

PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

DAVID ANDRÉS JIMÉNEZ



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

Perspectivas de la formación integral

PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

David Andrés Jiménez



Jiménez, David Andrés.

Perspectivas de la formación integral/ David Andrés Jiménez. – Bogotá : Universidad Santo Tomás, 2015.

43 páginas; cuadros

Incluye referencias bibliográficas (páginas 41-43).

ISBN 978-958-631-882-2

1. Métodos de enseñanza 2. Competencia en educación 3. Planeación curricular 4. Teoría de la educación I. Universidad Santo Tomás (Colombia)

CDD 378.0017

Co-BoUST



Autor

© David Andrés Jiménez

© Universidad Santo Tomás, 2015
Ediciones USTA Carrera 13 n.º 54-39
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfonos: (+571) 587 8797 ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Director editorial: Daniel Blanco Betancourt
Coordinación de libros: Marco Giraldo Barreto, Lorena Castro Castro
Diseño y diagramación: Sylvana Silvana Blanco Estrada
Corrección de estilo: Edson Steven Guáqueta Rocha

Hecho el depósito que establece la ley
ISBN: 978-958-631-882-2
Primera edición, 2015
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Despacio y paso a paso siguió ascendiendo montaña arriba, pero se volvía continuamente a mirar hacia atrás, comprobando cómo, en efecto, inmediatamente detrás de sus pisadas el camino se iba haciendo borroso y desaparecía sin dejar ninguna huella hasta el punto de que parecía que no había estado allí nunca

Tabarrón y Gangosete. Michael Ende

Todos los hombres deben esforzarse por comprender, antes de morir, de qué y hacia dónde corren, y por qué lo hacen

James Thurber

PERFIL DEL AUTOR

Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Doctorando en Estudios Sociales de América Latina en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Actualmente es docente de tiempo completo de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (Colombia), en donde forma parte de la Línea en Derechos Humanos. Ha adelantado investigaciones sobre las experiencias educativas de los maestros del Distrito Capital, la formación integral y la sistematización de experiencias. En la misma maestría orienta los seminarios de Epistemología de la Ciencia y Formación Integral. Ha sido catedrático de la Universidad de la Salle y la Universidad Pedagógica Nacional. También ha sido conferencista en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Coautor de los libros *Identidades, modernidad y escuela*, y *Chamanismo. El otro hombre, la otra selva, el otro mundo*. Entre sus artículos publicados en revistas indexadas se cuentan: *Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo*; *Entrevista a Paul Martín, Director de Unicef-Colombia*; y *Cuba: primera infancia, niñez e investigación*.

Contenido

Introducción	8
Del contexto a la problemática	11
Los huracanes socioeconómicos y político-culturales	11
Hacia nuestra problemática	16
Aclarando nuestro caminar	18
Formulación de competencias	20
Perspectivas, desarrollo teórico y ejercicios reflexivos	21
Formación integral	21
Perspectiva técnica, tecnológica y científica	24
Perspectiva ética, humanística y espiritual	29
Perspectiva sociopolítica	33
Bibliografía	41

Introducción

De lo pedagógico a lo didáctico

El presente módulo está articulado a la investigación “Formación integral en la Maestría de Educación de la Universidad Santo Tomás” y llevada a cabo durante todo el 2014 y encargada por la Dirección de la Maestría con el objetivo de consolidar una visión actualizada de las perspectivas de formación integral que sería importante abordar en el programa. ¿Por qué se realizó este módulo mostrando la investigación?, ¿dónde está lo pedagógico?, ¿qué concepción didáctica articula el ejercicio? Son preguntas sustantivas que se nos hace menester responder antes de iniciar nuestro recorrido y que gracias al debate con maestros como Félix Barreto Junca y José Arles Gómez Arévalo hemos ido perfilando.

Si entendemos la pedagogía, más allá de la discusión de si es un arte, una técnica o una ciencia, como aquella reflexión “que se encarga de la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo” (Picardo, 2004, p. 286), debemos iniciar planteando que nos encontramos frente al siguiente problema educativo: ¿cómo hacer significativa la reflexión sobre formación integral en los procesos de formación de maestrantes? Tal interrogante nos llevó a reconocer que el proceso educativo que tenía gran significación en la realización de una maestría era la investigación que, en nuestro caso, iniciaba desde el mismo momento en que los maestrantes comenzaban a trabajar en su proyecto de investigación en el primer semestre. Partiendo de esta aclaración, fue evidente que debíamos transformar la dinámica, para lo que fue necesaria una reflexión sobre la didáctica que nos permitiera articular el saber logrado por la investigación con el ámbito investigativo desarrollado por los maestrantes.

Si comprendemos la didáctica como aquel saber que “capacita al docente para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes” (Picardo, 2004, p. 76), debíamos contar con: a) elementos históricos sobre experiencias metodológicas; b) una investigación articulada al aula, es decir, educativa; c) una reflexión acerca de los materiales y las tecnologías como factores didácticos; y d) una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Después de una reflexión sesuda nos dimos cuenta de que teníamos todos estos elementos si: uno, mostrábamos la lógica investigativa utilizada, ya que mediante ella los maestrantes iba a identificar en la experiencia investigativa los elementos metodológicos; dos, mediante la lectura de la investigación veían cómo es posible articular la investigación al aula y a los procesos que realizan; tres, conocían y reflexionaban sobre los materiales bibliográficos y las tecnologías en pro de aplicarlos a su propia investigación tal como lo sugieren cada uno de los ejercicios planteados a lo largo del módulo; y cuatro, la planificación que se evidencia en la investigación les permitía de manera análoga ir desarrollando procesos organizativos de su propia investigación. Esperamos que con estas claridades el estudiante articule el saber teórico, epistémico y metodológico expuesto en el módulo a su pesquisa educativa o didáctica; siempre acuerdo con las indicaciones del director del trabajo de grado quien será el que oriente la ruta investigativa.

Es preciso aclarar la estructura del texto y los elementos que el estudiante podrá encontrar. El módulo está dividido en un primer apartado en donde se resumen cinco elementos: el contexto social que permite la reflexión, la problemática de saber construida, los objetivos de conocimiento, los propósitos de formación y el proceso investigativo que guio la construcción del módulo. Posteriormente, encontrará la formulación de competencia, en donde se evidencian los intereses de aprendizaje que tiene el módulo y articula la información con apuestas reflexivas que deben ser realizadas. Acto seguido, está el apartado teórico que retoma y relaciona las discusiones más importantes y las tres perspectivas que permitan reflexionar la formación integral. Al final de cada perspectiva, el estudiante encontrará actividades que, además de profundizar en el

conocimiento de la formación integral, le permiten articular la temática y avanzar en la producción de un corpus para su investigación.

Las actividades, una por cada perspectiva, a la vez buscan la formación integral del estudiante mediante un proceso autoevaluativo. Recordemos lo que plantean nuestros epígrafes: el camino recorrido tiende a volverse borroso y si no nos esforzamos por comprender de dónde venimos, hacia dónde vamos y por qué lo hacemos, nuestros procesos formativos siempre estará incompletos.

Del contexto a la problemática

Los huracanes socioeconómicos y político-culturales

La convulsionada realidad a la que asistimos en todos los niveles nos demanda pensar de manera compleja los contextos que nos rodean. Una perspectiva de lectura fue proporcionada por el profesor de sociología en la Universidad de Pittsburgh, Roland Robertson, al plantear la necesidad de investigar y comprender la incertidumbre generada en las personas por una era globalizada que tiene profundas tensiones con lo local¹. Antonio Bolívar Botía, profesor español en la Universidad de Granada, en continuidad con lo planteado por Robertson, hace uso del término *glocalización* desde una perspectiva cultural y no económica –visión también posible– para remitirnos a pensar sobre una realidad que mezcla elementos locales con aspectos mundializados (2001, p. 269). Esta propuesta nos permite reconocer lo complejo que es hoy tratar de delimitar, desde una sola perspectiva, un territorio o una población; en la gran mayoría de contextos nos encontramos con la diferencia, con las mezclas.

Tensiones como aquellas que examina Boaventura de Sousa Santos en su texto *De la Mano de Alicia* (1998) también hacen presencia contemporáneamente. El profesor Santos revisa magistralmente las contradicciones emanadas de la modernidad y nos proporciona una lectura más consistente de los desafíos que en los diferentes ámbitos te-

¹ Una discusión más profunda sobre esta perspectiva es posible encontrarla en su texto *Globalization: Social Theory and Global Culture* (1992). No podemos dejar de mencionar que hay posturas similares, complementarias y hasta más críticas con textos de Immanuel Wallerstein, Fredric Jameson y Ulrich Beck, a quien muchos le endilgan el término de *glocalización* que mencionaremos.

nemos cuando pretendemos interpretar las sociedades contemporáneas, las cuales están insertas en un sistema mundial donde la transformación social acelerada no solo es superficial, sino que se convierte en la norma. Los cambios profundos resquebrajan teorías, conceptos, modelos y soluciones cuya implementación parecía posible en tiempos de crisis sociales, pero que en la actualidad se muestran más que insuficientes.

La crítica de las características del paradigma que insta a una emancipación social, pero que impone una regulación social con sistemas de poder basados en los panópticos, posibilita pensar de otra manera las antinomias creadas por la modernidad. Estas dialécticas las vemos actualmente, por ejemplo, en las comprensiones que tenemos de Estado y sociedad civil, entre otros conceptos más. Además, son visibles en instituciones emanadas de la modernidad (tribunales, universidades, escuelas, cárceles, hospitales, etc.), las cuales cumplían con estos propósitos contradictorios de libertad y control; estar en crisis para ellas se volvió un lugar común.

Tendremos que reconocer con Santos, como lo hace en su texto *Epistemologías del sur*, que es imperante pensar de otra manera² para no seguir reproduciendo

2 La necesidad de transformación de paradigma es visible tanto en las ciencias naturales como en las sociales, y es visible en "un movimiento de vocación transdisciplinar que Jantsch designa como paradigma de la auto-organización y que aflora, entre otras, en la teoría de Prigogine, en la sinérgica de Haken, en el concepto de hiperciclo y en la teoría del origen de la vida de Eigen, en el concepto de autopoiesis de Maturana y Varela, en la teoría de

y aplaudiendo lógicas modernas que no solucionan los problemas y sí los aumentan; de lo contrario, seguiremos estando en un mundo tan difícil de asimilar como aquel al cual se enfrentó Alicia en el texto de Lewis Carroll.

Este torbellino social, económico y cultural ha sido bien retratado por Zygmunt Bauman en diversos libros, que van desde *Modernidad líquida* (2000) hasta *Vidas desperdiciadas* (2005). Uno de los últimos libros del profesor Bauman en difundirse en nuestro país está relacionado con nuestro foco de análisis y permite evidenciar cómo estas reflexiones sociológicas permiten plantear interpretaciones sobre un mundo en donde la educación desempeña un papel fundamental. En el texto *Sobre la educación en un mundo líquido* (2013), de manera extensa, dialogada, tranquila pero contundente, el profesor Bauman aborda elementos que son sustanciales para comprender el contexto actual al que nos enfrentamos quienes decidimos enfrentarnos a la tarea de educar. Los procesos formativos se enfrentan a dinámicas que, de una u otra manera, determinan tanto la calidad como la posibilidad y la utilidad de la formación humana. Un elemento sustantivo que es reconocido por sus efectos sociales y políticos es la disputa entre la mixofilia y la mixofobia³, realidad que enfrentan los países occidentales por la migración de

las catástrofes de Thom, en la teoría de la evolución de Jantsch, en la teoría del 'orden implicado' de David Bohm" (Santos, 2009, p. 35).

3 La mixofilia la podemos entender como el aprecio por la unión con la diferencia y la mixofobia como el miedo a mezclarnos con aquel que es diferente.

extranjeros de países “subdesarrollados”, entre los cuales nos encontramos. Lo más preocupante es que la disputa entre estas dos vertientes la están ganando aquellos que tienen miedo a mezclarse, y por ello las posturas y políticas conservadoras que excluyen y castigan a los migrantes se vuelven cotidianas, aceptadas.

Este miedo al otro convive con elementos como la *revolución permanente* como norma, aspecto más que evidente en el ámbito educativo. Aquello que Gregory Bateson llamó el tercer nivel educativo, que era la capacidad de enseñar unas aptitudes que permiten “desmembrar y volver a organizar el marco cognitivo predominante, o bien desecharlo por completo sin sustituirlo por un elemento de reemplazo [...] [hoy se ha convertido en una norma] en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Bauman, 2013, pp. 21, 22). El principio de cambio se ha vuelto nuestra cárcel y quien no esté acorde o se rezague en este huracán de cambios pasa a engrosar la inmensa cantidad de parias que el sistema genera (Bauman, 2005). Es claro para muchos científicos que este juego es macabro y violento. Las promesas de bienestar, grandilocuentemente promocionadas por la modernidad y por los discursos posmodernos, están aún en capilla. Seguimos viendo por los medios masivos de comunicación cómo se acrecienta el miedo ante múltiples amenazas, tanto internas como externas, que justifican la implantación de normas que en vez de resolver los conflictos socioeconómicos y político-culturales, los atizan día

a día. Lo anterior lleva a que grandes masas poblacionales estén de acuerdo con intervenciones cada vez más violentas en diversos órdenes y niveles a escala global.

El profesor Bauman nos recuerda lo complicado de superar las elaboraciones socioculturales en donde la violencia, la explotación y la inhumanidad han sido instauradas. Vemos hoy cómo

la persona que ha sido explotada y lo ha olvidado explotará a otras personas. La persona acostumbrada a ser despreciada y que pretende haberlo olvidado, ahora hará lo mismo con otros [...] [ya que son] "cadenas esquismogénicas", auténticos nudos gordianos y robustos que se resisten a ser desatados o cortados [...] El resultado de todo ello es el surgimiento de una mentalidad de "fortaleza asediada", que se manifiesta en la creciente y rápida popularidad de la que gozan las fronteras blindadas y las puertas firmemente atrancadas (Bauman, 2013, pp. 16-17).

Nuestro país no ha estado ajeno a esta lógica. En el concurso internacional hemos apoyado y convalidado la mayoría de las intervenciones de Estados Unidos, nación que ha sembrado la política de la guerra preventiva. Pero, a la vez, venimos de al menos una década de apoyo político y cultural a estrategias de guerra frontal contra las guerrillas de nuestro país. En los comicios de 2014, una mitad del electorado activo seguía creyendo firmemente en

el uso de la guerra como estrategia válida para resolver el conflicto, cuando llevamos más de medio siglo aplicándola y no nos ha dado resultado, ni siquiera con la ayuda económica y militar del Plan Colombia.

Adicionalmente, esta lógica, que sigue reproduciendo un problema de hegemonía como lo aborda Chomsky (2004) o de imperialismo como lo conciben Hardt y Negri (2002), está mediada por una opresión del mercado que Thomas Hylland Eriksen en su texto *Tyranny of the Moment [La tiranía del momento]* (2001) ha descrito de manera magistral. Él ha catalogado el proceso que hace el mercado con nosotros como un aturdimiento mediante la puesta en escena de tal cantidad de información que llega a confundir y bloquear a quien la ve, ya que no puede reaccionar. La imposibilidad de la reacción se basa en que la mayoría de la información con la que nos aturden es información que uno no desea; sin embargo, lo bombardean con tal cantidad que uno no sabe cuál es importante y cuál no. La información no deseada se convierte en un ruido, pero no cualquier clase de ruido, es un ruido que desarticula no solo las narrativas sino la realidad, y hace que solo veamos una pequeña parte de la totalidad; nos impide ver el marco en el que nos encontramos. El obligarnos constantemente a seleccionar entre este bullicio permite dos dinámicas fundamentales para el contexto actual: a) un sistema de producción de nuevos objetos de deseo que cambian frecuentemente gracias a lo que han ti-

tulado la obsolescencia controlada⁴ y b) una forma hábil para ocultar los desperdicios y consecuencias generadas por un sistema que, al desear la novedad, genera una gran cantidad de desperdicios. Este mundo huracanado, líquido diría Bauman, sigue alimentado por dinámicas y valores económicos que ordenan lo político, lo social y lo cultural.

Colombia no ha estado ajena a la anterior realidad y es uno de los abanderados —con países como Chile, Perú y México— de propuestas socioeconómicas y político-culturales que emanan de los tratados de libre comercio firmados en los últimos años, los cuales nos integran aún más en los torbellinos producidos por la dinámica mundial. Sin embargo, más allá de las promesas electorales y politiqueras que auguraron ganancias y mieles al por mayor, las cifras de importación y exportación siguen mostrando la enorme desventaja de estos tratados, ya que nuestro sistemas de producción, distribución y formación, tanto científica como tecnológica, estaban muy por debajo de niveles óptimos para competir con potencias como Estados Unidos y Corea del Sur, por mencionar solo algunas.

A su vez, la constante guerra que acompaña el trasegar de este país ha configurado una mezcla en donde podemos en-

4 Podemos entenderla como aquel diseño del fin de la vida útil tanto de un producto como de un servicio. La idea se remonta a principios del siglo ~~xx~~ con el *crash* del 30 y la idea de animar el consumo mediante este sistema, que programa un tiempo de vida útil y posteriormente, tanto el servicio como el producto, se vuelven obsoletos, no funcionales, inútiles o inservibles.

contrar un desarrollo altísimo del sector económico de los servicios en detrimento de otros; ejemplo de ello es la quiebra continua de empresas textiles o de marroquinería y el aumento de empresas de turismo y de telecomunicaciones. También asistimos a un desarrollo pírrico de una industria de extracción que, además, está descontrolada; lo vemos en la cantidad de concesiones mineras y petroleras a grandes multinacionales, a la par que hay notables vacíos en el control de la minería ilegal que destruye el ambiente. En este contexto no podemos olvidar nuestro sistema educativo basado en principios de mercado, en donde la formación tiene un sentido más lucrativo que humano; visible tanto en la implementación competitiva que regula la propuesta educativa por competencias, así como en las reivindicaciones de las luchas por la educación de los últimos años⁵.

La formación de las personas es fundamental, la riqueza de una nación está en qué tan capacitadas están las personas. Por ello, interceptar el campo educativo ha sido sustancial tanto para diferentes áreas del saber como para diferentes

sectores económicos. Los sociólogos, los antropólogos, los filósofos, los economistas, etc., han pontificado sobre qué y cómo debemos educarnos. Por ello, el ámbito pedagógico ha estado alimentado por múltiples propuestas, que son todas bienvenidas a la discusión. En especial, cuando propuestas como las del profesor Wallerstein (1996) en su texto *Abrir las ciencias sociales* nos invitan a la reflexión interdisciplinar, perspectiva tan pertinente en el ámbito pedagógico. Porque el saber que debe producir la pedagogía, podríamos estar de acuerdo, no es un saber enmarcado en una disciplina clásica, es una apuesta por comprender pedagógicamente las demandas y las apuestas que como humanidad tenemos frente al contexto profundamente dinámico y abigarrado al que nos enfrentamos. Requerimos estudios interdisciplinarios en los cuales la pedagogía nos permita tener perspectivas de lectura ante la complejidad de una educación capturada por el cambio veloz y por una hiperabundancia de la información.

Las anteriores reflexiones sobre el contexto al que asistimos demandan una relación con los cuestionamientos sobre el proceso formativo que debemos realizar en un programa como la Maestría en Educación. ¿Qué espacios de reflexión son necesarios para abordar esta complejidad en un posgrado?, ¿cómo propiciar en los estudiantes de maestría esta interdisciplinaria?, ¿qué espacio discursivo propicia la investigación educativa en cuanto a este marco social, político y

⁵ Es interesante revisar las consignas de los movimientos estudiantiles que en cabeza de la MANE en los últimos años han mostrado la necesidad de unión entre estudiantes y universidades, tanto públicas como privadas, por una ley de educación que no acabe con la posibilidad de tener un país con personas bien formadas. Es por ello que han propuesto la mayor participación del Estado con un papel preponderante tanto en la financiación como en los principios que guían la educación, no solo en la evaluación; de esa manera, dejarían de proliferar institutos de dudosa calidad que terminan siendo una inversión inocua para el progreso del país.

cultural? Son solo algunas preguntas que nos van señalando la importancia de seguir fomentando cuestionamientos sobre el proceso formativo que debe tener un Magíster en Educación. Para nosotros, uno de los espacios idóneos para abordar estas y otras reflexiones es el campo de la formación integral.

La formación integral como campo complejo que lee el contexto y establece reflexiones sobre las posibilidades formativas es propio de la reflexión pedagógica. Por lo mismo, diversos autores (Bauman, 2013; Böhrm, 2005; Hoyos Vásquez, 1998; Höffe, 2007; Nussbaum, 2010; Sen, 2006; Stiglitz, 2012) han exigido pensar la formación desde principios más humanizantes y menos economicistas. Una de las críticas más agudas y recurrentes en este sentido la ha realizado Martha Nussbaum en diferentes textos en los que lleva a cabo su reflexión sobre nuestro accionar, el cual está alimentado por una lectura de la profesionalización muy sesgada, en donde se dejan de lado reflexiones éticas y morales sobre el papel del ser humano en el ámbito social por el excesivo impulso de la individualidad, la acumulación desproporcionada y el desprecio del otro. Por ende, deberíamos deliberar sobre el supuesto éxito personal desvinculado de la posibilidad de ser con los demás y reconocer aquella característica que Aristóteles nos atribuyó, que somos un animal político, un *zoon politikón*.

Hacia nuestra problemática

El anterior contexto nos permite perfilar nuestro problema: la formación integral de un maestro en educación. El problema de la formación siempre ha estado en continua relación con el contexto y con las necesidades que éste impone al sistema educativo; si lo analizamos bien, la razón para que exista un sistema fue resultado de las necesidades formativas de un momento histórico. Empero, pensar en los requerimientos de ese contexto es algo que debemos hacer constantemente; sin embargo, seríamos muy inmediatistas y poco reflexivos si nos quedarnos solo con lo que el contexto nos demanda, he ahí la razón de perspectivas diacrónicas. Es necesario que nuestra reflexión, al menos, cruce: el pasado, el presente y el futuro, para acercarnos a lo que Emma León y Hugo Zemelman (1997) definen como historicidad. Desde esas perspectivas, son fundamentales preguntas como: ¿qué elementos han sido fundamentales en la formación integral que hasta hoy se ha dado en América Latina y en Colombia?, ¿qué papel ha tenido el humanismo en la formación integral promovida en el contexto latinoamericano? y ¿qué influencias ha tenido en Colombia y cuáles podrían ser las rutas de la formación integral en un futuro?

Un módulo de formación integral debe pensar sobre lo que fue y lo que le deja esa historia. Nuestra tradición, tal como lo indica nuestra visión, dice que somos una

institución inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, y por ello la misma “consiste en promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social” (USTA, 2014). Las implicaciones de lo anterior pasan por el diálogo constante con el pensamiento tomasino para ubicarlo en nuestro contexto. Por lo mismo, surgieron preguntas que podemos condensar en: ¿qué objetivo debe tener la formación integral en el ámbito profesional y posgradual para la Universidad Santo Tomás en la realidad colombiana?

No podemos olvidarnos de que contextos como los descritos nos imponen la necesidad de ver cómo el proceso formativo podría responder a estos nuevos retos. Aún más, cuando estamos en una Maestría en Educación con énfasis investigativo y modalidad a distancia, que forma educativamente a quienes forman en Colombia. Esta realidad demanda utilizar perspectivas interdisciplinarias, como las que propone Wallerstein (1996). Por ello, las preguntas: ¿para qué formar integralmente a un profesional?, ¿por qué es importante ser un profesional integral en el siglo XXI? y ¿qué debemos entender por formación integral y qué desarrollo histórico tiene el concepto?, nos llevaron a cuestionarnos sobre: ¿qué componentes debe tener la formación integral en la educación superior y más en un proceso formativo a distancia?, ¿qué papel tiene este programa ante paradigmas educativos que se enfrentan a un contexto acelerado

donde lo tecnológico y lo económico hegemona el horizonte, dejando de lado otras propuestas humanistas?

La Universidad Santo Tomás, con amplia trayectoria e impronta en la formación humanista en este momento histórico, se convierte en un polo de reflexión, de resistencia y de crítica. Por ello, nos preguntamos: ¿qué papel desempeñaría la tradición humanista tomasina en la construcción de una sociedad justa en este contexto mundial y nacional, sin olvidar las particularidades de la formación integral en un contexto de violencia estructural como el colombiano? Por ello, nos cuestionamos sobre: ¿qué tipo de formación integral requieren los educadores que trabajan en ambientes donde los conflictos históricamente se han afrontado de manera violenta?

Los anteriores cuestionamientos fueron fundamentales para configurar la pregunta macro de la investigación sobre formación integral que ha guiado tanto la revisión documental como los procesos de formación en al menos dos grupos de maestría: ¿cuáles elementos cardinales podemos identificar, en las discusiones sobre la formación integral, para que alimenten teórica y didácticamente las reflexiones formativas de maestrantes en el marco de un contexto como el colombiano y permitan acompañar la rutas formativas generadas por los seminarios de Formación Integral de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás?

Aclarando nuestro caminar

Gracias a las reflexiones anteriores, fue factible establecer el objetivo general de esta investigación y módulo: Identificar las discusiones y perspectivas sobre la formación integral de un programa de posgrado en educación a distancia con énfasis investigativo, en pro de impulsar procesos reflexivos que permitan el acompañamiento a los seminarios de Formación Integral de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

Los objetivos específicos que complementaron el anterior objetivo fueron: a) identificar las discusiones y perspectivas en la formación integral que han alimentado la formación superior en otros programas y revisar su aporte a la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás; b) caracterizar las discusiones y perspectivas que alimentan el campo de formación integral que deberían estar en un módulo sobre la temática, en pos de las necesidades de acompañamiento reflexivo a los seminarios que en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás la abordan. En ese orden de ideas, este módulo es un aporte a los procesos de formación que guían los docentes en la Maestría, y serán ellos quienes definan el uso y nivel de articulación de su seminario con el presente documento.

Para llevar a cabo esos objetivos, nuestra investigación de orden cualitativo seleccionó la modalidad de investigación documental¹; para ello, rastreamos información sobre nuestra temática en dos espacios diferentes: algunos repositorios universitarios de la ciudad de Bogotá y las bibliotecas electrónicas Scielo y Redalyc. Como segundo momento, seleccionamos e inventariamos en una base de datos con más de 106 regis-

¹ Tal como lo define la profesora Rosa María Cifuentes, a quien seguiremos en nuestro diseño investigativo, "el trabajo documental no es sólo una fuente o técnica de recolección de información. Se constituye en una estrategia de investigación con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de información, el análisis e interpretación" (Cifuentes, 2014, p. 77).

tros de documentos que trataban, de manera explícita, la formación integral en relación con la educación superior; en la misma se identificaron palabras clave y aportes centrales a partir de sus resúmenes y/o introducciones. La anterior caracterización de los documentos permitió identificar tres categorías que organizaban los documentos, y que posteriormente se convirtieron en las perspectivas². La primera de las categorías organizadoras la componen los documentos que abordan el orden *sociopolítico*; son 55 registros relacionados con los temas de ciudadanía, democracia, convivencia, conflicto y paz. En la segunda podemos encontrar los documentos que abordan los órdenes *técnico, tecnológico y científico*, en el cual fueron factibles de clasificar 33 registros relacionados con conceptos como currículo, programas educativos, formación en tecnología, TIC, profesionalización y ciencia. Por último, está la tercera perspectiva, *ética, humanística y espiritualidad*, en la cual clasificamos 15 registros en los cuales se identifican conceptos como ética, valores, espiritualidad y humanismo.

El siguiente paso fue identificar, dentro de cada grupo documental, los documentos que más permitían caracterizar las discusiones planteadas en cada perspectiva, lo cual nos llevó a ubicarlos en una jerarquía. Estos textos identifica-

² Es importante aclarar que muchos de los documentos abordan dos y hasta las tres perspectivas, pero la construcción de las categorías obedeció a la necesidad de encontrar una forma de cumplir con los objetivos de identificar contenidos y caracterizar las discusiones en el campo de la formación integral.

dos fueron reseñados mediante un RAE que hacía énfasis en la caracterización de las discusiones. Los catorce documentos permitieron alimentar las reflexiones y las didácticas usadas en este módulo. La selección o clasificación de información se realizó a partir de la recurrencia y la saturación en la información recabada por el proceso investigativo.

Es importante mencionar el espacio de validación proporcionado por tres (3) procesos formativos en la Maestría de Educación y que tenían como centro la formación integral. En los espacios de formación de dos grupos de la Maestría en Educación (el grupo de Pacho 3° y 4° semestre, y Montería 2° semestre) fueron trabajados algunos documentos, a los cuales se les realizó 40 reseñas y hubo diez reflexiones sobre la temática. Esta información permitió reflexionar sobre la temática y sobre las estrategias didácticas en pos de formar integralmente en la Maestría. Por lo anterior, es necesario agradecer la participación de los estudiantes de la Maestría, quienes con sus reflexiones, trabajos y aportes enriquecieron el horizonte de trabajo.

En esta corta descripción del proceso es fundamental explicitar que este ejercicio de investigación documental permitió comprender que: a) hay múltiples perspectivas sobre la formación integral, y que la nuestra será una perspectiva organizativa de las mismas; b) hay un fuerte énfasis en las temáticas de Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía, que desde diferentes concepciones aportan a

la formación integral, lo cual incluye aspectos tanto de enseñanza como de aprendizaje; c) la recurrente aparición de conceptos transversales en los diferentes documentos como sociedad del conocimiento, multiculturalidad, ética, personalidad, globalización, liberalismo, desarrollo humano, Estado, empoderamiento, emancipación, individualización y reflexión crítica cualificaron el desarrollo contextual y teórico en diversos apartados del módulo; d) muchos documentos tienen perspectivas latinoamericanas y mundiales, es decir, son una problemática que atraviesa diferentes países y contextos; por ello, comprendemos que las reflexiones aquí expuestas están en una continua tensión entre visiones micro y macro; y f) el tema de los valores se convierte en un hilo conductor importante porque se manifestó transversalmente en los tres agrupamientos o enfoques.

Formulación de competencias

Las siguientes competencias o propósitos del saber fueron retomados de la reflexión y cruce de información del Comité Curricular de la Maestría, en donde se discutió el diseño curricular del programa y se establecieron derroteros en la formación del campo humanista que es transversal en todo el desarrollo académico que hace el estudiante en el programa. Las tres competencias con igual número de criterios de desempeño serán transversales en la estructura del módulo.

COMPETENCIAS	CRITERIO DE DESEMPEÑO
Genera marcos interpretativos de su exploración investigativa en la maestría relacionados con la formación integral y los derechos humanos.	Analiza los elementos centrales en la formación integral contextualizada y en relación con la educación en/para los derechos humanos.
Conoce y comprende la apuesta de Santo Tomás por las dimensiones de la sensibilidad, la inteligencia y la razón; así, la aplica para una formación espiritual, intelectual y moral en pro de ser capaz de postular una formación de la persona desde la perspectiva tomista.	Realiza una búsqueda documental sobre el tema y las relaciones entre la propuesta formativa tomista con otras propuestas de formación.
Identifica propuestas de formación integral contextualizadas.	Realiza un ensayo crítico basado en las lecturas del módulo y en otras complementarias.

Perspectivas, desarrollo teórico y ejercicios reflexivos

El siguiente apartado realiza un recorrido por las discusiones y perspectivas construidas por la investigación para comprender los elementos importantes en la formación integral. El orden que seguiremos será primero desarrollar una definición básica del concepto para posteriormente revisar las tres perspectivas encontradas en la investigación, de manera sencilla mas no simple, buscando describir los rasgos fundamentales sin adentrarnos en discusiones o desarrollos de otro orden. Acompañando cada perspectiva, el lector podrá encontrar los ejercicios propuestos para la apropiación de la perspectiva en el orden de las competencias y criterios de desempeño.

Formación integral

Hablar de la formación integral implica hablar de los dos elementos que componen este concepto: formación e integral. Gadamer, en su texto *Verdad y método*, postula que la formación es “el más grande pensamiento del siglo XIX” y, para él, es uno de los pilares del humanismo moderno (Gadamer, 1990, p. 15, citado en Vargas, 2010, p. 147), ya que la “formación” ayuda a distinguir las ciencias sociales de las humanidades. La formación no es algo ajeno al individuo, sino que es parte de la configuración de la persona; veamos por qué. Si retomamos la tradición religiosa de la Baja Edad Media, en donde se planteaba la formación del ser humano como el desarrollo de la imagen de Dios que cada uno lleva en sí, el concepto de formación ha cambiado. Es la Ilustración y el Romanticis-

mo cuando se amplía y es llevado a otros ámbitos como el estético, lo pedagógico y lo político (Vargas, 2010, p. 148). Cuando se le atribuyen estas otras características, se convierte en un proceso amplio de transformación de sí mismo, le permite a la persona alcanzar la madurez de sus capacidades espirituales y corporales.

Otra perspectiva de la formación es la que nos permite desenvolver la capacidad del sujeto de tener una representación global de dónde se encuentra. Si tenemos en cuenta que el humanismo planteó el trabajo, tal como lo muestra Hegel (1807) en la *Fenomenología del Espíritu* en el capítulo del amo y el esclavo, como la forma más clara de volverse hombre mediante la autoconciencia, también tenemos que darnos cuenta de que la concepción de trabajo ha cambiado. La especialización, la tecnificación y la complejización de los oficios a las que asistimos nos permiten reconocer que hoy nos encontramos con la relevancia del conocimiento para poder trabajar. Esta primacía del conocimiento ha transformado la perspectiva, haciendo del conocimiento el eje de la formación. Es por ello que la formación hoy tiene que ver con los intereses en conocimiento y cómo se usan los mismos para comprender y transformar el mundo¹. Esta tradición, emanada de Occidente,

¹ Los elementos que podemos identificar con la formación son cuatro: 1) proceso de valentía para enfrentarse a lo extraño y dejarse confrontar; 2) la formación no tiene que ver con lo planeado; se acerca a una especie de aventura guiada por el deseo de búsqueda; 3) es una forma de desinstalarse de lo familiar que relativiza las convicciones; y 4) tiene que ver con la transformación de la perso-

tiene anclaje en el interés de apropiación del mundo que Occidente siempre ha manifestado. Es tan fuerte el mismo, que ha determinado la forma en que vemos el mundo. Las relaciones de las personas con el mundo hoy pasan por la teorización, nominación y comprensión de todo lo externo con el objetivo de controlarlo. La misma construcción de lo humano es muestra de este control. Por lo anterior, la creación, tenencia, relación e intercambio del conocimiento cada día es más importante para la sociedad; esto nos ha obligado a dedicarnos a formarnos para comprender y transformar el mundo en que vivimos.

No es nada nuevo que la formación entendida según las anteriores perspectivas tiene que ver con la educación y el sistema creado para impartirla, si entendemos la educación como las acciones que colaboran en los procesos de socialización en los que interviene un maestro o profesor y hay un estudiante o aprendiz. La misma generalmente estaría circunscrita al proceso de formación entre la niñez y la juventud. Pero si la vemos desde la perspectiva de la formación podría ser más amplia, porque tiene interés en la constitución de la persona y su posicionamiento en el mundo social y político (Vargas Guillén, 2007). Por ello, la educación busca cada día la perspectiva formativa en la medida que permite ampliar los límites que otros conceptos tienen.

na, de lo cotidiano de manera responsable y en relación con el mundo (Vargas, 2010, pp. 151-154).

El segundo concepto es el de integralidad; pero cuando hablamos de integralidad, debemos referenciar tanto los referentes etimológicos como los bibliográficos. Al venir etimológicamente del latín *integralis*, la integralidad la podemos entender, según la Real Academia de la Lengua, como un adjetivo que habla “de cada una de las partes de un todo: Que entra en su composición sin serle esencial, de manera que el todo puede subsistir, aunque incompleto, sin ella” (DRAE). La anterior definición nos permite acercarnos, ya que podríamos hablar de formación integral como el proceso que forma en cada una de las partes de un todo.

Es necesario aclarar que la revisión documental nos permitió encontrar claridades sobre lo que esta integralidad puede significar hoy. Aunque pareciera que habla de un todo, lo “integral” está asociado con propuestas de diferentes áreas, pero fundamentalmente con postulados económicos y desarrollistas. Su relación con la concepción de “desarrollo” es factible de ver en documentos de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Biblioteca Virtual del Banco de la República (2014); los mismos hacen referencia al desarrollo integral como un proceso en búsqueda de una idea de desarrollo y perfeccionamiento humano. Pero, revisando más agudamente, vemos cómo la OEA menciona que éste está generado por una serie de políticas que buscan fomentar el desarrollo sostenible en los países subdesarrollados (OEA, 2014). Aquí vemos ya

cómo una perspectiva desarrollista captura este concepto.

La búsqueda bibliográfica también nos permitió reconocer tres definiciones sobre lo que implicaría formación integral. Una muy psicológica, otra religiosa y una última, que es más gubernamental e institucional. Para la psicológica, formación integral “implica el desarrollo de todo el ser humano; los factores conativo-volitivo, epistémico-cognoscitivo, afectivo-emotivo, y, por último, hasta somático-físico, [por ello] son fundamentales en la elaboración de los *currícula* en todo los niveles del proceso educativo” (Picardo, 2004). Las definiciones religiosas siempre relacionan la formación integral con el reconocimiento de la presencia de un ser supremo y el desarrollo de las cualidades que esta deidad ha generado en la persona.

Una tercera definición emana de la normativa colombiana. En la Ley 115 de 1994, en su artículo 5, se definen los fines de la educación, donde el primero es

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, 1994).

Aclaremos más la definición normativa de formación integral cuando vemos que la misma es usada regularmente en documentos sobre la formación del currí-

culo y la evaluación del proceso educativo como en los Decretos sobre Evaluación (230 y 1290) y muchos de los comunicados del MEN (MEN, s. f.), en donde se hace énfasis en la formación de una sociedad del conocimiento y propone entender la formación integral como un ejercicio y un compromiso institucional y colectivo por “alcanzar un fin ético en las personas, en virtud del cual reinventar, ante las adversidades de los tiempos, el valor de la existencia social, cultural, humana y ambiental” (MEN, s. f., p. 9). Por último, es importante retomar la comprensión lograda por la investigación del profesor Julio César Vargas ya que, con base en sus experiencias como par evaluador, podemos ver que la formación integral en las instituciones de educación superior “hace alusión a la importancia de la formación estética, ciudadana y disciplinar” (Vargas, 2010, p. 161).

Como vemos, hay complejidad al hablar de formación integral y es necesario darle un orden a esta pléyade. Las tres categorías ordenadoras generadas por la investigación, y que permiten proponer un orden lógico, son: la perspectiva *técnica, tecnológica y científica*; la *ética, humanística y espiritual*; y, por último, la *sociopolítica*. Estos esquemas organizativos no son excluyentes, por ello, no pueden considerarse como espacios separados y/o antagónicos. La investigación permitió ver que son propuestas yuxtapuestas que se mezclan, se entrelazan y se solapan las unas con las otras. En el apartado que sigue se desarrollan de manera sepa-

rada, pero solo con el objetivo de buscar una claridad conceptual en pos de que los estudiantes generen esquemas organizativos del saber a partir de los énfasis formativos que cada docente tenga con su apuesta formativa.

Perspectiva técnica, tecnológica y científica

Los documentos que hacen énfasis en las temáticas del ordenamiento muestran una relación con los conceptos de desarrollo. La razón esgrimida en los mismos es la visión de que, gracias a la formación integral, podremos alcanzar índices de desarrollo equiparables a los de otras latitudes. Esta perspectiva responde, en gran medida, al contexto de avance técnico y tecnológico al que asiste el contexto y la creencia de que si todos estamos formados, podremos contribuir a la producción de riqueza. Sin embargo, este tipo de discurso está muy institucionalizado e impulsado por organismos internacionales en los que se estimula el avance técnico, tecnológico y científico. Este impulso y ordenamiento institucional ha tenido profundas críticas de diferentes científicos, quienes han visto en el mismo la forma en que el mercado ha ido imponiendo una perspectiva en la formación humana que deshecha la perspectiva humanista y entrona la perspectiva economicista (Bauman, 2013; Bolívar Botía, 2001; Eriksen, 2001; Höffe, 2007; Santos, 1998; Stiglitz, 2012; Martínez Boom, 2004).

Las instituciones educativas, al ser declaradas por diversos organismos internacionales como el lugar idóneo para la transformación, estuvieron de la mano en el interés por luchar contra flagelos como la pobreza y por el fomento del “desarrollo sostenible y de la consecución de los objetivos internacionales de desarrollo mediante la investigación y el saber” (Unesco, 2008, p. 23). Este fenómeno estuvo ligado a la educación expansiva o masificación de la educación, que permitió acomodar los procesos de eficiencia y eficacia a la estructura de los currículos educativos. Martínez Boom nos plantea que este fenómeno convirtió al aparato escolar en la empresa de formación de sujetos competentes y competitivos en el mercado; él tituló esto la “escuela competidora” (Martínez Boom, 2004).

La producción de sujetos consumistas², conformistas, jerarquizados y competitivos emanan de lo moderno, lo económico y lo eficiente; muchos las han llamado las nuevas formas de control social. Tedesco (1995) nos habla de cómo formar para el trabajo y para la ciudadanía en América Latina nos ubica en el discurso de la calidad, la productividad y la eficacia de la escuela, en donde la formación por competencias ha encontrado un nicho bastante aplacible. No se nos olvide que la calidad como discurso ha sido adaptado por la mayoría de las instituciones, buscando responder más a la capacidad cognitiva de los exámenes internacionales que a una formación humana³; en vez de responder a otros modelos menos excluyentes, seguimos respondiendo a los procesos de “selección” laboral que generan más desigualdad.

Esta perspectiva establece que para hablar de formación integral en la “globalización” tenemos que garantizar la formación básica en:

- a) Tecnologías de información, sistemas e internet, acceso a redes y sistemas de información.
- b) Dominio del inglés como lengua académica.
- c) Flexibilidad entendida como la capacidad de adaptación a la cambiante oferta laboral y al rápido avance de las tecnologías.
- d) Disposición para una capacitación permanente con resultados visibles a corto plazo (Vargas, 2010, p. 161).

2 Competencia básica de la actual realidad.

3 "No hace falta mencionar la crítica de Foucault a las Ciencias Humanas en su obra *Las palabras y las cosas*, ni la crítica que hace Heidegger al humanismo moderno, para mostrar que la educación humanista está en crisis. En el actual período de globalización los conceptos de formación y educación humanista han caído en desuso, dando paso a una educación basada en 'competencias', o dirigida a garantizar la 'calidad' del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Vargas, 2010, p. 157).

No debemos estar en contra de que haya una formación en estos ámbitos. El problema está cuando estas perspectivas privilegian lo técnico, lo tecnológico y lo científico desde enfoques de la competencia desmedida, del emprendimiento sin responsabilidad social, del éxito personal y no social, etc., ya que generan lineamientos en la formación integral que terminan entronando al ciudadano económico y consumidor sobre las demás perspectivas, tal como plantea Höffe (2007).

Actividad 1



1. Responda a la pregunta:
¿Qué entiende usted por “formación integral”?
2. Lea el artículo “La formación humana integral: una aproximación entre las humanidades y la ciencia”, de Elsa Beatriz Acevedo Pineda (s. f.), disponible en el enlace <http://www.oei.es/salactsi/elsa1.htm>
3. Realice una contextualización del contexto en que se encuentra usted trabajando y establezca las necesidades de formación integral que tiene en términos técnicos, tecnológicos y científicos.
4. Desarrolle un escrito que permita ver cómo el formar en lo técnico, lo tecnológico y lo científico puede aportar para el desarrollo y los derechos humanos de la comunidad o grupo humano que seleccionó.

Autoevaluación

Realícese las siguientes preguntas y respóndalas en un párrafo:

- a. ¿Qué aprendí en el taller?
- b. ¿En qué contexto del área educativa puedo aplicar lo aprendido?
- c. ¿En qué me sentí fuerte y en qué me sentí débil?
- d. ¿Qué asuntos me gustaría volver a revisar?
- e. ¿Cumplí con el trabajo propuesto por el taller y respeté el cronograma?
- f. ¿En qué y cómo puedo mejorar?

Perspectiva ética, humanística y espiritual

En esta perspectiva integramos tres elementos que en sí mismos son muy amplios y que demandarían atención específica; sin embargo, en la lectura de los documentos nos dimos cuenta de que los textos los entrecruzaban. Esta perspectiva muestra un recorrido interesante que empieza por la discusión sobre lo ético como reflexión sobre el buen vivir y los valores que esto conlleva; posteriormente trabaja lo humanístico desde la necesidad de la opinión, de adentrarse en la comprensión del lenguaje y de lo estético como algo sustancial para la formación de las personas. Por último, la perspectiva espiritual, que reconoce múltiples paradigmas pero que aquí desarrollaremos desde la visión tomista.

Lo ético como reflexión de lo moral, la virtud, el deber, la felicidad y el buen vivir nos lleva a la necesidad de pensar de manera rigurosa y a argumentar los diferentes entramados de nuestro sistema de valores y cómo el mismo funciona a nivel individual y social. Por ello, cuestiona o justifica la adopción de un sistema moral u otro. Por ello, en esta perspectiva, “la formación del ser humano, si se quiere que sea integral, debe promover una manera de entender la vida humana y una orientación para su vida futura” (Ramos, 2004, p. 1). Por lo cual, estas perspectivas tienen en su interior la conciencia de que las reflexiones que realiza el sujeto se proyectarán en actitudes concretas o en

conductas consecuentes que tendrán implicaciones éticas en la forma en que nos relacionamos y por lo tanto en la convivencia de la humanidad. En esa medida, esta perspectiva le apuesta a que la formación integral retome la dimensión ético-social.

En ésta podemos encontrar las propuestas de Guillermo Hoyos Vásquez (1998), para quien es necesaria una ética para ciudadanos, la cual “debería inspirarse en aquella tradición en la que se caracterizó el *ethos* precisamente en el contexto de la polis y debería además responder a quienes a nombre de una crítica a ciertos desarrollos de la modernidad, han hecho diversas propuestas” (Hoyos Vásquez, 1998, pág. 2) que en últimas permitiría dar sentido a un encuentro comunicativo entre ciudadanos. Por ello, propone educar mediante las actividades formativas de los ciudadanos para recuperar el tejido comunicativo, las cuales permitirían un diálogo entre la comunidad y su identidad cultural y recuperar el interés de las mayorías porque en ellas se reconocerá un pluralismo razonable donde haya mínimos que permitan fortalecer la participación y enriquecer la convivencia (Hoyos Vásquez, 1998, p. 13).

Esta perspectiva no es lejana de la apuesta humanística que en la mayoría de los documentos reconoce que el hombre se hace humano en la medida que usa la *doxa*. Formar en la opinión se vuelve cardinal en la medida que ella es uno de los ejercicios de libertad del sujeto. Sin embargo, es necesario que se realice des-

de parámetros que retoman la tradición kantiana, ya que demandan poner a consideración de otros, de su juicio crítico, la posición. Esto nos lleva a otros elementos sustantivos en esta perspectiva para la formación integral como la formación en la retórica, ya que el saber argumentar en público, el uso de la razón de manera pública, hace a la persona tener lo que Kant diría una mayoría de edad. Muy ligada a esta discusión, la apuesta de muchos teóricos por la formación de los sujetos en segundas lenguas está documentada. Ya que la introducción al “mundo” sólo es posible mediante el lenguaje, si hay apropiación y dominio progresivo tanto de la lengua materna como de otras lenguas el estudiante podrá tener una perspectiva más holística de las perspectivas de mundo posibles.

En esta perspectiva también es recurrente la apuesta por la formación estética. Ejemplo de ello es la discusión que propone Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro* (2010) en el capítulo sexto, titulado *Cultivar la imaginación: la literatura y las artes*, en el cual nos recuerda la importancia de comprender al otro y que esto lo hacen procesos como el juego, en la medida que me permiten comprender cómo vive y siente el otro. Por eso, retoma posturas de Pestalozzi, Winnicott, Rousseau, Dewey y Tagore para indicarnos la importancia de la lúdica en la medida que permite la comprensión, ya que “la formación artística requiere de disciplina y ambición para ampliarse y extender las capacidades de comprensión y expre-

sión” (Nussbaum, 2010, p. 144), aspecto medular en apuestas por una formación en y para la democracia.

Una perspectiva que es fundamental es la perspectiva espiritual. La misma mostró procesos muy rigurosos de análisis filosóficos. Enunciaremos fundamentalmente la perspectiva tomista por ser de nuestro interés, pero podemos decir que la mayoría de propuestas tienen un énfasis en la formación del espíritu humano como don de Dios. Las diferentes teorías religiosas plantean la existencia del ser humano como representación y soplo divino; por ello, es importante que él caiga en gracia de su dios, estableciendo como principios y valores los principios establecidos por su marco religioso:

Una reflexión tocante al aspecto espiritual del hombre nos dirige a establecer que es parte de la formación integral, sin olvidarnos que este asunto tiene su enfoque en la dimensión religiosa de la persona humana. La visión cristiana respecto al hombre y el mundo nos permite aclarar grandes interrogantes que surgen en él sobre sí mismo, la sociedad o el mundo y la historia que el ser humano ha ido construyendo (Ramos, 2004, p. 4).

El enfoque tomista plantea que todo hombre es persona al ser sustancial y completo. La racionalidad le da su individualidad y su libertad, por lo que quiere el bien; para Santo Tomás, la libertad es querer el

bien. Cuando él desarrolla el bien mediante acciones valiosas, es un individuo de valor y ello le da la Felicidad. Asimismo, la dignidad humana conferida por Dios con la idea de perfección dada que como ser siempre busca, lo ubica en el vértice de lo material y lo espiritual y en el mismo tiene las dimensiones: racional (intelectual), espiritual (trascendencia) y moral (ética). Son estas mismas las que le permiten tener una relación entre Fe y Razón, ya que ambas son otorgadas por Dios. El uso de estas dimensiones permite llegar a la apuesta de la Universidad Santo Tomás, en donde la “formación integral permite al estudiante reconocerse a sí mismo como ser humano, con una tarea específica para realizarse como persona y crear unas relaciones más humanas y justas con el entorno natural y social” (VUAD-USTA, 2014).

Actividad 2



1. En un texto corto, identifique los elementos sustantivos de la reflexión sobre esta perspectiva de formación integral sobre la ética, lo humano y lo espiritual.
2. Realice una búsqueda de al menos cinco (5) fuentes adicionales sobre la formación integral desde una perspectiva ética, humana y espiritual. Estas fuentes deben estar en bases de datos de libre acceso como Scielo y Redalyc.
3. En un texto reflexivo corto, identifique los elementos que le aportarían en la construcción de una propuesta en formación integral.

Autoevaluación

Realícese las siguientes preguntas y respóndalas en un párrafo:

- a. ¿Qué aprendí en el taller?
- b. ¿En qué contexto del área educativa puedo aplicar lo aprendido?
- c. ¿En qué me sentí fuerte y en qué me sentí débil?
- d. ¿Qué asuntos me gustaría volver a revisar?
- e. ¿Cumplí con el trabajo propuesto por el taller y respeté el calendario del mismo?
- f. ¿En qué y cómo puedo mejorar?

Perspectiva sociopolítica

Los documentos que fueron clasificados en este apartado tienen como característica que retoman elementos sustanciales como la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos, el conflicto y la paz, y hacen una apuesta importante por la formación en/para los derechos humanos. Esto lo realizan entrecruzando posturas sobre la ética, la política, el poder, el empoderamiento y la emancipación. También fue interesante reconocer que esta perspectiva tiene arraigo en el contexto latinoamericano; los diversos conflictos a los que hemos asistido han configurado un orden que, como lo plantea el profesor Waldo Ansaldi (2012), se extiende en el tiempo⁴ y van desde la colonia hasta el presente. Nuestra historia ha sido una historia atravesada por el conflicto.

La lectura latinoamericana del conflicto siguió el molde europeo, no sólo porque fuimos colonizados por ellos, sino porque el conflicto siempre ha sido con ellos. Pensadores como Mariátegui, Silvio Frondizi, Alfredo Llanos, Ricaurte Soler, Serrano Caldera, González Casanova, José Martí, Paulo Freire, Germán Arciniegas y Fals Borda, entre otros, han demos-

trado cómo el pensamiento latinoamericano en cuanto al conflicto ha girado en torno al pensamiento hegeliano dialéctico. La contradicción necesaria inserta en la dialéctica hegeliana ha sido mistificada, se ha convertido en trascendental en nuestra historia, en la forma en que nos pensamos y en la forma en que comprendemos el conflicto (Parist, 2005). Pese a que somos una pléyade de culturas y de diferencias, la dialéctica histórico-social, manifiesta en las diferentes represiones a las que hemos asistido y que han pretendido bloquear o aniquilar la diferencia de manera totalizante –visible en discursos como el de ser bajados de los barcos en Argentina o el discurso de la raza cósmica en México y ‘mestizo’ en Colombia–, ha dejado tal secuela de sacrificados que nuestro pensamiento no puede escaparse a la noción de víctima.

América Latina, y por ende Colombia, ha estado signada por la presencia de conflictos de distinto orden: cultural, económico, civil, político y militar; por ello, la lucha en contra de regímenes autoritarios y represores ha estado en el cotidiano vivir de nuestra historia. Para mencionar los más significativos que aún pesan en la construcción de la perspectiva que aquí abordamos, están la dictadura e ignominia de Haití; las dictaduras-instituciones de Cuba, Chile, Argentina y Brasil; las dictaduras híbridas de Guatemala y Paraguay; la influencia de Estados Unidos con su “política del buen vecino”, su “América para los americanos” que estuvo de la mano de la intervención legal

⁴ La perspectiva de Fernand Braudel retomada por el profesor Waldo Ansaldi no es larga porque se extienda “a lo largo de muchos años (más de cien) o porque refiere a un proceso de ritmo lento. Alude a continuidades, permanencias, persistencias, recurrencias, a realidades que, en tanto elementos o factores esenciales, operan de modo relevante, decisivamente, sin rupturas radicales, a lo largo de los procesos históricos, de los cuales constituyen hilos conductores” (Ansaldi, 2012, p. 683).

o ilegal en el marco de la Guerra Fría en contra de cualquier foco que tuviera visos de socialismo en la región; las revoluciones fallidas de El Salvador, Colombia, Perú, Bolivia y demás guerrillas que fueron diezmadas o mantenidas en una continua espiral de violencia alimentada por “la continuidad de la dominación formalmente democrática” (Ansaldi, 2012, p. 487), además del narcotráfico que con su orden mafioso se ha ido extendiendo por la región desde la década de los 80.

No es de extrañar que esta serie de conflictos haya estado acompañada de luchas populares por la búsqueda de la paz y el respeto por los derechos humanos. Este tipo de reivindicaciones ha sido una constante en diversos países, aunque tiene sus matices dependiendo de las configuraciones históricas particulares en cada región. La convivencia en América Latina, pero especialmente en el caso colombiano, no ha sido sencilla, ha estado signada por una violencia política de larga duración, acompañada por una conflictividad militar de diversos matices. El conflicto colombiano provoca entre el 15 y 20% de las muertes violentas en nuestro país, algo solo comparable con la víctimas de tránsito. Una posible explicación de este fenómeno la encontramos en que nuestra sociedad, de corte agrario, ha sido dominada por una clase terrateniente que no ha dejado consolidar un Estado, ya que deseaba seguir manteniendo su poder oligárquico (Ansaldi, 2012, p. 375). Periodos como *La Violencia*, iniciada con la muerte de Gaitán en 1948, tuvieron ca-

racterísticas caóticas y de horror; los mismos sólo han sido comparados con los movimientos de la Revolución mexicana (Hobsbawn, 1983, pp. 264-265, citado en Ansaldi, 2012, p. 376), los cuales fueron seguidos por la represión instaurada en el Frente Nacional y los subsiguientes regímenes presidenciales no hicieron más que incitar el conflicto. Por eso, no es extraño estar de acuerdo con que “en términos de Pécaut, a *La Violencia* le sucedieron Las Violencias, pluralidad que, conforme Darío Betancourt Echeverry (1990: pp. 58-60), resultó de particularidades regionales y una ‘compleja mezcla de aspectos políticos económicos, sociales, étnicos y culturales’” (Ansaldi, 2012, p. 380). Entre las violencias que hemos padecido están: la violencia bipartidista, la económico-social, la de los pobres, la guerrillera, la narcotraficante y la paramilitar.

En nuestro caso, la existencia de violencias de tan distinto orden ha generado el debilitamiento del Estado, ya que ha sido capturado por mafias que se han manifestado en lógicas clientelares de grupos terratenientes, paramilitares y narcotraficantes. Para nuestro país, esto ha significado una pobre o inexistente presencia y consolidación estatal (Pécaut, 2006). Este fenómeno contrasta con la idea ampliamente difundida de ser la democracia más vieja de América Latina. A este respecto, deberíamos tener en cuenta que, como lo resaltan muchos investigadores, Adela Cortina, Norberto Bobbio, Chantal Mouffe, Susana Sacavino, entre otros, la democracia consolidada es conocida

como “democracia mínima” o “democracia de baja intensidad”, las cuales podemos entender como aquellas que se limitan a lo formal o procedimental, ya que han desplazado “el centro de regulación social del ámbito de lo político, de lo público y del bien común a la esfera económica, del mercado, de lo privado, del bien individual” (Sacavino, 2012, p. 40).

La ciudadanía fomentada por este tipo de democracias tiene la misma característica de ser mínima o de baja intensidad, en la medida que afirma derechos civiles y políticos defendiendo básicamente tres clases de derechos: el derecho al voto, el derecho a la asociación y el derecho a la libertad de prensa y de expresión. Este tipo de ciudadanía ha estado paralela y subordinada a la mercantilización de los derechos sociales; la mayoría de los gobiernos que la han permitido han dejado bajo las leyes del mercado el acceso a los mismos. Claro ejemplo de ello es el derecho a la salud y a la educación en nuestro país, en los que vemos una ambivalencia, ya que en la ley son tanto derechos como servicios, pero en lo pragmático se hacen vivos como servicios. Este fenómeno ha igualado el ejercicio de la ciudadanía al ejercicio del consumo; nos hemos convertido en consumidores antes que en ciudadanos. Quienes no puedan estar en esta lógica, tal como lo mencionan Hannah Arendt, Otfried Höffe y Giovanni Sartori⁵, quedan excluidos en la práctica de ejercer sus derechos.

5 En especial, éste último nos recuerda que “nuestras sociedades se están convirtiendo, característicamente, en

Los derechos humanos en Latinoamérica, por lo ya abordado, han estado ligados a la lucha por la construcción de un Estado y una ciudadanía en unas condiciones verdaderamente deplorables. El carácter universalista que emerge de la modernidad⁶, y del cual están cargados los derechos humanos, flaquea haciendo de los derechos de la diferencia una necesidad que no se manifiesta pacíficamente. Fenómeno que va de la mano del hiperindividualismo, donde no hay respeto ni solidaridad hacia el otro. Los marcos jurídicos se modifican y la noción de soberanía nacional empieza a tambalear debido tanto a la globalización como a la relación de los derechos y deberes inherentes a la naturaleza y la posición social del individuo. Por ende, la soberanía se traslada del Estado al individuo, refor-

sociedades de derecho-pertenencias y más precisamente en sociedades de pertenencia, en la que los ciudadanos se sienten acreedores de débitos, de cosas que les pertenecen. [...] Las libertades medievales eran 'privilegios'; pero privilegios a los que les correspondían obligaciones. [...] Los privilegios se transforman en derechos cuando llegan a ser iguales: *no sólo los mismos para todos*, sino, también, *extendidos a todos*. [Hay un] equilibrio entre derechos y deberes que le da sustancia a la 'sociedad libre' [...] Hoy, la conexión entre derechos y deberes ha sido despedazada, y los derechos ya no son iguales en el sentido de que no son los mismos para todos: son más grandes para algunos, más pequeños para otros" (Sartori, 1994, p. 324).

6 Para abordar más el tema de la modernidad y sus problemas, podemos remitirnos a algunos autores (Apple, 2001; Bauman, 2000; Boustros-Ghali, 2003; Chomsky, 2004; León, Zemelman & Coord., 1997; Gutmann, 2008; Nussbaum, 2010; Santos, 1998), los cuales han remarcado que el proyecto de la modernidad en el mundo actual está en crisis y que la posmodernidad lo vive cuestionando; en especial en conceptos como el de universalidad, ya que los particularismos han demandado su inclusión en el debate.

zando “la concepción contemporánea de derechos humanos que se caracteriza por la universalidad y la individualidad” (Sacavino, 2012, p. 45), por lo que quedan en lo pragmático acciones individuales que interpelan a los Estados. Cuando las mismas logran que la justicia interna juzgue teniendo en cuenta el marco jurídico de los derechos humanos, no son necesarias las acciones de estos individuos en organismos multilaterales de defensa de derechos humanos⁷.

En estas condiciones, la formación en derechos humanos ha tenido el papel de imprimir coherencia a los principios y los sistemas creados para defenderlos. La formación en/para derechos humanos se convierte en una de las más recurrentes menciones en los documentos; una gran parte de los autores la adopta para sustentar la formación en ciudadanía, democracia y paz, además de ser la base para la construcción de cultura en el tema. Sin olvidarnos de que en América Latina las primeras experiencias se remiten a la década de los 80⁸, esto nos

7 Entre los organismos más mencionados en nuestro contexto está la Corte Interamericana de Derechos Humanos, pero también está la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, organismos del sistema interamericano de protección de derechos humanos que están adscritos a la OEA desde 1959. También existe la Convención Europea de Derechos Humanos (1950) y la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (1981), cada una con organismos multilaterales, los cuales permiten la defensa de los derechos no reconocidos por las legislaciones de cada país.

8 Es posible mencionar el I Seminario Chileno sobre educación para la Paz y los Derechos Humanos (1984) del Consejo de Educación de Adultos de América Latina

remite a comprender su recorrido como un desarrollo que siempre ha estado “en confrontación con un contexto político, económico, social y cultural que, por una parte, la desafía; por otra, la condiciona y, a veces, también la limita” (Sacavino, 2012, p. 69).

Los principios de la formación en/para derechos humanos están dados por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos proclamado por la ONU. En el mismo se reconoce que esta educación contribuye en el ejercicio de los derechos humanos, y es por ello que es fomentada; en el punto tres (3) plantea que: “es el conjunto de actividades que se realiza para la capacitación y la difusión de la información con el fin de crear una cultura universal de la esfera de los derechos humanos, mediante la transmisión de conocimiento, de la enseñanza de técnicas y mediante la formación de actitudes”. Es desde allí que Colombia y otros países han integrado esta formación a su sistema educativo por medio de políticas públicas que no han dejado de estar en tensión y que hoy nos muestran algunos retos. En el plano pedagógico está la búsqueda de un equilibrio entre la integralidad de los contenidos específicos y otros temas que pueden ser leídos desde los derechos humanos, además de la necesidad de multiplicidad de metodología y materiales en pos de llegar a la mayor pluralidad de sujetos. En el plano ético, es necesario vincular la educación en/

(CEAAL) y el II Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos.

para derechos humanos con “la política, y la ética dentro de una perspectiva crítica y transformadora” (Sacavino, 2012) que piense los temas sociopolíticos y éticos que afectan nuestro contexto.

Es en esta última apuesta donde encontramos una gran cantidad de documentos que enfatizan la necesidad de formar un ciudadano crítico. En ello, el texto *Ética, política y ciudadanía* (Vasco, Vasco y Ospina, 2009) es una muestra de la apuesta por la formación de sujetos críticos aportando reflexiones desde dos ámbitos: el ético-moral y el político-ciudadano. También encontramos el texto *Ciudadanos en son de paz: propuestas de acción no violenta para Colombia* (López, Martínez y Useche, 2008), el cual hace un recorrido por diferentes aportes y reflexiones sobre lo que implica la no-violencia y el empoderamiento de las comunidades para que las propuestas de organización que han hecho las comunidades de paz estén en el marco de análisis.

Apuestas por entender lo que significa hablar de democracia escolar también fueron fundamentales. Es decir, hay ya investigaciones que discuten sobre cómo debe ser el proceso formativo y los elementos que deben tener. La investigación de Enrique Bambozzi (2013) es una de ellas. El análisis de las experiencias educativas democráticas en esa investigación muestra la necesidad de tener en cuenta las acciones de impacto micro y macroinstitucional para realizar posteriores reflexiones. Las esferas que siguen siendo problemá-

ticas y que debemos seguir alimentando son la necesidad de comprender procesos de participación en diferentes niveles y así construir proyectos con perspectivas comunes. Asimismo, esta reflexión nos lleva a pensar si estas apuestas permiten que los sujetos se pueden constituir como sujetos democráticos que defienden los derechos humanos.

En últimas, esta apuesta por formar sujetos críticos se manifiesta en el impulso del uso de marcos racionales para la defensa de los derechos humanos. Lo que implica superar las posturas políticas multiculturalistas que defienden una tolerancia al estilo liberal, tal como lo muestra el politólogo canadiense Will Kymlicka (1996). Una posibilidad sería la apuesta por la solidaridad como lo plantea Zygmunt Bauman (2008). Otra sería la de transformar la noción de tolerancia y hacer que la misma me enseñe que, por medio de la experiencia con el otro, aprendo del diferente (Freire, 2007). Pero esta perspectiva tendría que ir de la mano de posturas como las de Michael Apple (2001), quien reconoce que educar en un contexto como el actual, donde hay múltiples perspectivas de derecha que niegan la relación con el diferente, demanda del trabajo conjunto, por eso en sus textos él mismo pone su dirección de correo y postal para comunicar experiencias educativas críticas, ya que “desarrollar y defender una educación verdaderamente crítica y democrática es un proyecto colectivo en el que debemos aprender unos de otros” (Apple, 2001, p. 275). En ese or-

den de ideas, el profesor Henry Giroux nos conmina a pensar las escuelas como

lugares que ofrezcan la oportunidad de reuniones educadas; es decir, que les ofrezcan a los alumnos oportunidades para compartir sus experiencias, para trabajar en relaciones sociales que hagan hincapié en el cuidado y la preocupación por los demás, y donde se les inicie a formas de conocimiento que les den la convicción y la oportunidad de luchar por una calidad de vida de la que se beneficien todos los seres humanos (Giroux, 2006, p. 322).

Nada alejado de lo propuesto por la educación popular y uno de sus mayores representantes, Paulo Freire, quien después de trabajar en alfabetización de adultos planteó la necesidad de postular un nuevo tipo de educación para la liberación. En esta educación “no bancaria”, como él la llamó, los hombres deben sentirse sujetos de su pensar; nosotros como hombres debemos tener la capacidad de discutir libremente lo que pensamos. Es necesario que postulemos nuestras visiones del mundo, y en ese espacio las creencias que tenemos y las de nuestros compañeros tengan cabida (Freire, 2005, p. 158). Para ello, esta educación debe formarnos dialógicamente y permitirnos la construcción de rutas tanto propias como colectivas y, sobre todo, rigurosas, de aprendizaje.

Actividad 3



1. Mediante una reflexión consistente, identifique los aportes sobre la perspectiva sociopolítica de formación integral a partir de la siguiente cita:

.....

La formación humanista tiene un carácter, moral y político, que se realiza en un doble nivel. En primer lugar, permite el desarrollo del sentido histórico: de la inserción de cada persona en la cadena de las generaciones. Gracias a esta nueva relación con la historia, la persona toma conciencia de que el mundo en el que vive ha sido heredado (Vargas, 2010, p. 156).

2. El informe de la Unesco que lleva como título BRICS Building Education for the Future—BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica): Construir la Educación para el Futuro—(2014) recomienda colaboración entre estas economías emergentes y aprender de sus esfuerzos por la mejora de la calidad en sus sistemas educativos, que educan al 40% de la población mundial. En sus doce puntos, plantea la necesidad de aprender de las lógicas de cooperación y de las inversiones en educación en la medida que permiten luchar contra las injusticias, tal como lo muestra la reforma educativa de Sudáfrica, que ha buscado superar las desigualdades generadas por el *apartheid*; es una lucha por erradicar la discriminación y las acciones violentas ante la diferencia. Es claro que los sistemas educativos deberían estar pendientes del esfuerzo, las decisiones y las acciones de este grupo. Reflexione: ¿qué deberíamos aprender tanto a nivel macro como micro de esta experiencia?

3. Reflexione sobre qué implicancias tiene la formación en/para los derechos humanos en contextos como el colombiano.
4. Elabore un ensayo crítico que, además de identificar las perspectivas aquí enunciadas, tenga en cuenta las tensiones y/o relaciones encontradas en las mismas y defina sus aportes a la formación integral en un contexto como el colombiano.

Autoevaluación

Realícese las siguientes preguntas y respóndalas en un párrafo:

- a. ¿Qué aprendí en el taller?
- b. ¿En qué contexto del área educativa puedo aplicar lo aprendido?
- c. ¿En qué me sentí fuerte y en qué me sentí débil?
- d. ¿Qué asuntos me gustaría volver a revisar?
- e. ¿Cumplí con el trabajo propuesto por el taller y respeté el calendario del mismo?
- f. ¿En qué y cómo puedo mejorar?

Bibliografía

- Ansaldi, W. (2012). *América Latina: la construcción del orden: de las sociedades de masas a las sociedades en proceso de reestructuración*. Waldo Ansaldi y Verónica Giordano - 1ª ed. Buenos Aires: Ariel.
- Apple, M. (2001). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. España: Paidós.
- Bambozzi, E. et al. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de Democracia Escolar?* Córdoba: Del Copista.
- Banco de la República. (2014). *Desarrollo Integral*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/node/64425>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Barcelona: Katz Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Böhm, W. (2005). *Educación para ser persona*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Bolívar Botía, A. (2001). Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura. *Revista de educación*, 265-288. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76560>.
- Boustros-Ghali, B. (2003). *La interacción entre democracia y desarrollo* [en línea]. París: Organización de las Naciones Unidas (Unesco). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001323/132343s.pdf>
- Chomsky, N. (2004). Los dilemas de la dominación. En N. Chomsky, et-ál, *Nueva hegemonía mundial /Comp. por Atilio A. Boron* (pp. 15-35). Buenos Aires: CLACSO.
- Cifuentes, R. M. (2014). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Congreso de la República (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the moment: Fast and slow time in the information age*. London: Pluto Press.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREAL).
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

- Gutmann, A. (2008). *La identidad en democracia*. Madrid: Katz Editores.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Hegel, G. W. (1807). *Fenomenología del espíritu*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Höffe, O. (2007). *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo: ética política en la era de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Hoyos Vásquez, G. (1998). *Ética para ciudadanos* [en línea]. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales -PENSAR-; Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/eticahoyos.htm>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- León, H., Zemelman, H., (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, México: Anthropos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, M., Martínez, C. y Useche, O. (2008). *Ciudadanos en son de paz: propuestas de acción no violenta para Colombia*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Convenio Andrés Bello; Anthropos.
- MEN (s. f). *La "formación integral" en el ámbito universitario colombiano (Marco de Reflexión)*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-302596_archivo_pdf_medellin_formacionintegral_nueve.pdf
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- OEA (2014). *Desarrollo Integral*. Recuperado de: http://www.oas.org/es/temas/desarrollo_integral.asp
- Parist, A. (2005). Contradicción/Conflicto. En R. Salas y Coord., *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales* (pp. 61-78). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá: Norma.
- Picardo, O. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Ramos, D. (2004). *La formación integral en la aplicación ética*. Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico - Ponce.
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Bogotá: Desde Abajo.

- Santos, B. D. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Santos, B. D. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. (C. Bernal, trad.). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Sartori, G. (1994). *¿Qué es la democracia?* Bogotá: Altamir Ediciones.
- Sen, A. (2006). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Unesco (2014). *BRICS Building Education for the Future –BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica): construir la educación para el futuro–*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229692e.pdf>
- Unesco. (2008). *La educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en la cuatro conferencias mundiales sobre la educación*. [en línea]. New York: ONU. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf>
- Vargas Guillén, G. (2007). Efectos de formación y constitución de subjetividad. En G. Vargas Guillén, *Formación y subjetividad* (pp. 165-187). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, J. C. (enero-junio, 2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, enero-junio, 145-167.
- Vasco, C., Vasco, E. y Ospina, H. (2009). *Ética, política y ciudadanía*. Bogotá: Siglo del Hombre Ediciones; Universidad de Manizales y CINDE.
- VUAD-USTA. (2014). *La formación humanista en la Universidad Santo Tomás*. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/3momento_filosofia_institucional_trinidadorozco/la_formacin_humanista_en_la_universidad_santo_toms.html
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS