de 20____.

Firma,

C.C. _____ de _____

Correo electrónico: _____

Número de contacto: _____

Sobre los autores

Freddy Patiño Montero

Candidato a doctor en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Argentina)-Cátedra Unesco-UNU. Magíster en Educación y licenciado en Filosofía, por la Universidad Santo Tomás. Profesor del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Secretario de la Red para la Formación Ética y Ciudadana, miembro de la Mesa de Formación para la implementación de la política de ética de la investigación, bioética e integridad científica de Minciencias. Profesor invitado en varios posgrados en educación a nivel nacional. Par académico Saces-MEN. Fue reconocido con la Excelencia Tomasina en el año 2017 en la categoría Prácticas de Excelencia para la Enseñanza y el Aprendizaje. Subcategoría: Evaluación del Aprendizaje.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5795-4911>

Correo electrónico: freddypatino@usantotomas.edu.co

Paola Andrea Sánchez Hernández

Magíster en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás. Licenciada en Educación con especialidad en Ciencias Religiosas por la Universidad Católica de Manizales. Profesora de Humanidades en pregrado y posgrado en las áreas de antropología, cultura teológica y ética. Cuenta con formación actualizada en competencias ciudadanas, educación a distancia, estándares curriculares y competencias básicas. Premio a la Excelencia Tomasina en la Categoría Prácticas de

Excelencia para la Enseñanza y el Aprendizaje. Subcategoría: Evaluación del Aprendizaje. Universidad Santo Tomás (2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2845-8454>

Correo electrónico: paolasanchez@ustadistancia.edu.co

Trinidad Orozco Forero

Magíster en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas, egresada de la Universidad Santo Tomás, de Roma (Italia) y de Bogotá. Tiene amplia experiencia en docencia en el campo de las humanidades, la pedagogía y la educación superior. Autora y coautora de diversos libros sobre formación humanista y educación superior a distancia. Docente del área de humanidades de pregrado y posgrado. Par académico Saces-MEN (en todos los programas). Premio a la Excelencia Tomasina en la Categoría Prácticas de Excelencia para la Enseñanza y el Aprendizaje. Subcategoría: Evaluación del Aprendizaje. Universidad Santo Tomás (2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4671-9881>

Correo electrónico: trinidadorozco@ustadistancia.edu.co

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Docente titular de la Universidad del Cauca. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación por la Universidad de Trás-Os-Montes Vila Real, Portugal. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales. Licenciado en Educación Física y Recreación por la Universidad de Caldas. Sus campos de interés son formación en humanidades en educación superior; formación en investigadores en pregrado y posgrado; educación y pedagogía de la alteridad; identidad y socialización en la escuela. Actualmente se desempeña como vicerrector académico de la Universidad del Cauca; además, coordina el grupo de investigación Konmoción, categorizado en el escalafón C de Colciencias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8433-4002>

Correo electrónico: ljaramillo@unicauca.edu.co

Gilma Ríos Peñaloza

Profesora titular de la Universidad del Cauca. Doctora en Antropología y magíster en Estudios sobre Problemas Políticos Latinoamericanos de la misma universidad. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Su trabajo se ha centrado en el estudio del cuerpo y la representación tanto en la historia como en la antropología. Actualmente es coordinadora del programa de Formación Integral Social y Humanística de la Universidad del Cauca, desde el cual ha liderado la reflexión sobre las humanidades, la ética y el arte en el marco del conflicto colombiano y la búsqueda de la paz.

Correo electrónico: grios@unicauca.edu.co

Patricia Coba Gutiérrez

Profesora de tiempo completo de la Universidad de Ibagué y miembro del grupo de investigación Rastro Urbano de la misma universidad. Licenciada en Español-Inglés de la Universidad del Tolima. Especialista en la Enseñanza de la Literatura de la Universidad del Quindío. Magíster en Educación de la Universidad del Tolima. Autora del libro de *María Magdalena y las otras*, editora académica de dos libros: *Cuerpo imaginados* y *Universidades y subjetividades juveniles*. Autora de varios artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0713-6280>

Correo electrónico: patricia.coba@unibague.edu.co

Richard Doughman

Docente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Egresado del programa de Comunicación de Pepperdine University de los Estados Unidos. Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina. Desarrolla investigaciones en la soberanía alimentaria, la agroecología y sistemas alimentarios locales, la ecología política y la historia ambiental.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6244-2152>

Correo electrónico: richard.doughman@unibague.edu.co

Sandra Gutiérrez Abella

Docente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Coordinadora del Área de formación Sociohumanística. Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación por la Universidad del Tolima. Ha desarrollado investigaciones en arqueología y en la enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales y en formación ciudadana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1090-9886>

Correo electrónico: sandra.gutierrez@unibague.edu.co

Índice temático

A

alfabetización 74.
aprendizaje 93, 122, 130, 134, 157, 201, 214, 215, 227, 230, 235, 236,
239, 240, 243, 251, 253, 255, 260, 261, 272, 273, 277, 297, 307, 323, 324.

C

ciencias de la educación 38, 281.
ciencias naturales 26, 38, 42, 43, 187, 188, 200, 201, 279.
ciudadanía cosmopolita 221
ciudadanía colectiva 59, 60
ciudadanía política 58
ciudadanía social 58
ciudadanía civil 57
ciudadanía moderna 55
ciudadanía universal 51, 249
competencias ciudadanas 59, 62, 107, 109, 151, 176, 249, 250, 323
concepciones del profesorado 18, 19, 27, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 43,
92, 94
conflicto armado 17, 81, 82, 83, 85, 123, 169, 173, 192, 195, 207, 209,
217, 224, 230, 234, 243, 270, 289, 303, 307, 318, 319
conocimiento disciplinar 28, 41, 276, 280
contexto social 29, 163, 277, 302, 303
contexto sociocultural 33

cultura de paz 21, 98, 110, 168, 169, 172, 176, 179, 233, 234, 237, 238, 290, 305

E

educación básica 42, 47, 236

educación emocional 42, 236

educación para la paz 18, 39, 46, 81, 82, 90, 91, 92, 103, 105, 122, 123, 125, 145, 146, 147, 148, 168, 169, 173, 175, 191, 192, 193, 196, 207, 228, 229, 230, 232, 233, 235, 237, 239, 241, 242, 262, 307, 308, 309, 310, 313, 315, 316, 318

educación superior 17, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 29, 32, 34, 40, 43, 45, 46, 60, 61, 67, 73, 77, 82, 83, 91, 92, 93, 97, 144, 157, 162, 163, 165, 167, 168, 179, 190, 206, 209, 210, 213, 220, 227, 228, 232, 234, 236, 240, 246, 253, 271, 278, 280, 290, 305, 308, 309, 310, 318, 319, 323, 324, 326

educación universitaria 162, 236

enseñanza 17, 18, 20, 32, 33, 34, 35, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 82, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 115, 118, 119, 123, 134, 139, 141, 142, 144, 153, 157, 161, 184, 185, 189, 193, 195, 196, 201, 207, 214, 215, 220, 226, 227, 235, 249, 251, 253, 254, 261, 269, 270, 271, 272, 273, 280, 281, 283, 285, 286, 297, 307, 308, 310

entrevista semiestructurada 86, 87, 88, 89, 91, 93, 212

ethos 142, 184, 185, 201, 253, 257, 271, 273

evaluación 21, 26, 32, 36, 39, 43, 109, 272, 290, 292, 297, 298, 300, 310, 323, 324

experiencia pedagógica 36, 99

F

filosofía 25, 27, 38, 43, 45, 49, 53, 93, 98, 118, 141, 165, 188, 202, 212, 215, 219, 221, 225, 230, 237, 239, 281

flexibilidad 201, 203, 239, 274, 297

formación ciudadana 18, 19, 46, 60, 62, 81, 90, 91, 101, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 126, 127, 128, 149, 150, 174, 175, 176, 177, 195, 196, 197, 198, 200, 236, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 271, 272, 276, 308, 310, 313, 316

formación humana (humanista) 18, 74, 76, 77, 99, 102, 108, 109, 112, 113, 134, 143, 149, 150, 167, 188, 190, 250, 253, 275, 278, 286, 302

formación integral 18, 19, 27, 32, 39, 46, 62, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 77, 81, 83, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 106, 108, 111, 112, 113, 114, 119, 130, 131, 132, 133, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 166, 171, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 188, 189, 190, 194, 195, 200, 201, 202, 203, 204, 210, 219, 222, 246, 250, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 270, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 308, 310, 313, 316, 317

H

hiperespecialización 69

humanidades 17, 18, 20, 21, 29, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 60, 61, 62, 82, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 109, 110, 114, 115, 117, 118, 119, 128, 129, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 153, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 177, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 195, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 225, 226, 227, 228, 232, 246, 251, 252, 261, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 291, 293, 296, 300, 303, 308, 310, 311

I

interdisciplinar 17, 26, 67, 77, 108, 176, 177, 178, 187, 189, 195, 207, 226, 248, 274, 278, 279, 293, 299, 300

interdisciplinariedad 108, 187, 189, 274, 279

L

lenguaje coloquial 88

lenguaje no verbal 88, 216

M

método científico 42

método socrático 29

modernidad líquida 66, 67, 69, 70

N

neurociencias 37

P

pensamiento crítico 61, 74, 76, 77, 101, 119, 135, 153, 165, 186, 189, 196, 202, 213, 218, 240, 246, 249, 253, 281, 290, 294

pensamiento pedagógico 32

pragmatismo 25, 31

proceso educativo 61, 109, 127, 130, 224, 254

prevención de conflictos 231

R

racionalismo 25, 31, 56

realismo 25, 31

reflexión pedagógica 32

revolución francesa 55, 56

S

saber pedagógico 215

T

TIC

trabajo de campo 17, 20, 81, 86, 89, 91, 93, 208, 210, 211, 221

U

universidad pública 116, 143, 308

V

violencia 26, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 109, 146, 170, 171, 172, 173, 209, 217, 218, 230, 233, 234, 237, 238, 242, 243, 278, 289, 304, 305, 309



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
2022

Esta obra es fruto de la indagación acerca de las concepciones de los docentes de humanidades de educación superior en algunos de los departamentos con mayor afectación por el conflicto armado en Colombia, a saber, Cauca, Córdoba, Norte de Santander y Tolima. Esta pesquisa se llevó a cabo en cinco instituciones de educación superior que tienen declarado, en el Proyecto Educativo Institucional o documentos orientadores, una clara apuesta hacia la formación humanista o integral de carácter transversal en todos los programas de su oferta académica de pregrado.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL