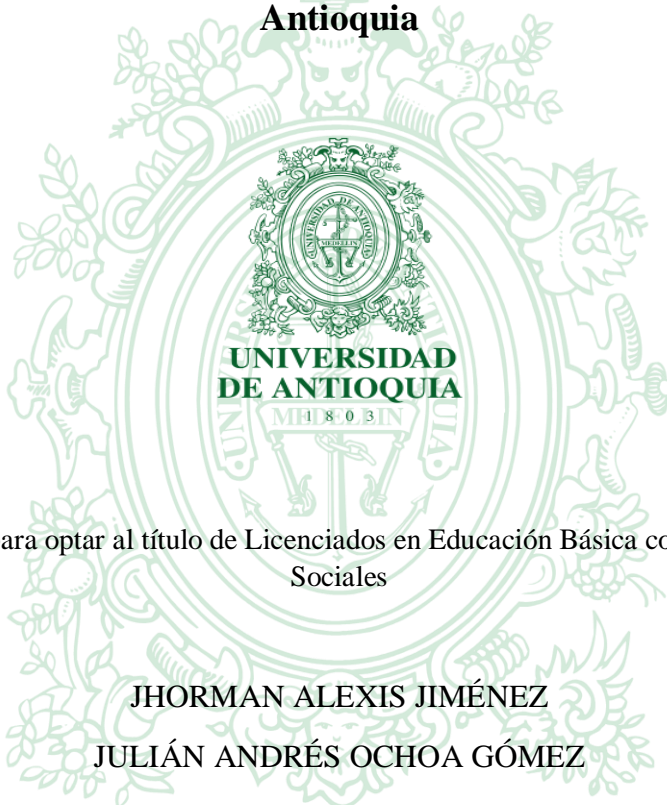




# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

### La formación humanista en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia



Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias  
Sociales

JHORMAN ALEXIS JIMÉNEZ

JULIÁN ANDRÉS OCHOA GÓMEZ

Asesora:

ROSA MARÍA BOLÍVAR OSORIO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

MEDELLÍN

2017



**TABLA DE CONTENIDO**

<b>1. RESUMEN</b> .....	7
<b>2. INTRODUCCIÓN</b> .....	8
2.1. Planteamiento del problema.....	10
2.2. Objetivo general .....	16
2.3. Objetivos específicos.....	16
2.4. Antecedentes .....	17
<b>3. MARCO CONCEPTUAL</b> .....	22
3.1. Aproximaciones hacia el concepto de formación: la <i>Bildung</i> .....	22
3.2. La preeminencia del saber-hacer: la formación técnica .....	26
3.3. Hacia una definición de formación humanista.....	34
3.4. Diferencias entre la formación humanista y la formación integral .....	39
3.5. La formación humanista como fin de la universidad.....	42
<b>4. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	44
4.1. Paradigma y enfoque de investigación .....	44
4.2. Métodos-técnicas e instrumentos de investigación .....	47
4.2.1. La investigación documental.....	48
4.2.2. La entrevista y el grupo focal.....	50
4.3. Categorías analíticas.....	52
4.4. Contexto de la investigación.....	55
4.4.1. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas .....	55
4.4.2. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.....	57
4.5. Ruta metodológica.....	59

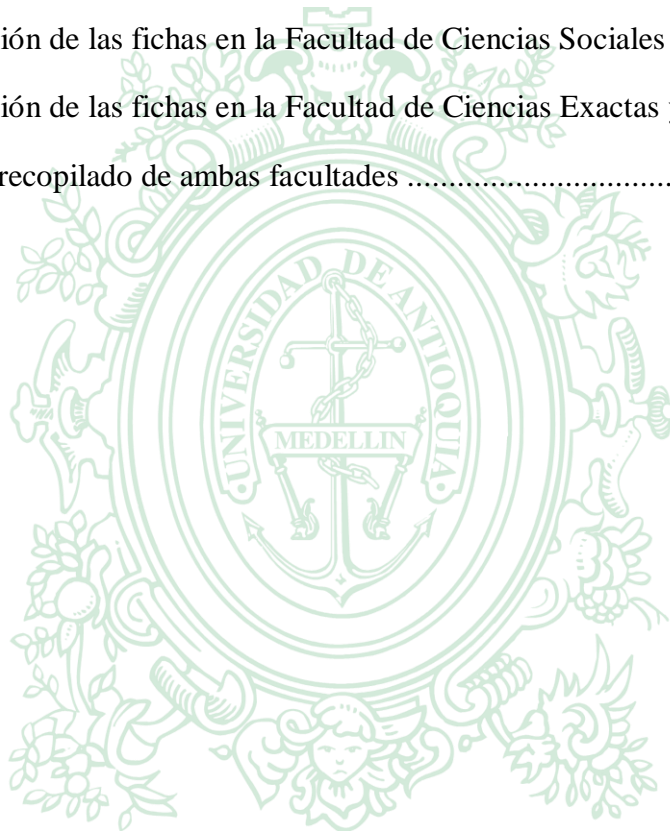


<b>5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	65
5.1. HACIA EL PARA QUÉ DE LA FORMACIÓN: LAS FINALIDADES .....	65
5.1.1. Finalidades de formación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.....	66
5.1.1.1. Elementos referidos a la formación humanista.....	66
5.1.1.2. Elementos referidos a la formación técnica .....	70
5.1.2. Finalidades de formación en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales .....	75
5.1.2.1. Elementos referidos a la formación humanista.....	75
5.1.2.2. Elementos referidos a la formación técnica .....	79
5.1.3. Paralelo entre las dos facultades .....	84
5.2. HACIA EL QUÉ DE LA FORMACIÓN: LOS CONTENIDOS .....	88
5.2.1. Contenidos abordados en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas .....	88
5.2.2. Contenidos abordados en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales .....	95
5.2.3. Paralelo entre las dos Facultades .....	100
5.3. HACIA LAS CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN: LA APROPIACIÓN .	103
5.3.1. En la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas .....	103
5.3.2. En la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.....	120
5.3.3. Paralelo entre las dos facultades .....	130
<b>6. CONCLUSIONES GENERALES</b> .....	133
<b>7. RECOMENDACIONES Y RUTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES</b> .....	138
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	140
<b>9. ANEXOS</b> .....	145



**INDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1:</b> Diseño metodológico del trabajo .....	51
<b>Gráfico 2:</b> Distribución de las fichas en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas .....	60
<b>Gráfico 3:</b> Distribución de las fichas en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.....	61
<b>Gráfico 4:</b> Material recopilado de ambas facultades .....	63





**INDICE DE ANEXOS**

<b>Anexo 1:</b> Plantilla para la revisión de los documentos maestros .....	145
<b>Anexo 2:</b> Plantilla para la revisión de los programas de cursos .....	146
<b>Anexo 3:</b> Formato para las entrevistas con los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.....	147
<b>Anexo 4:</b> Formato para las entrevistas con los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.....	148
<b>Anexo 5:</b> Formato para los grupos focales con los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.....	149
<b>Anexo 6:</b> Formato para los grupos focales con los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas .....	150
<b>Anexo 7:</b> Carta de solicitud de permiso para la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas ..	151
<b>Anexo 8:</b> Consentimiento informado para los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.....	152
<b>Anexo 9:</b> Consentimiento informado para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.....	153



**AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo es fruto del esfuerzo de los autores por contribuir al análisis de un problema que, como lo veremos a lo largo del mismo, es de total vigencia y pertinencia para pensar la Universidad en específico y la educación en general.

Agradecemos muy especialmente a nuestra asesora que estuvo acompañándonos en todo el proceso; a nuestras familias que nos dieron su apoyo incondicional; a la Facultad de Educación y a la Universidad de Antioquia por darnos la oportunidad de formarnos en la educación superior; a las dos Facultades que fueron los escenarios del trabajo y a todas aquellas personas que de una u otra forma estuvieron presentes en el tiempo de su elaboración.

A todos ellos, ¡Mil Gracias!...

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### 1. RESUMEN

En la actualidad distintos autores exponen que hay una evidente debilidad de la formación humanista expresada, por ejemplo, en el campo de la educación y en el ámbito específico de la universidad, ocasionando un cambio en la misión formativa de ésta que empieza a centrarse cada vez más en las demandas que hace el medio laboral y, en consecuencia, a priorizar los elementos propios de la formación técnica en detrimento de una formación más general de los profesionales.

En este sentido, este trabajo tuvo como objetivo analizar el estado actual de la formación humanista en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, para dar cuenta de su relevancia en la formación universitaria. Para ello, se recurrió al análisis de la formación *-bildung-*, que para la tradición germánica es indisoluble, desde dos perspectivas: una técnica y otra humanista.

Se realizó a partir de un estudio de caso donde se analizaron los documentos maestros y los programas de cursos de distintos programas de pregrado de ambas facultades, además se realizaron entrevistas y grupos focales con docentes y estudiantes, respectivamente. Dentro de los resultados se destaca que hay diferencias entre las finalidades formativas expresas en los documentos, los cuales contemplan ese ideal de formación humanista, y lo que manifiestan los docentes y estudiantes frente a lo acontecido en el día a día de las facultades con relación a dicha formación, la cual se decanta hacia una materialización técnica en algunos ámbitos.

#### **Palabras clave:**

Formación, formación técnica, formación humanista, universidad.



## 2. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tuvo el propósito de analizar un problema relevante en la actualidad: la formación universitaria. Nació de la preocupación por las emergentes advertencias que hacen distintos académicos nacionales e internacionales sobre el debilitamiento que en la sociedad actual sufren las humanidades, y en general, la formación humanista en los programas universitarios.

Apoiados en distintos autores que abordan la problemática, se evidencia que esta debilidad de la formación humanista tiene grandes repercusiones en el ámbito universitario, razón por la cual las universidades empiezan a centrar su prioridad en el cumplimiento de las exigencias que le imponen agentes externos o los medios laborales que demandan cierto tipo de egresados. Como consecuencia de estas exigencias, las universidades sufren un cambio en su misión básica, puesto que se deja de lado la formación general del profesional, en pro de una mayor especialización de las carreras.

Este proyecto también se pensó gracias a la experiencia que tuvimos como practicantes de la Unidad de Asuntos Curriculares<sup>1</sup> durante el 2016, y en donde tuvimos la posibilidad de adentrarnos en el complejo mundo de la educación superior. Precisamente allí, nos preguntamos por cómo se estaban pensando las diferentes facultades los proyectos formativos de sus respectivos programas, teniendo como referente ese análisis efectuado por los autores. De ahí entonces que nos haya surgido el interés por analizar la formación humanista en la Universidad de Antioquia, ya que, según lo referido, los distintos programas que ofrece deberían coincidir en finalidades formativas que se dirijan hacia un profesional íntegro.

Siendo más precisos, el objetivo de este trabajo fue el de analizar el estado actual de la formación humanista en dos unidades académicas como la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, para dar cuenta de su importancia en la formación universitaria. Para este análisis se utilizaron los documentos maestros de los distintos pregrados

---

<sup>1</sup> Dependencia de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, creada a finales del año 2015.





y los programas de algunos cursos de ambas facultades. Además, se realizaron entrevistas y grupos focales con profesores y estudiantes respectivamente, de tal manera que se pudiera hacer el análisis en las finalidades, los contenidos y la apropiación tal y como lo propone Juliá (2000).

El concepto central que orientó esta investigación fue el de formación, entendida como *bildung* desde la tradición germánica. Cabe aclarar que, para una mayor comprensión del concepto, se realizó un breve recorrido histórico desde la antigua Grecia con la idea de *paideia*, hasta llegar al renacimiento para abordar los orígenes del humanismo y su relación con el surgimiento de las universidades.

Aunque para la *bildung* no existe separación entre formación técnica y formación humanista, sino que la formación es general en todas las dimensiones del ser humano, para el análisis de este trabajo también se realizó un acercamiento a lo que entendemos por estas divisiones, puesto que, como apreciábamos, se tiende a priorizar lo técnico por encima de esas otras dimensiones. En este sentido, la definición que hacemos de formación humanista es análoga a la concepción de *bildung*.

Dentro de la metodología de investigación se adoptó como enfoque el *estudio colectivo de casos* a partir de los aportes de Stake (2010) y Simons (2011). Las técnicas utilizadas, que desde Simons se pueden entender también como métodos, fueron el análisis documental para la revisión de los documentos maestros y los programas de cursos; la entrevista semi-estructurada para el caso de los profesores y el grupo focal para el caso de los estudiantes.

El análisis de los resultados se da en tres momentos: a partir de lo analizado en los documentos maestros, en los programas de cursos y en lo expresado por estudiantes y profesores. Con respecto a los documentos maestros y a los programas de cursos de ambas facultades se logran identificar finalidades formativas que responden en su mayoría a los presupuestos de la formación humanista. Pero esto es contrario a lo que expresan muchos docentes y estudiantes cuando manifiestan que lo expuesto en la documentación no necesariamente corresponde con lo que ocurre a diario en las facultades, dado que, en ciertos aspectos, se aprecia un interés por formar exclusivamente en lo disciplinar, dejando en un segundo plano la formación humanista.



### 2.1. Planteamiento del problema

La universidad ha ido perdiendo su horizonte, ya no parece ser el espacio para la razón, el análisis, la discusión, el cuestionamiento, la pluralidad de ideas, la multiplicidad de discusiones, la crítica deliberativa. Su centro ya no es la formación. Como diría Carlos Eduardo Vasco en la conferencia que ofreció en 2014 en la Universidad de Antioquia<sup>2</sup>: las universidades están pasando a ser simples centros de profesionalización.

Las demandas que hoy preocupan a las universidades no son los problemas del contexto en los que se ubica, sino el cumplimiento de las exigencias que le imponen agentes externos, que le darán, si cumplen con los mínimos básicos, el rótulo de instituciones de calidad. De esta manera, términos como el de la eficacia, la eficiencia, la pertinencia, la optimización, la profesionalización, entre otros, ocupan un papel central de la universidad y se empieza a consolidar el discurso de la calidad en la educación superior.

La actual crisis de la educación superior es producto de la globalización de la economía (Cortés, 2015), donde agentes internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el Banco Mundial y el FMI (Fondo Monetario Internacional) imponen parámetros de evaluación y calidad. Asimismo, Martínez (2015) indica que ahora la educación se somete a la cooperación técnica internacional, diagnósticos comunes, sistemas de información, consensos, declaraciones mundiales, etc. Además, con la mundialización de la economía se mundializa la educación y esto implica que las decisiones en la materia pasan por la decisión de organizaciones internacionales encargadas de difundir una cultura educativa con efectos globales. “De ahora en adelante mundializar la educación significaría convertirla en objetivo estratégico central de los mercados” (Martínez, 2015, p. 307).

Uno de los efectos de la crisis de la educación superior va en sintonía con el menosprecio que actualmente sufren las humanidades en el contexto académico.

---

<sup>2</sup> *Tres Décadas de Reformas Curriculares en Colombia*. Conferencia del profesor Carlos Eduardo Vasco en la Universidad de Antioquia en el año 2014. Recuperado de: <https://goo.gl/xRxxgc>



En el año 2015 se conoció que el Ministerio de Educación de Japón pidió a 60 universidades cerrar carreras de ciencias sociales y abrir áreas que respondan mejor a las necesidades de la sociedad<sup>3</sup>. Se evidencia entonces un menosprecio por las humanidades y una apología a las carreras técnicas que sí van en la vía funcionalista de la economía global.

En el contexto local, hubo controversia ante los resultados de la convocatoria 727 para programas de doctorado de Colciencias a finales de 2015. Al respecto, Carolina Rivera, investigadora del Observatorio de Ciencia y Tecnología, en diálogo con el periódico El Espectador<sup>4</sup>, señala que: “No se trata de decir que unas áreas son mejores que otras, desde literatura académica y sistemas de países industrializados sí hay evidencia de que áreas como ingenierías y ciencias básicas tienen mayor potencial de fortalecer el crecimiento económico. Las ciencias sociales actúan por lo general sobre problemas más locales. Es más rentable trabajar en energías alternativas que en mecanismos de diálogo en una vereda de un municipio recóndito”.

Estos hechos muestran que el descrédito de las humanidades no parece ser algo nuevo, pues para Alejandro Vanegas, quien dirigió por varios años el Observatorio Laboral del Ministerio de Educación, también en diálogo con El Espectador, señala que lo que ocurrió con dicha convocatoria de Colciencias no debería sorprender a los colombianos, “esa no es una política de ahora. Hace rato se ha tratado de dirigir los doctorados hacia esas áreas [las llamadas ciencias exactas y técnicas]. En las convocatorias priman las áreas que puedan impactar los sectores de la economía”.

La concepción de educación que se tiene desde los anteriores casos, se relaciona con lo que pasa actualmente en las universidades. Para el Director del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, el profesor Francisco Cortés (2014),

---

<sup>3</sup> Redacción Educación. (2015, 25 de septiembre). Japón quiere restringir las humanidades en su reforma educativa. *El Espectador*. Recuperado de <http://goo.gl/hnXSmm>

<sup>4</sup> Correa, P. & Navarrete, S. (2015, 10 de octubre). ¿El fin de las humanidades? Recuperado de: <http://goo.gl/Yau5W6>



La crisis de la educación en las universidades está determinada en gran parte por un cambio en su misión básica, el cual se produjo desde el momento en que las universidades se orientaron hacia la formación profesional en las áreas de la economía, la administración, las ciencias básicas, la medicina y las ingenierías, dándole mayor prioridad a los proyectos de ciencia, tecnología e innovación y promoviendo especialmente los valores de la competitividad y la productividad, dejando de lado la formación ciudadana, de la persona y la formación en valores sociales, éticos y culturales (p. 1).

Desde los aportes del profesor Cortés, el problema de las universidades radica en que estas tienen como necesidad central atender las exigencias socioeconómicas desde ciencias y saberes técnicos, dado que así, los países podrán mantenerse al nivel de la competitividad en el marco global.

Al recibir el título de doctorado honoris causa otorgado por la Universidad de Antioquia también a finales del 2015, la filósofa norteamericana Martha Nussbaum se refiere a la mencionada crisis que lamentablemente se ha convertido en una constante en todo el mundo. Al respecto, destaca que, debido a las demandas del mercado actual, las universidades y centros de educación han empezado a eliminar de los planes de estudio las materias relacionadas con las humanidades y las artes, puesto que se consideran como “adornos inútiles” que no generan lucro al corto y mediano plazo. Asimismo, las habilidades implicadas en estos campos, son tenidas como contrarias a las lógicas del sistema dominante, de ahí su menoscabo en aumento de las materias técnicas-operativas que generalmente solo aplican el conocimiento adquirido sin cuestionar o reflexionar en ello. En síntesis, Nussbaum afirma que:

El afán de lucro sugiere a los políticos más preocupados que la ciencia y la tecnología son de crucial importancia para la salud futura de sus naciones. No debe haber ninguna objeción a una buena educación científica y técnica, y no sugiero que las naciones dejen de tratar de mejorar en este sentido. Mi preocupación es que otras habilidades, igualmente cruciales, están en riesgo de perderse en el frenesí competitivo, habilidades cruciales para la salud interna de cualquier democracia, y para la creación de una cultura mundial decente, capaz de abordar de manera constructiva los problemas más apremiantes del mundo. Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar de manera crítica; la capacidad de trascender las

lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un "ciudadano del mundo"; y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro<sup>5</sup>.

Por su parte, Horkheimer es muy enfático al detallar el escenario universitario de su Alemania natal, y en general de la academia, cuando señala que ésta se ha entregado a la tecnificación de los estudiantes en detrimento de la formación que otrora era su centro. Por ello, advierte sobre la necesidad de fortalecer la responsabilidad del individuo en tanto emancipación del pensamiento que le permita abstraerse de la realidad de tal forma que se aleje de los procesos de cooptación y alienación, y es en este aspecto, donde cobra importancia la formación que pueda ofrecer la universidad. Así pues, en su texto *Responsabilidad y estudio*, Horkheimer indica que la universidad “llama a todos la atención [refiriéndose a los estudiantes] sobre una apropiación veloz de los medios técnicos para su profesión y no, por ejemplo, sobre la situación humana óptima para ejercerla con pleno sentido” (Horkheimer, 1966, p. 104). Esto lo lleva a considerar la importancia del “refuerzo de las asignaturas que contribuyan a formar el juicio sobre los problemas humanos y llevan competente y afectuosamente a cuánto hay de avanzado y controvertido en la teoría y el arte” (Horkheimer, 1996, p. 113).

Como vemos pues, la universidad se ha ido entregando a las exigencias del capital, lo que el antes citado profesor Martínez llama Edu-capital, y la formación, más concretamente la formación humanista, parece haber dejado de ser su asunto central.

En el caso concreto de la Universidad de Antioquia, evidenciamos varias cuestiones referidas a la formación humanista en los diferentes pregrados. En un estudio preliminar llevado a cabo por la Vicerrectoría de Docencia, se indagó por el estado de las humanidades en los planes de estudio de las 25 unidades académicas de la Universidad. Los datos revelaron que en 5 unidades (Ciencias exactas y naturales, enfermería, odontología, salud pública, y nutrición y dietética) no había un banco de electivas humanísticas. De igual manera, el índice de materias obligatorias relacionadas con las humanidades es muy bajo en estas unidades y en general, en el resto de la Universidad. Por ejemplo, en el caso específico de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales,

---

<sup>5</sup>Véase todo el discurso en: <http://goo.gl/GqNgdL>



de un número de créditos en los programas que oscilan entre los 100 a los 200, solo una pequeña parte (entre 18 y 30 créditos) se destinan a las materias en humanidades que solo comprenden los niveles en inglés, la formación ciudadana (estas dos como exigencias universitarias) y 6 niveles de cátedra universitaria como complemento en la formación humanista propia de la Facultad.

Con base en el panorama anterior, referimos que la crisis de la educación superior se evidencia en la sustitución de su eje misional –la formación humanista-, por el cumplimiento de condiciones y exigencias externas que se alejan de dicha misión. De esta manera, se genera una tensión entre el papel formativo de la universidad (ciudadanos críticos, éticos, participativos, propositivos, etc.) y las exigencias que le imponen agentes gubernamentales y empresariales, las cuales desvirtúan la formación humanista que debe caracterizar a toda universidad.

El interés por la formación humanista radica en la importancia que tiene dicha formación para el desempeño laboral, social y personal de los futuros profesionales. En efecto, ante el panorama de nuestro país y del mundo, se advierte la necesidad de un ciudadano crítico, conocedor del entorno que lo rodea, capaz de plantear posturas éticas, justas y solidarias desde el campo profesional del cual egresa.

Precisamente, por formación humanista entendemos una formación del ser humano en su completitud e integralidad, supone pensar una formación en la que “el hombre adquiera una visión más completa de sí mismo y de su mundo, para que como tal se reconozca y se proyecte en él” (Esquivel, 2004, p. 314). La formación humanista se dirige al desarrollo de las dimensiones humanas que no solo se centran en la adquisición de conocimientos, sino también en la preparación para la vida, en el conocimiento de las realidades circundantes, en el trato con los demás, en el cuidado ambiental, en la aceptación de otredades, etc. Como diría Zapata (2008),

Reivindicamos el carácter humanista de la educación superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno



y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad (p. 1).

Se trata entonces de entender al ser humano desde su complejidad, “pensar al hombre y promoverlo íntegramente en su ser físico, psíquico, intelectual, moral, afectivo, al hombre como totalidad. Este es el humanismo constitutivo y consustancial a la universidad” (Esquivel, 2004, p. 316).

En este orden de ideas, focalizándonos en el ámbito concreto de la Universidad de Antioquia nos preguntamos específicamente por la formación humanista que se está llevando con los futuros profesionales. Por las razones esbozadas, que giran en torno a la crisis de la educación superior debido al auge de las carreras técnicas de aplicación inmediata, al ingreso de la cultura económica empresarial en los asuntos educativos, al interés de las universidades en responder exclusivamente a exigencias externas y a la evidente desvalorización de las humanidades en los planes de estudio de los pregrados académicos, queremos analizar el estado actual de la formación humanista en dos unidades académicas de la Universidad de Antioquia, a saber, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, ya que partimos del hecho que la formación humanista debe ser general a toda la universidad, y no solo a aquella Facultad cuyos pregrados la involucren directamente, de ahí que elijamos dos unidades académicas que, en efecto, por sus objetos de estudio diferentes, persiguen propósitos formativos distintos, pero que no por ello, deben descuidar esa formación humanista que referimos como fundamento intrínseco de la universidad.

En otras palabras, queremos saber si estas dos unidades académicas, privilegian la formación exclusivamente profesional, es decir, la capacitación en el campo disciplinar específico, o si, por el contrario, también buscan formar humanísticamente a sus estudiantes desde la crítica y la reflexión de lo que pasa en el país y en el mundo, desde la pertinencia social de los conocimientos adquiridos, desde una posición ética frente a su profesión, desde el respeto a las diferencias de los otros, desde el conocimiento y análisis de las problemáticas más acusantes de la actualidad (problemática ambiental, privatización de recursos públicos, el conflicto armado,



etc.), desde el reconocimiento de los mínimos básicos para la convivencia social, en síntesis, desde la integralidad que define al ser humano en relación con su entorno.

Lo anterior supone entonces el análisis de la tríada que nos propone Juliá (2000). En primer lugar, implica el análisis de las *finalidades* que se plantean las dos facultades seleccionadas en los documentos maestros de sus pregrados, documentos que se constituyen en la síntesis de los elementos, características, propósitos, estamentos, funciones, etc., considerados básicos para el funcionamiento de los mismos. En segundo lugar, implica el análisis de los *contenidos* de enseñanza que se pueden visibilizar en los programas específicos de los cursos. Y, en tercer lugar, implica el análisis de la *apropiación* de esas finalidades y contenidos, lo cual sugiere el trabajo de campo en el diálogo con los profesores y estudiantes para dar cuenta de la articulación entre lo que se define en las finalidades y contenidos con lo que se evidencia en su apropiación. En suma, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cuál es el estado actual de la formación humanista en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia?

### 2.2. Objetivo general

Analizar el estado actual de la formación humanista en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, para dar cuenta de su relevancia en la formación universitaria.

### 2.3. Objetivos específicos

- Identificar las finalidades de formación expresas en los documentos maestros de los pregrados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.





- Reconocer la formación humanista en los contenidos de los programas de cursos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.
- Visibilizar las apropiaciones que tienen los profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia mediante sus concepciones acerca de la formación humanista.

### 2.4. Antecedentes

- ❖ En el año 2009, el Comité de Transformación Curricular de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Antioquia, emprende todo un proceso de cambios estructurales en el currículo con miras a mejorar las situaciones problemáticas que venían aquejando a la unidad durante varios años. Todo este proceso quedó consignado en el *Proyecto Transformación Curricular* escrito por el Comité en el mismo año.

De esta forma, el Comité parte de tres ejes estructurales del currículo para identificar estas problemáticas. En primer lugar, a nivel de la *interacción social*, se evidencia poca participación de la comunidad académica y poca pertinencia social de los pregrados que se ofrecen. En segundo lugar, a nivel de la *gestión curricular*, se presenta inconsistencias en la organización y administración, un débil trabajo colectivo y carencias de dinámicas de evaluación. En tercer lugar, a nivel del *modelo curricular*, se evidencia un fuerte tradicionalismo que conlleva a que se presenten situaciones como la rigidez de los programas, el bajo nivel académico, la alta deserción y mortalidad académica, y lo que nos interesa, el menoscabo de la formación humanista, entre otras.

Por tal razón, el Comité se pone a la tarea de proponer el proyecto de transformación curricular buscando dar solución a los anteriores problemas. Así pues, partiendo de unos



referentes legales nacionales (Decreto 2566 de 2003, Directiva No. 19 de 2004<sup>6</sup>), regionales (Plan Estratégico de Antioquia) e institucionales (Estatuto General, Procesos de Acreditación) que demandaban, entre otras cosas, un ajuste necesario a los aspectos curriculares de la Facultad, se estructura el currículo en tres grandes categorías para proponer alternativas de solución.

Desde el *macrocurrículo* se abordan los tres ejes mencionados al inicio, bajo la orientación de un modelo de currículo integrado que, a diferencia del modelo tradicional o lineal, entiende el currículo como práctica dialógica, pertinente, ética, colectiva, crítica, flexible, interdisciplinaria y política. Partiendo de allí, se propone un plan de formación en el que el estudiante adquiera los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de su campo disciplinar, propenda por un trabajo colectivo e interdisciplinario y desarrolle un pensamiento crítico, humanista, ético y político.

Desde el *mesocurrículo* se plantean ajustes en la optimización de los tiempos y recursos con miras a una distribución equitativa de los créditos académicos. Asimismo, se proponen alternativas como la doble titulación o las líneas de énfasis que se constituyen en ámbitos de especialización profesional. Se presentan tres niveles de formación (fundamentación, profesionalización y profundización) a lo largo de la carrera, que buscan un proceso consecuente, coherente y pertinente para el estudiantado. Además, se ofrecen 10 créditos que se complementan con la “Cátedra universitaria”, la cual es una asignatura transdisciplinar de 5 niveles, que se enfoca exclusivamente en el abordaje de la formación humanista, ética y ciudadana.

Desde el *microcurrículo* se busca un mejoramiento en el desarrollo de las actividades académicas. Para ello, se propone una selección pertinente de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que guarde relación con las necesidades e intereses del contexto circundante y global. Se hace necesario también, replantear la

---

<sup>6</sup> Decretos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para los programas de pregrado en ciencias exactas y naturales.



figura del profesor transmisor al del profesor mediador que tenga en cuenta las concepciones previas del estudiante y favorezca el aprendizaje significativo. En cuanto a la deserción académica, se propone un programa de tutorías que se ampare en instancias universitarias como bienestar universitario, el comité de extensión, asesoría jurídica y psicológica, etc.

Finalmente, se plantea la evaluación curricular como un proceso de reflexión permanente en tres aspectos específicos: la evaluación de la transformación curricular, la evaluación del currículo (principios, contenidos, estructura, procesos y finalidades) y la evaluación de los aprendizajes (conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Como vemos pues, desde el seno mismo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se ha identificado la debilidad que han tenido con la formación humanista, de ahí que se hayan propuesto la tarea de mejorar dicho aspecto con el proceso de transformación curricular que hemos referido.

- ❖ Por su parte, en la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga, Giedelmann & Bohórquez (2010) realizaron una investigación entre los años 2008 y 2009 con el objetivo de identificar el imaginario de la comunidad educativa -estudiantes, docentes de las diferentes escuelas y facultades, administrativos y directivas- de la UPB-Bucaramanga sobre la Formación Humanística.

La UPB-Bucaramanga siempre ha tenido dentro de sus ejes misionales la formación integral, razón por la cual existe el departamento de formación humanística que es transversal a todos los estudios que allí se realizan. Sin embargo, desde este departamento se encontraron dificultades en las aulas de clase con relación a lo concerniente a la formación humanística. Es por este motivo que se realiza la investigación, para identificar fortalezas y debilidades a través de los imaginarios en la Universidad.



Dentro de las conclusiones de este trabajo sobresale que se haya identificado como un problema el haberle entregado toda la responsabilidad de la formación humanística a una sola instancia de la Universidad (departamento de formación humanística) y que el resto de dependencias parece desentenderse de estos asuntos. También se encontró que los contenidos de formación humanista están muy ligados a la moral y la fe y que no tienen una dimensión más holística. Con respecto al imaginario que tienen los miembros de la comunidad universitaria sobre la formación humanística, no hay un consenso, y para la mayoría se asocia con conocimientos pertenecientes a la cultura general y que se perciben como útiles en la medida que complementen la formación disciplinar.

- ❖ Algo similar a lo de la Universidad Pontificia ocurrió en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, en donde Valencia, Mejía, Muñoz, Ochoa, Parra, & Restrepo (2005) del grupo de Ingeniería y Sociedad realizaron la investigación llamada: *La formación socio humanística en los programas de pregrado de ingeniería de la Universidad de Antioquia*. Este trabajo se emprendió gracias a una previa investigación que concluyó que los egresados de la Facultad tienen adecuada formación técnica, pero no sienten que hayan recibido una formación integral, razón por la cual reclaman mayor énfasis en lo socio-humanístico.

Dentro de la investigación de Valencia et al. (2005) se tuvieron en cuenta los aportes de estudiantes de últimos semestres, egresados, empleadores y directivos de la facultad, esto con el propósito de ampliar la mirada sobre el estado actual de la formación socio-humanista en la formación de ingenieros y su repercusión en ámbitos como el laboral.

Dentro de los resultados de dicha investigación se concluyó que tanto estudiantes como egresados consideran demasiado débil la formación sociohumanista, pues son ruedas sueltas que no tienen ninguna articulación con la ingeniería, además de cuestionar las metodologías que se desarrolla en estos cursos. Dentro de las propuestas que sugieren los investigadores para las próximas transformaciones curriculares está la integración de metodología entre quienes dirigen los cursos técnicos y los que están a cargo de los cursos sociohumanistas; potencializar cursos como el de ética, puesto que fue bien



aceptado por los estudiantes y egresados; considerar darle créditos a espacios como el de formación ciudadana; fortalecer la formación en liderazgo y también proponen formar a los docentes de los cursos sociohumanistas en conceptos básicos de la ingeniería para el conocimiento recíproco.

- ❖ Finalmente, referimos el trabajo de grado realizado por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Escobar, Gómez & Henao en el 2016 y que lleva por nombre *Las ciencias sociales en la Ingeniería: una mirada para comprender el papel curricular de las Ciencias Sociales en la Facultad de ingeniería de la Universidad de Antioquia*. En este trabajo, los autores justifican el papel de las ciencias sociales y, por tanto, de la formación humanista en general, en el planteamiento curricular de los programas formativos de los ingenieros caracterizada por una tendencia hacia lo aplicativo u operacional. Dentro de las conclusiones de este trabajo, se advierte que la desintegración curricular –lo que se entiende como la ausencia de diálogo de saberes- entre las ciencias sociales y las ciencias aplicativas de las Ingenierías se debe a muchos factores no solo institucionales o relacionales (entre directivos, maestros y estudiantes) sino también ministeriales en el sentido que se demandan recortes de créditos, disminución de cursos, entre otros, asunto que ocasiona una priorización por las áreas propias de la carrera en detrimento de aquellas que solo son consideradas como “rellenos” que ayudan a subir el promedio académico de los estudiantes pero no como complemento ideal de su formación profesional.



### 3. MARCO CONCEPTUAL

#### 3.1. Aproximaciones hacia el concepto de formación: la *Bildung*

Para referirnos al concepto de formación que desarrolla la tradición alemana, debemos remitirnos primero, como antecedente, a los griegos. Grecia ha sido sin duda alguna un factor fundamental para la configuración de la cultura occidental. En el seno de la cultura griega clásica subyace un concepto clave para los propósitos de este trabajo: *paideia*. Tanto para Jaeger (2012), como para Vergara (1988), lo que significó para los griegos *paideia* es imposible de traducir en un solo concepto, toda vez que cuando se emplean expresiones modernas como: educación, civilización, cultura, tradición, literatura, formación o instrucción solo se está haciendo alusión a una característica del concepto general, pero ninguna de estas expresiones es equivalente con lo que para los griegos significaba *paideia*.

Aunque no fue la aplicación de una teoría explícita acerca de una formación general o un programa de estudios para lograr un hombre culto, para Vergara (1988), la *paideia* puede ser entendida como cultura general, y al hombre que deviene de esta como hombre culto o virtuoso. Así, la *paideia* en Grecia se puede ver plasmada en la escultura, en la literatura, en la matemática, en la religión, en los dioses, en la geometría, en la visión organizada del mundo y, más aún, en la configuración y el accionar político del hombre en la *polis*<sup>7</sup>.

A través de la *polis* se evidencia la doble dimensión de la *paideia*: al hombre como individuo y como ciudadano. Por lo tanto, “*paideia* y vida política son inseparables como dos caras de la misma moneda” (Vergara, 1988, p. 161).

En el romanticismo alemán –o ilustración alemana-, se evidencia un notable interés por volver a muchas de las ideas griegas que se debilitaron con la cristianización de la civilización helénica,

---

<sup>7</sup> El término *polis* proviene del griego y se refiere a los Estados de la antigüedad que, organizados como una ciudad, disponían de un territorio reducido y eran gobernados con autonomía respecto a otras entidades. (Recuperado de <http://definicion.de/polis/>).



de ahí la importancia de la *paideia* como antecedente del concepto de formación (*bildung*) que encontramos en el contexto germánico.

Precisamente, el concepto de formación acá tratado es entendido desde la tradición alemana que es donde mayor relevancia va a cobrar, más precisamente en el periodo conocido como el romanticismo alemán, o ilustración alemana, entre 1770 y 1830. Al no estar consolidada la pedagogía como campo de reflexión autónoma, la formación (*bildung*)<sup>8</sup> es abordada desde los aportes de índole histórico, artístico, cultural, político, filosófico y antropológico. Dentro de los autores que más aportaron a su consolidación se destacan Shiller, Kant, Herder, Wilhelm von Humboldt, Goethe y Hegel.

Con Gadamer (1993), encontramos que la palabra tiene su origen en la mística medieval y en el barroco con un sentido orientado hacia la espiritualización, luego tuvo un fundamento religioso con el Mesías de Klopstock, que acoge toda una época; y finalmente su fundamental determinación por Herder como ascenso a la humanidad, en el romanticismo alemán, que es donde mayor desarrollo va a tener.

La formación en el contexto alemán es asumida a la luz del proceso de secularización por el que atravesaba Europa en el siglo XVIII, se empieza a consolidar la premisa de una educación para todos orientada hacia la capacidad de autodeterminación y la *bildung* se entiende como proceso social de capacitación del individuo para su autodeterminación racional (Klafki, 1990).

En el primer capítulo de su obra *Verdad y Método*, Gadamer (1993, p. 37) va a indicar:

En el romanticismo alemán el concepto de humanidad, que es una idea de la razón ilustrada, es ampliado con las reflexiones sobre la formación del hombre. *El concepto de la formación que*

---

<sup>8</sup> Citando a Runge & Piñeres (2015), es necesario aclarar que ha habido traducciones en las cuales el termino Bildung ha sido traducido como cultura o educación, generando malentendidos, dado que, desde la tradición alemana se puede constatar que existe una distinción, no sólo entre los términos mencionados, sino entre campos de reflexión reconocidos como teorías de la educación, teorías de la cultura y teorías de la “Bildung” o de la “formación”. Sin embargo, “expresiones como educación, cultura y formación hacen alusión a ámbitos objetuales diferenciados entre sí, pero con estrechos vínculos” [...] “como problemática fundamental de la pedagogía la formación delimita un campo de indagación reconocido institucionalmente, al que no se le hace justicia cuando en las traducciones al español se sustituye por el de educación o el de cultura” (p. 253).



entonces alcanzó su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII.

Como vemos, la formación es un concepto de amplia valía para la tradición alemana, es la reflexión filosófica por la enseñanza, es consecuencia del despliegue filosófico que circulaba por Europa Occidental y se puede entender, según Klafki, como capacitación para la autodeterminación racional, para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y para las decisiones morales igualmente propias, lo cual supone la emancipación frente al dominio ajeno.

La formación tiene de manera indisoluble, una doble dimensión: individual y social. Por un lado aparecen conceptos como autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón y autoactividad; estos apuntan hacia una formación individual de la persona –no individualista–, pero son mediados por conceptos como humanidad, hombre, humano, mundo, universalidad; lo cual indica que el proceso formativo de autodeterminación, emancipación, autonomía y libertad, si bien tiene una dimensión de carácter individual, solo es realizable en un escenario social, en lo colectivo –de ahí que la formación sea entendida como un ascenso a la humanidad- dado que no es posible en el aislamiento del individuo frente a los otros, sino que se da en la comunicación con ellos, donde los hombres se aceptan en la diferencia y se reconocen recíprocamente.

Para Hegel, de quien diría Gadamer (1993, p. 40) que “fue sin duda el que con más agudeza desarrolló lo que es la formación”, el hombre no es por naturaleza lo que debe ser (un ser racional de libertad) y por tanto debe formarse. Esta formación, en el sentido hegeliano, es una totalidad general, el vínculo entre lo material y lo espiritual que deviene en humanidad.

Desde la perspectiva de Hegel (citado por Hurtado, 2014), el proceso formativo es de carácter individual y social, además de teórico y práctico, y esto se puede ver reflejado en lo siguiente:

- Depende de la disposición de cada individuo para afrontar todas y cada una de las experiencias que le permitirán alcanzar su libertad y autonomía.





- Su autonomía, su libertad y toda su vida solo devienen reales al interior de una sociedad o comunidad organizada, la cual interviene simultáneamente sobre su pensar, querer y actuar mediante la disciplina, la instrucción y su reconocimiento como sujeto político, racional y moral.
- Por su reflexión filosófica sobre la naturaleza y necesidad sobre los procesos implicados en cada experiencia, por su categorización y su relación con el mundo cultural, social y humano.
- Implica una participación política y social comprometida con las necesidades e intereses de su comunidad racional.

De esta manera, se abandona la idea de que la formación apunta única y exclusivamente hacia el individuo, la formación cobra valor solo en los procesos de socialización, de la convivencia en comunidad, de la participación política; además, y continuando con Hurtado, requiere procesos de autodeterminación en lo moral, en lo cognitivo, en lo estético y en lo práctico, y por el lado de lo social, proceso de autodeterminación, reconocimiento con cada uno de los roles que el individuo asuma en sociedad: como hijo, padre de familia, empleado, estudiante, propietario, ciudadano, funcionario público, hombre, mujer, etc.

Con respecto a quiénes va dirigida la formación, tal y como lo plantea Comenio en la *Didáctica Magna* acerca de una educación en todo y para todos, la formación desde la perspectiva alemana es válida para todos los hombres, no va a hacer distinciones entre clases, grupos sociales o élites intelectuales. Por esto, Para Wilhelm von Humboldt (citado por Klafki, 1990) todos, incluido el más pobre, deben recibir una plena formación.

Estas ideas de la formación general, formación para todos, formación para la libertad en clave alemana pueden parecer en un plano abstracto, incluso, podría decirse, difíciles de cumplir. Sin embargo, Klafki enuncia algunos ejemplos sociales en los cuales se enmarca la formación, que sirven como finalidades en el plano de nuestra sociedad

Logros civilizadores de la satisfacción de necesidades, conocimientos sobre la naturaleza y sobre el mundo humano, constituciones y acciones políticas, órdenes morales, sistemas de normas y



acción ética, formas de vida social, productos estéticos u obras de arte, interpretaciones del sentido de la existencia humana en filosofías, religiones y cosmovisiones (Klafki, 1991, p. 110).

Si bien estos ejemplos enunciados por Klafki son bastante importantes para nuestra sociedad, no se trata de una simple adaptación acrítica a nuestro contexto. Por el contrario, se trata es de una actualización de lo que se ha entendido por formación, a la luz de nuestras necesidades, donde la reactualización de la *Bildung* sea una orientación para pensar la educación hoy.

Como se aprecia, el concepto de formación desde la perspectiva alemana es indisoluble, ya que todo proceso formativo involucra al ser en su totalidad. No obstante, para los fines explícitos de nuestro trabajo hemos hecho una división del concepto que nos servirá como categorías de análisis para entender mejor el problema descrito. De esta manera, hablaremos de formación técnica para referirnos a la priorización formativa en el saber hacer o la profesionalización exclusiva dentro de un campo disciplinar específico y hablaremos de formación humanista para referirnos a la multidimensionalidad del hombre en tanto ser individual y social que involucra, claro está, esa dimensión técnica pero no se queda solo en ella.

### **3.2. La preeminencia del saber-hacer: la formación técnica**

Así entonces, la formación técnica se ha entendido en términos generales y a veces peyorativos, como el “adiestramiento instrumental dirigido hacia un oficio, sin ninguna formación teórico-científica” (FECODE<sup>9</sup>, 1992, p. 5), o como “un tipo de educación para los pobres que por no poder acceder a otro nivel de educación requerían rápida capacitación para el mercado laboral” (Gómez, 1992, p. 24); de hecho, la diferencia inmediata que establecemos entre los estudios técnicos y los profesionales, es la orientación principalmente práctica de los primeros por la orientación teórica de los segundos.

---

<sup>9</sup> Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación.



La formación técnica se puede emparentar con la profesionalización exclusiva en un campo disciplinar específico en el sentido que solo se prepara o capacita en esa unilateral forma de ver el mundo, sin considerar las otras dimensiones que comprenden al ser humano. Es por ello que muchos autores sostienen que sea cual sea la disciplina a estudiar en la Universidad (del campo de las ciencias exactas, de las humanidades, de las artes, etc.), ésta siempre debe contribuir a la formación general de la persona. Tal y como lo plantea Zabalza (2008, p. 605),

Sea cual sea la opción elegida, en mi opinión la universidad nunca puede apartarse de un horizonte que haga posible que cualquier programa universitario sirva para mejorar a las personas en todo su amplio espectro de dimensiones: como personas, como estudiantes, en su cultura y capacidad intelectual, como futuros profesionales, etc. No se trata, pues, de aprender cosas, sino de construirse. Esa es la gran misión de la universidad.

Podemos decir que la formación técnica tiene dos acepciones. Por un lado, se entiende como todo proyecto formativo que se dirige a la capacitación práctica de un campo disciplinar o un oficio con escasa articulación con las reflexiones teóricas, por otro, como la fundamentación exclusiva en un campo disciplinar determinado que no toma en cuenta las múltiples dimensiones que comprende al ser humano y solo busca la especialización en ese campo bien sea articulando elementos teóricos y prácticos, o integrando otros conocimientos diferentes de manera funcional a la disciplina.

De igual forma, podemos referir que ambas cualidades, la de capacitar en lo meramente práctico o especializarse en una sola disciplina, buscan una mayor vinculación al mundo del trabajo que, no siendo negativo, tampoco se puede situar como la aspiración máxima de las profesiones universitarias, ya que su función básica debería ser la generación de conocimientos para el bienestar y el mejoramiento de la sociedad y no solo el lucro que se obtenga de ello.

En este sentido, Zabalza (2008) es muy enfático en las consecuencias negativas que se derivan de la orientación universitaria hacia el empleo, destacando los altos niveles de competitividad entre los estudiantes, expresado en la relación de que a mejores notas mayores probabilidades de conseguir un buen empleo, el fuerte practicismo que quita valor a las materias teóricas, la



multiplicidad de cursos que responden directamente a las demandas laborales y la pérdida creciente de valores tan importantes como la crítica, la reflexión, la vida cultural o la relación con los colegas. En esta instancia es importante rescatar que dicha orientación no es exclusiva de la universidad, sino que desde la escuela se capacita al estudiante para el mundo del trabajo y se le resta relevancia a materias que tienen que ver con el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis de problemáticas sociales, etc. Es por esto que se escucha en la actualidad toda suerte de discursos que proclaman la eliminación en los planes de estudio de asignaturas como filosofía, literatura, ética y valores, ciencias sociales, etc., y la intensificación de las llamadas materias “duras” como las matemáticas, la física, la tecnología, la química, etc. Sin embargo, también encontramos la opinión de muchos científicos contemporáneos que reconocen el valor de las humanidades al considerar que toda la tecnología, la ciencia, los inventos, etc., responden a lo que una cultura o culturas específicas han hecho en un marco espacio-temporal determinado<sup>10</sup>. Con esto no queremos situarnos en una posición cerrada en la que se justifique el valor de ciertas materias por encima de otras, sino que pensamos que se debe buscar la articulación pertinente entre los saberes de las ciencias exactas y los saberes de las humanidades, ya que ambos son necesarios si lo que buscamos es una formación humanista general de los estudiantes.

Ahora bien, las exigencias económicas y los parámetros globales de instituciones como el Banco Mundial, sitúan la formación técnica como el modelo educativo a seguir principalmente para países en vías de desarrollo como el nuestro. Así lo expone FECODE, cuando señala que “el atraso tecnológico del país exige una educación que coloque en primer plano no solamente la apropiación del conocimiento científico más avanzado del mundo, sino el entrenamiento en lo más avanzado de la técnica para aplicarlo al proceso productivo” (FECODE, 1992, p. 5).

No es de extrañar entonces que la formación técnica se situara como el modelo a seguir desde mucho tiempo atrás en el país. En efecto, con la hegemonía liberal de mediados del siglo XIX, cuyo modelo fue la Constitución de Rionegro de 1863, al país empieza a llegar del exterior, de

---

<sup>10</sup> Al respecto, este artículo podría ampliar lo expresado con relación a la importancia de las humanidades en los planes de estudio: <https://goo.gl/ou5rOC>



la mano de los intelectuales liberales, todo ese vademécum de teorías, autores, discursos y modelos que propendían defender un sistema de educación laico donde se priorizara la formación en las llamadas “ciencias útiles” que, como la medicina, las ingenierías, la química, entre otras, pudieran contribuir al progreso intelectual y material de la Nación. De esta forma, se planteaba situar la educación, con la Universidad como baluarte, al servicio de la economía de manera que pudiera sacar del atraso al país e impulsara sectores en auge en aquellos países capitalistas como el comercio, la industria, la ciencia y en general la economía nacional. Al respecto, Guerrero (2001, p. 4) indica que

Los radicales [refiriéndose a los liberales de la época] concibieron la educación como factor de desarrollo, por eso, privilegiaron la enseñanza de las Ciencias Útiles, o sea, las ciencias naturales o las ciencias que aplicadas a la naturaleza pudieran garantizar el aumento de la producción material, el incremento de los bienes y servicios, la explotación de las riquezas del suelo, la dinamización de la economía, el comercio y la industria, en general, el progreso del hombre y la sociedad.

Esta propensión por las ciencias útiles estaba amparada por todo ese movimiento ilustrado que desde el siglo XVIII se difundió por el mundo occidental. Así, se basaron en autores como Bentham, Montesquieu, Smith, Saint-Simon, los enciclopedistas franceses, entre otros. El fundamento básico de los liberales era que no podía fundarse un sistema republicano y democrático si no habían “ciudadanos ilustrados”, de ahí que se le diera tanta preeminencia a la educación como vehículo que garantizara el progreso material, la libertad, la igualdad y la felicidad pública (Guerrero, 2001).

Y en esta aspiración era la Universidad la encargada de fomentar ese ideal de formación con miras al progreso económico del país. Así lo expresa Guerrero cuando señala que

La ciencia estaba llamada a incrementar la riqueza nacional, en consecuencia, la entidad que posibilitaría este desarrollo sería la Universidad, esta institución no sólo contribuiría a ello, sino que facilitaría el afianzamiento de la identidad y la integración nacional, además, sería un factor de unión entre los colombianos mediante la democratización de la enseñanza (2001, p. 6).



Con todo ello, las nacientes universidades del país empezaron a decantarse por una fuerte formación técnica en áreas de aplicación pragmática que pudieran garantizar una mayor explotación de los recursos, un auge de los sectores económicos en ascenso (comercio, industria, construcción, etc.) y en general un progreso material del país que pudiera emular a sus homólogos norteamericanos y europeos que se empezaban a consolidar como potencias mundiales al fragor de la revolución industrial. De esta forma, nuevamente Guerrero nos ilustra al respecto, al referir que

Hubo interés de académicos, investigadores, políticos e intelectuales por seguir de cerca la evolución del pensamiento europeo, norteamericano y latinoamericano, de ahí, que los diplomáticos colombianos en el exterior, se interesaron, por orden de la Dirección General de Instrucción pública, por las políticas y sistemas educacionales de los países donde estaban radicados, desde ahí enviaban al gobierno información acerca de las novedades educativas. Los liberales intelectuales fueron conscientes de que el país requería ingenieros, químicos, botánicos, geólogos, agrimensores, economistas y técnicos, debido a esta necesidad, la Universidad Nacional, desde el momento de su fundación, orientó sus currículos hacia estas áreas. “De los 132 estudiantes que tenía en 1870, 38% eran de medicina, 33% eran de ciencias naturales, 22% eran de ingeniería y 6% de jurisprudencia”<sup>11</sup>, estaba claro que las denominadas “Ciencias eclesiásticas” [después este lugar lo ocuparían las ciencias sociales y humanas] pasaban a ocupar un puesto insignificante, porque, en la concepción liberal, no contribuían al desarrollo de las fuerzas productivas (2001, p. 6-7).

Por otra parte, cabe destacar la figura de Monseñor Rafael María Carrasquilla que en el periodo de la “Regeneración” en el país (a partir de 1886 con la Constitución promulgada en el Gobierno de Núñez y la firma del Concordato con la Santa Sede en 1887) abogó por una conciliación entre las llamadas “ciencias útiles” y las “ciencias especulativas”, es decir, entre los modelos educativos de liberales y conservadores respectivamente. En este sentido, planteaba la necesidad de una educación práctica en áreas como la industria, la construcción de vías, el comercio, la agricultura, etc., tal y como la propugnaban los liberales, pero sin descuidar la educación moral,

---

<sup>11</sup> Jaramillo Uribe, J. (1979). El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea. *Manual de Historia de Colombia*, Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, p. 310.



los intereses espirituales y los estudios culturales y humanísticos, como planteaban los conservadores. De esta forma,

Monseñor abogaba por una educación donde se combine el estudio de las Ciencias útiles o prácticas y las ciencias del espíritu, las humanidades, las obras maestras clásicas, las bellas artes, el griego, el latín, y la metafísica, como condición indispensable para enseñar las ciencias de inmediata práctica y aplicación. Esta concepción se diferencia de los radicales en quienes encontramos un desprecio por las “ciencias especulativas” como denominaban a las humanidades y, una diferencia, igualmente, con los conservadores ortodoxos que rechazaban el utilitarismo, su pensamiento es claro” ... el país, decía, no avanzará gran cosa mientras casi todos nos demos a especulaciones abstractas, y progresará mucho cuando haya bastantes personas prácticas y versadas en artes, en comercio y en industria” (...). No despreció la técnica, sino que abogó por la enseñanza clásica, para él, “las humanidades modernas insisten en el valor formativo de las ciencias exactas, éstas desarrollan el sentido de la exactitud (matemáticas) y la tendencia empirista (ciencias naturales) pero muy poco hablan del corazón y la imaginación y a un lado dejan los problemas morales, estéticos, sociales y políticos...”<sup>12</sup>. (Guerrero, 2001, p. 17-18)

El pensamiento de este clérigo suponía una innovación en el ámbito educativo colombiano ya que o bien se priorizaba lo teórico (supeditado a las directrices teológicas y filosóficas del dogma católico –visión conservadora ortodoxa-) o bien se priorizaba lo práctico (aquellas áreas que garantizaban una aplicación pragmática del conocimiento adquirido –visión liberal economicista-). Su crítica también involucró el dominio del positivismo en la ciencia, el cual “solo suministra al espíritu hechos y formulas preparados con anterioridad; pero no enseña al alumno a pensar por sí mismo, ni comunica la iniciativa que debe constituir el fondo de todo pensamiento personal” (Guillermo, 1952, p. 134, citado por Guerrero, 2001, p. 18).

En este orden de ideas, y situándonos ahora en el presente, la reciente propuesta del MEN denominada Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET) ha supuesto un conjunto de debates en cuyo centro se encuentra nuevamente el viraje del sistema educativo hacia la

---

<sup>12</sup> Guillermo, Alfonso. (1952). *La obra educativa de Monseñor Rafael María Carrasquilla*. Tesis de grado para obtener el título de Dr. En Filosofía y Pedagogía en la Universidad Católica Javeriana, Bogotá, p. 115.



formación técnica. En términos generales, dicho sistema propende por la equiparación de las instituciones de educación técnica y tecnológica con las de educación superior buscando ampliar la cobertura en estos niveles como una de las exigencias de la OCDE para aceptar a Colombia en su organización.

Siguiendo los planteamientos de Soto (2016, p. 18), la propuesta de educación terciaria busca asimilar la educación para el trabajo y la educación universitaria como modalidades de formación complementarias y por ello, respondiendo a este propósito, “se avanza en la creación de un marco nacional de calificaciones que reconozca estructuras comunes y transferencia de créditos entre las diferentes modalidades de educación”.

Teniendo en cuenta lo anterior, Roldán (2016, p. 19), expone su crítica a dicho sistema partiendo de tres cuestiones centrales que, a nuestro parecer, no se alejan de lo presentado en el planteamiento del problema. En primer lugar, el proyecto de educación terciaria plantea el privilegio de la formación técnica en detrimento de la tradición humanista de la universidad. Esto supone reposicionar el conocimiento exclusivamente sobre el saber hacer, omitiendo la formación en el ser, conocer y convivir. Es por ello que el autor referencia a Hoyos (2008)<sup>13</sup> indicando que la universidad debe evitar su “chatarrización (...) convertida en tecnológico al servicio del capital cognitivo”, evitar que pierda su misión humanizadora priorizando otros asuntos que muchas veces se relacionan con presiones tecnocráticas, gerenciales o económicas. En segundo lugar, el proyecto implica la tercerización definitiva de la educación, al considerarla un servicio por encima de su condición de derecho, lo que supone un riesgo en tanto se excluyen habilidades como “el pensamiento crítico, el derecho a ser bien educado y en las mejores condiciones de pertinencia social”. En tercer y último lugar, el autor refiere que detrás de la propuesta se encuentra la primacía de los procesos de gestión gerencial que imponen su visión de la educación como servicio al cual acceden los que tienen los recursos para pagarla.

Por su parte, Aristizábal (2016, p. 20) señala que el sistema de educación terciaria es un ataque a las universidades, especialmente las de carácter público en tanto que las influencias, intereses

---

<sup>13</sup> Hoyos, G. (2008). *Comunicación, educación y ciudadanía*. Universidad Tecnológica de Pereira.





y recursos del gobierno nacional se dirigirán a la educación técnica y tecnológica. Prueba de ello es la meta estipulada en el “Acuerdo por lo superior 2034”<sup>14</sup> donde se prevé que para el año 2034 el 65% del estudiantado colombiano estará en carreras técnicas y tecnológicas, proponiendo estancar la educación universitaria pública y privada “al nivel de su cobertura en el año 2014 de mantener solo 1.365.000 cupos en los siguientes 20 años”. Además, plantea que es ilógico hacer compatibles la educación superior pensada constitucionalmente sin ánimos de lucro con la educación técnica y tecnológica que responde a demandas generalmente con ánimos de lucro.

Ahora bien, entendemos que la formación no solo debe restringirse a lo teórico o a lo meramente práctico ya que incurriríamos en una parcialización que no termina siendo benéfica para los estudiantes. En efecto, como lo señala Sarmiento (1992, p. 10)

La enseñanza general sin formación para su aplicación puede ser un entrenamiento angelical o aristocrático, pero no es educación para la vida. Responde a valores, afortunadamente extinguidos, en los cuales era posible no hacer nada, pero hacerlo con estilo. La enseñanza práctica, sin preocupación por la reflexión sistemática, además de ser empobrecedora humanamente, es apta solamente para programación de máquinas.

No estamos en contra de una formación técnica dirigida especialmente hacia lo práctico, porque de hecho las universidades también deben preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo, el problema radica cuando se privilegia dicha orientación en la educación (considerada en su sentido más amplio), como hemos venido acotando. De ahí entonces que estemos de acuerdo en considerar la formación como la articulación coherente entre la preparación para el trabajo –lo práctico- (requerimientos técnicos, operativos, aplicativos y funcionales del campo disciplinar específico) y la preparación para la vida –lo teórico-reflexivo- (aspectos éticos, humanistas, críticos, políticos, etc.). Esto es aún más cierto en un país como el nuestro donde la formación

---

<sup>14</sup> El “Acuerdo por lo Superior 2034 Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz” es un documento de propuesta de Política Pública construida por el CESU (Consejo Nacional de Educación Superior) y representa lo que el país espera de su educación superior en los próximos 20 años.

técnica se ha visto convertida lamentablemente en una preparación de mano de obra barata, y donde la formación humanista ha perdido protagonismo en los procesos educativos.

### **3.3. Hacia una definición de formación humanista**

Para referirnos ahora a la formación humanista debemos primero indagar por los orígenes del humanismo. Gran parte del periodo medieval va a estar caracterizado por dos cuestiones centrales que explican el surgimiento del humanismo en Europa. Por un lado, se evidencia una cierta decadencia en el campo de las artes, las ciencias y la filosofía con relación al esplendor vivido en la época clásica dominada inicialmente por los griegos y luego por los romanos. Por otro lado, en el medioevo se consolida la institución más importante del periodo: la iglesia cristiana, la cual condenará gran parte del legado grecorromano al considerarlos paganos y contrarios a la fe cristiana. Ambas cuestiones suelen asociarse con el oscurantismo y el teocentrismo, por un lado, con el relativo estancamiento del saber alcanzado en la antigüedad y por otro con la ideología dominante del cristianismo en cuyo centro explicativo siempre se encontrará la figura de Dios.

Sin embargo, durante los siglos posteriores al siglo XII Europa experimentará un conjunto de cambios que llevarán al nacimiento de una nueva época: la modernidad. No es de extrañar que todos estos cambios se empiecen a fraguar aún en la edad media ya que muchos hitos históricos responden a “procesos de larga duración” como los llamara el célebre historiador francés Fernand Braudel.

Precisamente, es en la cristiandad occidental de los siglos XII y XIII donde se da un fenómeno de particular importancia para el posterior desarrollo de las ideas humanistas: el nacimiento y consolidación de los **intelectuales** y de las **universidades**. De acuerdo a los argumentos de Le Goff (1986), el nacimiento de los intelectuales se debe al surgimiento de las ciudades y la división del trabajo urbano.



El sistema universitario representó un nuevo medio de acceder al poder diferente a los ya tradicionales (por nacimiento, riqueza o suerte), así como una nueva forma de promoción social para los pobres. De esta manera, el mundo académico se erige como un nuevo poder subordinado en sus inicios a la iglesia y el Estado. El apogeo que pronto empieza a tener la universidad como centro de los intelectuales, señala Le Goff, entraña simbólicamente el paso de la bestialidad a la humanidad, de lo campestre y retrogrado a lo urbano y avanzado.

El aporte de algunos intelectuales medievales al posterior movimiento humanista es evidente. Por ejemplo, el caso de Pedro Abelardo quien reclamó una alianza temprana entre la razón y la fe adelantándose a los planteamientos tomistas y escolásticos posteriores, proclamó la importancia de la introspección (conocerse a sí mismo) y humanizó los sacramentos cristianos al cambiar el énfasis de la iglesia sobre el pecado y el castigo por la intención del pecador y la contrición.

Por su parte, Chartres como el gran centro científico del siglo, también contribuyó a forjar la idea de humanismo al situar en el centro de su ciencia, filosofía y teología al hombre en tanto ser racional y creador potencial (el llamado *homo faber*). En Chartres el hombre se empieza a concebir como un microcosmos que se integra perfectamente en el orden del mundo y obliga a considerarlo como un todo en sí mismo iniciando con su corporalidad, de ahí el despliegue académico y enciclopédico en torno a temas de la anatomía y la fisiología.

Los goliardos, vagabundos ciudadanos, también son considerados por Le Goff como precursores de los humanistas renacentistas, ya que reúnen ciertas cualidades que son compatibles como el hecho de negar el privilegio de los nobles por cuestiones de nacimiento y otorgar tal título al mérito, esto es, que el hombre noble no se define por haber nacido con tal condición sino por las virtudes que demuestre ante la sociedad. Asimismo, se destaca una actitud anarquista y subversiva frente al orden social de la época que se refleja en el interés de promover una cultura laica y en el repudio constante hacia una parte del cristianismo y los monjes. Despreciaban las actividades bélicas y sus escritos apologizaban los combates del espíritu, es decir, las reflexiones intelectuales. No obstante, al llevar una vida vagabunda los goliardos quedaron relegados del



movimiento intelectual al confinarse éste en el ámbito universitario, con lo que desaparecieron en el siglo XIII.

A finales de la edad media, los árabes también van a tener un papel central al retomar la sabiduría clásica y legarla nuevamente a la cristiandad occidental. El ejemplo más representativo es el de los averroístas, que retomaron el saber aristotélico, para apologizar el mundo humano como medio para llegar a Dios sin intervención religiosa.

La importancia que tendrá el estudio de los clásicos griegos y romanos se expresa en la idea de la totalidad humana que había estado fragmentada durante siglos. Así lo expone Ginzo, en la introducción que hace en *Escritos pedagógicos* de Hegel al referirse a sus planteamientos cuando señala que

El hombre se encuentra ahora en una situación mucho más atomizada y excluyente de lo que les ocurría a los griegos cuando ejercían una profesión. La vida íntima de la totalidad, señala Hegel, se ha vuelto ahora más abstracta y externa, quedando abocados los individuos a una existencia más parcial y fragmentaria. Por ello resulta más apremiante crear y mantener en este nuevo horizonte la idea de una “vida plena”. De ahí la relevancia de los estudios humanísticos que facilitan precisamente dicha tarea al ofrecernos la idea de la totalidad humana (Hegel, 1991, p. 52).

Con todo ello, se llega a los siglos XIV, XV y XVI donde suceden una serie de acontecimientos que paulatinamente marcan la transición del medioevo a la modernidad, entrañando a su vez el paso de los intelectuales medievales a los humanistas modernos.

El humanismo puede definirse entonces como el conjunto de presupuestos, características y aspectos que diferencian al ser humano de otras especies. Se define humanismo “porque con su espíritu el hombre impregna todo de humanidad. Es así que la actividad humana penetra en todas las realidades y en la propia vida del espíritu para darles sentido humano, es decir, para humanizarlas” (Pizzul, 2013, p. 22). Como hemos podido apreciar en el recuento histórico anterior, el humanismo se forja en contravía de los principios cristianos medievales que sitúan a Dios como la explicación de todos los fenómenos existentes, y en ese sentido, el hombre y su



producto (la cultura) se convertirán en el centro de los debates científicos, filosóficos y teológicos (la consolidación del pensamiento antropocéntrico). De ahí, el afán por volver al esplendor antiguo de griegos y romanos que se consideraba estancado en el medioevo, y quienes mejor que nadie habían desarrollado muchas de las dimensiones humanas expresadas en la trilogía *cuerpo, mente y espíritu* con lo que se explica sus innegables aportes en campos tan diversos como el arte, la política, la literatura, las matemáticas, la medicina, la filosofía, el deporte, etc.

El hombre se empieza a considerar un ser dotado de razón que inherentemente posee unos valores no necesariamente ligados a la moral cristiana. Se concibe a imagen de Dios y por tanto un ser privilegiado en relación con las demás especies mundanas.

Según Pizzul (2013), el humanismo puede verse reflejado en tres aspectos o dimensiones de la actividad humana que no se entienden por separado sino como dimensiones interrelacionadas:

- El **hacer cultural técnico**, por el cual se transforma la materia y se le da un uso específico. Esta incidencia sobre la materia tiene como fin la utilidad o la belleza. En el primer caso, se trata de la técnica propiamente dicha que busca la satisfacción de las necesidades del hombre garantizándole comodidad y bienestar; en el segundo caso, se trata del arte que busca transformar las cosas en objetos agradables y estéticamente bellos de acuerdo a los cánones vigentes.
- El **obrar moral**, que consiste en “crear en la voluntad los hábitos o virtudes que le confieran al hombre el gobierno permanente sobre sus pasiones para inclinarse de modo habitual hacia el bien que le es propio” (Pizzul, 2013, p. 27). Tal pretensión se alcanza a través de cuatro virtudes: la templanza, la fortaleza, la justicia y la prudencia. Se trata, en síntesis, que el hombre adquiera un dominio sobre sus pasiones, no que las suprima, sino que evite los excesos.
- El **contemplar intelectual**, que se refiere a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y principalmente hábitos o virtudes intelectuales que permitan la comprensión del mundo. Dicho ideal se concreta en el llamado “hombre culto”,



Aquel que cultiva su inteligencia, en oposición al especialista neto, y que posee de una manera habitual los conocimientos más universales o generales acerca del mundo y del hombre y, en efecto, sabe ubicar con justeza los hechos naturales dentro de la unidad superior que los comprende y juzgar sobre los acontecimientos a la luz de esos principios supremos (Pizzul, 2013, p. 29).

Teniendo en cuenta lo anterior, entonces se puede entender la formación humanista como

La formación integral de la persona humana, en su vida y en su ser interior, que hace posible el desarrollo de los diferentes aspectos de su actividad humana en una unidad jerarquizada mediante la realización de bienes, tendientes a la perfección de sí misma y de los demás (Pizzul, 2013, p. 40).

En este mismo sentido, Sánchez (1988, p. 39) no hace distinción entre la formación sociohumanística y la formación integral, refiriéndose al caso universitario, al indicar que

La formación universitaria es integral si le permite y le facilita al estudiante el desarrollo armónico y coherente de las distintas facetas y potencialidades que posee como ser humano, incluyendo aspectos tales como los profesionales, los culturales, los sociales, los físicos, los psicológicos, los intelectuales y los espirituales.

Continúa señalando que el campo de acción de todo profesional no es aislado, sino que se desarrolla en un marco social complejo que requiere de su comprensión para lograr coherencia, pertinencia y aportes oportunos a los problemas que se presenten.

Incluso, podríamos hablar de un retorno a los ideales de la *paideia* griega, cuando se hace alusión a la formación humanista como el desarrollo de las potencialidades humanas expresadas en su constitución compleja de ser biológico, psicológico y social. Así lo exponen Mendoza, Aguilar & Ramírez (2008, p. 177) cuando señalan que

El hombre es una totalidad compleja como ser biológico-psicológico-social, y uno de los problemas a resolver por la educación consiste en cómo lograr el desarrollo humano, esto es desarrollar sus diferentes potencialidades en determinado contexto. Lo anterior se relaciona con la idea de formación integral, que está presente con énfasis en la educación de nuestra época. Entre

los diversos enfoques para la misma, desde una dimensión antropológica se trataría de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre.

Llegados a este punto, la definición de formación humanista que abordamos en nuestro trabajo es aquella *formación dirigida al desarrollo de las distintas dimensiones que definen al ser humano para el pleno ejercicio de su vida individual y social, lo que supone pensar un conjunto de características afines tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la ética, la participación política, el respeto por la pluralidad, el conocimiento de la realidad social, entre otros.*

No obstante, la posición de los anteriores autores de considerar la formación humanista como sinónimo de formación integral contrasta con la visión de otros autores que afirman que se trata de dos ámbitos diferentes. Por ello, es necesario tener en cuenta esta otra perspectiva.

#### **3.4. Diferencias entre la formación humanista y la formación integral**

Como se mencionó en párrafos anteriores, entre las consecuencias de la actual crisis de la educación está el deterioro, en la educación superior, del quehacer del maestro, el saber y el trabajo formativo (Martínez & Orozco, 2015). Se pasa de la formación -que otrora era el eje central de la universidad- a la gestión, las universidades se decantan por cumplir con las políticas de aprendizaje y alcanzar las competencias de profesionalización. De esta manera, la universidad se desconoce como productora de conocimiento y renuncia a su tarea de convertir todo lo que pasa en gesto crítico y en interrogación, además, va perdiendo su dominio histórico sobre la formación, la apropiación de las ciencias, las disciplinas, las artes y entra en la lógica de la empresarización de la educación. Martínez & Orozco (2015, p. 157) indican que “nuestras propias universidades aceptaron este bombardeo sistemático y se comprometieron con la bien vista formación de los profesionales requeridos por las demandas de la producción, los cuales no son otros que los profesionales exigidos por el mercado y el capital”.



La Universidad de Antioquia no se aleja de los planteamientos de los profesores Alberto Martínez Boom y John Orozco, pues para esta universidad todo lo que se haga en términos curriculares tiene el único propósito de servir a la “formación”, así se evidencia en el trabajo realizado en el 2008 por el Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo (GINIC), sobre currículo y flexibilidad curricular, donde indican que

A través del currículo se pretende establecer una relación con la dimensión formativa, donde se suscribe una visión de multidimensionalidad del educando la cual se proyecta sobre su condición de ciudadano, sobre su posibilidad de hacer elecciones con base en el análisis racional, de valerse del propio entendimiento, de prever las consecuencias de sus actos, de reivindicar los lazos entre los intereses del conocimiento racional, de la ética y la estética, así como entre la teoría y la práctica (GINIC, 2008, p. 18).

De esta manera, lo que se entiende por formación en la Universidad de Antioquia no se aleja de los postulados de la tradición alemana (*bildung*), en la medida en que esta Alma Mater está orientada hacia el análisis racional, el distanciamiento de sus propias prácticas, su condición de ciudadano, su dimensión ética, etc. Sin embargo, Vargas (2010), sumado a lo expuesto por Martínez & Orozco, va a advertir que, con las exigencias de la globalización, en las universidades empieza a surgir el concepto de formación integral o formación por competencias, que, aunque parecido, no es equiparable con las ideas clásicas de formación humanista, *bildung*, *humanitas* y *paideia*, tan vigentes en las universidades cuando se consolidaron.

La formación integral aparece vinculada a aspectos diversos como la formación profesional, la apropiación de valores éticos, estéticos y democráticos, expresados en las misiones y proyectos formativos universitarios. Sin embargo, estos planteamientos que describen la formación no son equivalentes con las ideas clásicas de la formación (Vargas, 2010), puesto que no se sabe qué es lo integral ni cómo se integra. Bajo los planteamientos de la formación integral las universidades quedan al nivel de una institución profesionalizante, poniendo en tensión la formación humanista y haciendo evidente el problema de la pérdida de principios éticos y políticos, tal es el caso de la responsabilidad que cada ciudadano debe tener consigo mismo, con sus conciudadanos y con el mundo en general.





Como producto de estas tensiones entre el quehacer de la universidad en términos formativos y las exigencias que vienen de agentes externos, también aparecen las tensiones entre la formación humanista y la formación integral. Esta última es el resultado de que las universidades se limiten a educar para responder a las necesidades del modelo empresarial, donde el mercado laboral impone demandas siempre cambiantes. Ante este agitado panorama las universidades terminan ofreciendo a los estudiantes específicamente el saber necesario para poder competir en el mercado laboral, donde se desvirtúa el quehacer académico, pues si se reconfigura el currículo permanente de acuerdo a estas exigencias, la formación estaría siempre rezagada en relación con la dinámica de cambios propia de la sociedad (Vargas, 2010).

Así, la formación integral es evaluada bajo parámetros de producción y tiene sus resultados en la medida que se adapte a las competencias exigidas por el mercado. Desde esta perspectiva, la formación integral, aunque hace alusión a la importancia de la formación estética, ciudadana y disciplinar, deja vacíos con respecto a la manera de cómo se integran estas dimensiones y de qué modo se hacen efectivas en el currículo. Además, siguiendo a Vargas (2010, p. 163),

La pregunta sobre el ser propio de lo “integral” queda sin resolver; cuando éste se intenta describir se olvida, en primer lugar, que la simple adición de componentes no conforma el todo y, en segundo lugar, que a la cabalidad de la formación se llega mediante un proceso teleológico, en el que la persona va construyendo su perfil de acuerdo con sus intereses y bajo la vastísima influencia del medio.

De esta manera, el desplazamiento de la idea clásica de formación (*bildung*) por la formación por competencias, o formación integral, es el resultado de la relación que se establece entre la educación y las lógicas de la globalización, donde las dinámicas empresariales de producción empiezan a dirigir los procesos educativos, devienen en una universidad profesionalizante y en un egresado experto para cumplir específicamente ciertas funciones, pero probablemente sin las capacidades para analizar su propio quehacer y emitir juicios razonables sobre sus propias prácticas.



### 3.5. La formación humanista como fin de la universidad

Desde la postura de varios autores, la universidad nació como institución encargada de una tarea compleja: la formación del hombre. Una formación que era entendida a partir de la multidimensionalidad de éste en tanto ser individual y social.

En palabras de Betancur (2016, p.2), las universidades eran “instituciones en las cuales la verdad se buscaba con pasión, integridad, desinterés y método”. De la misma forma, Kant pensó la universidad a partir de “la búsqueda de la verdad, la práctica de la libertad y el ejercicio de la razón en la perspectiva del bien común, y el aseguramiento de los demás bienes y valores de la cultura” (citado por Cortés, 2016, p. 21). Continúa señalando Betancur que las universidades contemporáneas, además de formar buenos profesionales, tienen el reto imperioso de formar ciudadanos críticos, autónomos, con sentido ético y estético y capaces de solucionar los problemas más urgentes de la sociedad a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar.

Ortega y Gasset también se refirió a la tarea de la universidad en estos términos al indicar que

La sociedad necesita, además de buenos profesionales y científicos, asegurar la capacidad en otro género de profesión: aquella que cree de nuevo en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical, que la filosofía y las humanidades deben realizar (citado por Cortés, 2016, p. 21).

Pizzul (2013), considera que el fin último de la universidad es de carácter teórico o especulativo más que práctico. Si bien la universidad puede ocuparse de actividades prácticas o técnicas, lo debe hacer siempre desde su matriz cognoscitiva y racional, ya que no es una institución que esté dirigida a la acción o la utilidad. Nosotros diferimos de esta posición, ya que no desligamos la relación teoría-práctica que debe caracterizar a todo centro formativo como lo es la universidad. Las palabras, las reflexiones, las discusiones, si bien se deben dar por antonomasia en el seno universitario deben propiciar siempre la acción de ser necesaria para cambiar aquello que no obedece con los presupuestos de una sociedad equitativa y justa.



Por otro lado, es interesante la apreciación que hace esta autora al señalar que la universidad tiene fines necesarios y fines contingentes. Los primeros hacen alusión a la formación de la persona en todas sus dimensiones que posibiliten tanto su desarrollo individual como social; los segundos hacen referencia a todas aquellas bases o medios que permiten la consecución de los fines necesarios. Ambos fines deben complementarse de manera armónica, pero lo que ocurre en la actualidad es que esos medios terminan convirtiéndose en los fines esenciales de la universidad debido a las presiones principalmente burocráticas y económicas. Entonces ya no se piensa la formación como tal sino la mejora infraestructural, la dotación de recursos o el aumento en la oferta educativa, que, si bien son fundamentales, solo cobran su importancia en función de la formación general de la persona que ingresa a la universidad.

Asimismo, Cortés (2016) señala que una de las consecuencias de la especialización y profesionalización de las universidades es la ignorancia del egresado en asuntos políticos, históricos y sociales, de ahí que vea la necesidad prioritaria de que las universidades adopten “un programa básico de formación humanista que comprenda la lectura de los grandes libros de los autores clásicos en literatura, historia, filosofía, matemáticas, física, biología” (p. 22). Advierte que tales disciplinas deben contribuir, como ya lo han señalado anteriores autores, al desarrollo de las capacidades comunicativas, sensitivas y racionales del individuo en relación con la sociedad.

Y si nos referimos a la formación humanista como fin de la universidad, entonces la pregunta por la relación entre profesores y estudiantes cobra gran importancia. Así lo plantea Esquivel (2004) cuando indica que la formación humanista en la universidad debe pasar por una mediación dialógica entre estos dos sujetos. El profesor debe dar el paso necesario de ser un transmisor de conocimientos a convertirse en un facilitador de aprendizajes creativos. Debe propiciar en sus clases sin importar el contenido que enseñe, asuntos universales como el respeto por la diferencia, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, las soluciones creativas, el análisis de problemáticas locales y globales, el sentido ético de su profesión, etc., en otras palabras, debe propiciar el sentido humano de la universidad.



### 4. MARCO METODOLÓGICO

#### 4.1. Paradigma y enfoque de investigación

Partiendo del hecho que, para los fines de nuestro proyecto, decidimos trabajar con dos unidades académicas diferentes entre sí, utilizamos el estudio de caso como metodología de investigación. El estudio de caso ha sido entendido de diversas formas según la postura de los autores. Así, podemos distinguir tres clasificaciones, a saber, las que se refieren al estudio de caso como método, como técnica y como enfoque. Según Ceballos-Herrera (2009, p. 416), entre los partidarios de definir el estudio de casos como método encontramos a Rodríguez, Gil & García (1996), Stenhouse (1990) y Pérez (2001a). En menor medida, Monroy (2009, p. 38) señala que entre los que consideran el estudio de caso como técnica se encuentra Ary, D. y Cols. (1989). Finalmente, entre los que prefieren situar el estudio de caso como enfoque de investigación encontramos a Creswell (1998), Wolcott (1990), Merriam (1998), Stake (1995, 2005), Yin (2003) y Simons (2011).

Precisamente, partiendo de las consideraciones de Simons (2011), el estudio de caso es entendido como un enfoque para indicar que “tiene una intención de investigación y un propósito metodológico (y político) de mayor amplitud, que afectan a los métodos seleccionados para la recogida de datos” (p. 20). En este sentido, consideramos que la definición que nos ofrece esta autora recoge muchos aspectos abordados por otros autores acerca del estudio de caso, y por tal motivo fue el enfoque que adoptamos para nuestro trabajo. De esta manera, Simons entiende el estudio de caso como

Una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el



desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (Simons, 2011, p. 42).

Los orígenes del estudio de caso como metodología de investigación pueden rastrearse en los inicios de la etnografía, más específicamente en los trabajos de Bronislaw Malinowsky cuando documentó las costumbres y modos de vida de los pobladores de la isla de Trobiand en Melanesia. Estos trabajos sentaron las bases de la investigación en la antropología moderna y la etnografía, de donde deriva el estudio de caso, en tanto que “gran parte de la investigación etnográfica consiste en estudio de un caso” (Wittrock, 1980, p. 113, citado por Monroy, 2009, p. 38).

El principal propósito del estudio de caso es investigar exhaustivamente la particularidad, la unicidad, el caso o casos singulares que pueden estar expresados en “una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema” (Simons, 2011, p. 21). Es importante tener en cuenta que el caso seleccionado conserve una coherencia interna que permita la interpretación de los sucesos y de los significados subyacentes. Asimismo, en el estudio de caso habitualmente el análisis es cualitativo, los datos a menudo no están estructurados y el objetivo es comprender el propio caso, y no generalizar a toda una población (Gomm y Cols, 2004, p. 2-4, citado por Simons, 2011, p. 39).

Ahora bien, si consideramos el estudio de caso como un enfoque, es necesario reconocer el paradigma bajo el que se orienta, entendiendo este último como “el conjunto de principios ontológicos, axiológicos, epistemológicos, metodológicos y retóricos que lo caracterizan [refiriéndose al paradigma]” (Ceballos-Herrera, 2009, p. 416). De esta forma, según este autor, el enfoque de estudio de caso hace parte del paradigma cualitativo interpretativo. Desde lo ontológico, este paradigma considera que la realidad es una construcción social en donde a pesar de las diferencias individuales o subjetivas hay puntos en común. Con esto se tienen múltiples realidades, la de la situación estudiada, la del investigador y la del observador externo que aprecia lo estudiado. Desde lo epistemológico, el paradigma cualitativo interpretativo intenta minimizar la separación positivista entre el investigador y el objeto de estudio y por ello el investigador interactúa con las personas de diferentes formas. En cuanto a lo axiológico, dicho



paradigma reconoce que en el proceso de recolección e interpretación de los datos hay una influencia inherente de la subjetividad del investigador, lo que no le quita validez a la investigación, pero tampoco piensa que ella logra la exactitud. Por otro lado, “concibe que el valor de las interpretaciones varía, según su credibilidad y utilidad” (Bertely, 2000; Goetz & LeCompte, 1988; Pérez, 2000a, 2000b, citados por Ceballos-Herrera, 2009, p. 416). Respecto al asunto retórico, el paradigma cualitativo interpretativo recurre a la narrativa personal y literaria, destacándose el uso del lenguaje propio de los informantes en vez del definido previamente por el investigador. En este sentido, el informe final de investigación posibilita apreciar la visión personal de los actores, tratando de convencer a los lectores de lo que se ha llegado a creer (Creswell, 1998, citado por Ceballos-Herrera, 2009, p. 416). Finalmente, en relación con el asunto metodológico, el paradigma cualitativo interpretativo parte de un proceso inductivo en donde se elaboran categorías de análisis de acuerdo a la información recolectada y no se anticipan desde el comienzo.

Por su parte, siguiendo a Yin (1994, citado por Simons, 2011, p. 50) la elección del estudio de caso como enfoque de investigación puede obedecer a la atención de un fenómeno actual en un contexto real, por tanto y como hemos referido en el planteamiento del problema la debilidad de la formación humanista en el ámbito universitario resulta una situación que es actual y la selección de las dos facultades de la Universidad de Antioquia contextos reales donde analizamos dicha situación.

Dentro de los tipos de estudio de caso, nos ubicamos en la modalidad del *estudio colectivo de casos*, según Stake (2010), en la medida que analizamos dos casos concretos y singulares, expresados en las Facultades elegidas, para dar cuenta del caso general que es el estado actual de la formación humanista en la Universidad de Antioquia.

Como bien lo señala Simons (2011, p. 53-54), la elección de los casos no obedece necesariamente a que estos sean “típicos” ya que todo caso y más en el orden de lo social puede presentar resultados imprevistos. En este sentido, una de las unidades académicas seleccionadas fue la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, puesto que los autores reseñados en el



planteamiento del problema refieren que es en donde se presentaría mayor debilidad de la formación humanista, en tanto que se le da mayor reconocimiento a las ciencias exactas y aplicadas por su más inmediata utilidad en el contexto económico (Nussbaum, 2015). No obstante, y siguiendo lo expresado por Simons, el caso de la Facultad de Ciencias Exactas podría responder a un “típico” caso donde se descuide la formación humanista, de ahí entonces que no nos quedemos solo con este y ampliemos nuestro estudio a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Esto con el ánimo de enriquecer el trabajo mostrando ese contraste entre dos facultades cuyos ámbitos de estudio históricamente se han caracterizado por sus diferencias a nivel epistemológico, teórico y metodológico.

Además, la debilidad de la formación humanista no solo compete a ciertas unidades académicas, sino, y siguiendo lo dicho por los autores, se puede presentar en cualquier claustro formativo. Asimismo, la formación debe ser general a toda la Universidad, y por ello, se pudo haber escogido cualquier unidad académica para los fines de este trabajo.

En otras palabras, se seleccionan estas dos Facultades, no con el propósito de definir cuál de las dos es “mejor”, porque como decíamos al inicio las dos se plantean objetivos distintos, sino con el fin de hacer visible esa formación humanista que debe caracterizar a todo centro universitario, independiente de los objetos de estudio o campos disciplinares específicos.

#### 4.2. Métodos-técnicas e instrumentos de investigación

La elección de los métodos, que desde la perspectiva de Simons se asocian con las técnicas de investigación<sup>15</sup> (Simons, 2011, p. 20), va en consonancia en nuestro caso con los objetivos específicos planteados en el trabajo.

De esta forma, tanto para el primer objetivo, el cual es *identificar las finalidades de formación expresas en los documentos maestros de los pregrados de la Facultad de Ciencias Exactas y*

---

<sup>15</sup> Por ello, se usará cualquiera de los dos términos de manera indistinta.



*Naturales y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia*, como para el segundo objetivo, el cual es *reconocer la formación humanista en los contenidos de los programas de cursos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia* utilizamos la técnica de análisis de documentos, análisis documental o investigación documental según Simons (2011, p. 97), ya que tanto en uno como en otro se analizaron documentos escritos (los documentos maestros y los programas de cursos) como fuentes principales.

Por su parte, para el tercer objetivo, el cual es *visibilizar las apropiaciones que tienen los profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia mediante sus concepciones acerca de la formación humanista*, consideramos apropiado utilizar por un lado, la técnica de la entrevista semi-estructurada para el caso de los profesores, ya que partimos de unas categorías preestablecidas para indagar sobre el objeto de estudio, pero estas variaron con el desarrollo de cada entrevista; y por otro, la técnica del grupo focal con los estudiantes en tanto comprendía un número estimado de estudiantes para indagar sobre el asunto en cuestión.

#### **4.2.1. La investigación documental**

Para Galeano (2004), la investigación documental es una estrategia que combina diversas fuentes -primarias y secundarias- para el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación.

Siguiendo con esta autora, la revisión de un documento es una mezcla de entrevista y observación, dado que los textos pueden ser observados con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social y pueden ser entrevistados mediante las preguntas que guían la investigación, que para este caso sería indagar (en buena medida a través de documentos) por el estado actual de la formación humanista en las dos facultades seleccionadas.





Así, la documentación se convierte en materia prima para la estrategia de investigación documental, y siguiendo a Erlandson (citado por Galeano, 2004) se va a considerar como documentación los registros escritos y simbólicos, además de cualquier material y dato disponible: registros de acreditación, folletos, informes oficiales, apuntes de estudiantes o profesores, discursos, agendas y notas de reuniones, entre otros.

Galeano (2004) propone una orientación metodológica para la investigación documental en la cual, el primer momento corresponde al diseño de la investigación (definición del tema, delimitación conceptual, temporal y espacial) y la búsqueda de antecedentes, el estado de la cuestión, para saber qué se ha hecho al respecto y cómo se ha hecho. De esta manera, el investigador tiene mayor claridad sobre qué documentos consultar.

El segundo momento es orientado hacia la búsqueda, selección y análisis de la información. Es necesario tomar decisiones sobre las fuentes que van a ser utilizadas y las técnicas de análisis que se van a utilizar posteriormente (análisis visual, de contenido o de discurso). Se hace una clasificación, según sea el caso, de la documentación por temas, categorías, programas, sucesos, etc. Para el análisis, el investigador tiene el objetivo de “observar y entrevistar los documentos”, tomar nota, identificar patrones, recurrencias, vacíos, encontrando así la posibilidad de inferir en los contenidos de los documentos, aspectos sociales, características de la audiencia o rasgos de los autores.

En nuestro caso, pretendemos indagar entonces dos tipos de documentos formales como lo son los documentos maestros y los programas de cursos, que nos posibilite identificar las finalidades formativas por un lado y por otro la formación humanista en los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) abordados en ambas unidades académicas.

Con relación al instrumento correspondiente a esta técnica, Simons (2011) nos recomienda la elaboración de fichas o plantillas con los elementos que den cuenta del objetivo a alcanzar. Por ello, se diseñan dos tipos de plantillas, una para la revisión de los documentos maestros (anexo 1) y otra para la revisión de los programas de cursos (anexo 2).



### 4.2.2. La entrevista y el grupo focal

Como se dijo en párrafos anteriores, para el tercer objetivo, hemos elegido dos técnicas de investigación según los actores con los que trabajamos. De esta forma, para el caso de los profesores se ha optado por la entrevista, ya que es una técnica que nos permite un conocimiento más cercano, íntimo o personalizado, y para el caso de los estudiantes se ha escogido la técnica de los grupos focales dado que nos permite congregar a más personas para indagar sobre un asunto específico en un ambiente informal. Ambas técnicas nos dieron cuenta de las concepciones que tienen estos sujetos con relación a la formación humanista, so pretexto de visibilizar sus apropiaciones en este aspecto.

De esta forma, la entrevista es entendida por Hernández, Fernández & Baptista (2006) como una técnica que privilegia lo cualitativo, en donde a través de preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. En la investigación cualitativa se trabaja con la entrevista semiestructurada, que se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información, siendo ésta la modalidad elegida por nosotros para trabajar con los profesores.

Respecto al instrumento de la entrevista, se recomienda realizar un formato estructurado según la tipología escogida. Para nuestro caso, que es la entrevista semi-estructurada, se realizó un formato por cada facultad (anexos 3 y 4), con ciertas preguntas que orientaron el derrotero, pero éstas estuvieron abiertas a modificaciones, omisiones o a la inclusión de nuevos interrogantes que surgieron de la conversación.

Por su parte, los grupos focales se entienden como una técnica de recolección de información, según Hernández et al. (2010), que posibilita la conversación en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal.

Al igual que en la entrevista, el instrumento de los grupos focales son los formatos con las preguntas o asuntos que guían la discusión con los participantes (anexos 5 y 6). Es de aclarar,



dado que son dos Facultades distintas, que tanto los formatos para las entrevistas como para los grupos focales, tuvieron ciertas diferencias en el planteamiento de algunas preguntas orientadoras. A modo de síntesis, en el gráfico 1 que se presenta a continuación, se muestra el marco metodológico de nuestro trabajo.



1 8 0 3  
Gráfico 1: Diseño metodológico del trabajo

Fuente: Elaboración propia



### 4.3. Categorías analíticas

Según los objetivos específicos planteados en nuestro trabajo, encontramos tres conceptos centrales: las finalidades, los contenidos y la apropiación. Esta triada es propuesta por Juliá (2000) en su texto *la construcción de las disciplinas escolares en Europa*. Este autor considera que el proceso de construcción de las disciplinas escolares está condicionado por la definición de unas finalidades “obvias o implícitas”, la selección de unos contenidos de enseñanza y la apropiación que hacen los estudiantes de esas finalidades y contenidos, con lo que “existe una interacción constante entre estos tres polos que concurren, los tres, en la constitución de una disciplina y estaríamos directamente abocados a graves desconocimientos si se menospreciara cualquiera de ellos” (Juliá, 2000, p. 60). Ahora bien, para nuestro caso y pese a que no se trata de una disciplina escolar, la propuesta metodológica de Juliá nos sirve para dar cuenta de ese estado actual de la formación humanista en las dos facultades elegidas, a partir de los tres elementos que señala.

Con relación al primer concepto, el de finalidades, que hace referencia a ese conjunto de presupuestos o metas que se pretenden alcanzar en un proceso determinado, el autor nos refiere que éstas jamás son unívocas, “proceden a menudo de construcciones complejas en las que se entremezclan estratos sucesivos que se han superpuesto a partir de elementos contradictorios” (Juliá, 2000, p. 60).

Por su parte, el documento maestro que se toma como la fuente principal para el logro de este primer objetivo, se entiende como

El texto que integra las intencionalidades, los procesos curriculares, pedagógicos, didácticos y los aspectos institucionales que son la ruta a seguir por un Programa Académico que requiere, de un lado, ser visibilizado y presentado a la comunidad universitaria, y del otro, obtener el registro calificado, ante el MEN<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Orientaciones para la creación y renovación de programas académicos: -documento maestro- (2016, p. 6).



Como vemos, el documento maestro comprende la totalidad de componentes, características, procesos y demás elementos que son considerados esenciales para el funcionamiento de un programa universitario, por ello fue seleccionado como la fuente principal para identificar las finalidades de formación que de forma explícita o implícita se logren apreciar a lo largo del mismo.

Con relación al segundo concepto, el de contenidos, que hace referencia al conjunto de saberes o conocimientos que son seleccionados para el proceso de enseñanza, el autor señala que el análisis de éstos debe hacerse en estrecho vínculo con los métodos y las prácticas de enseñanza, de ahí que todo vestigio escrito que demuestre dicha relación sea tan valioso para dar cuenta de un proceso formativo. El análisis de los contenidos permite identificar, según el autor, la selección específica que hace un grupo social de aquellos elementos que se consideran correctos para la formación de las personas, y, por tanto, la no inclusión de aquellos que se toman por dañinos, prohibidos o simplemente marginados. En este sentido, cobra relevancia la pregunta por el currículo en tanto selección cultural de contenidos. Al respecto, Cuervo (2015, p. 14) nos refiere que

El currículum debe entenderse la mayoría de las veces como un proceso de selección, organización y exclusión de conocimientos, en el cual intervienen distintos agentes de decisión curricular y en donde se pueden diferenciar múltiples niveles de objetivación curricular o diferentes niveles de decisión curricular.

Por ello, cuando hacemos referencia a los contenidos, no solo abarcamos esa selección cultural de temas, problemas o asuntos concretos, sino también los objetivos, los planteamientos metodológicos y las propuestas evaluativas que pueden estar referidos en los programas de cursos, los planes de estudio o cualquier otro objeto de índole curricular. Precisamente, por programa de curso, nuestra fuente ya acotada para dar respuesta al segundo objetivo, se entiende

La organización y planificación de cada asignatura, área o módulo (...) que son la herramienta fundamental de trabajo de los docentes y obviamente la finalidad y la intencionalidad, así como la forma de operarlos se derivan tanto de la fundamentación de los currícula, como de los planes de estudio dentro de los cuales se ubican (Murillo, s.f., p. 4).



De esta forma, los programas de cursos a analizar son entendidos como documentos que exponen la organización de los contenidos que han sido seleccionados por las facultades para la formación de sus estudiantes.

Finalmente, con relación al tercer concepto, el de apropiación, el autor nos refiere que se puede visibilizar en el campo de los resultados escolares, esto es, en el cúmulo de ejercicios, tareas o trabajos de los estudiantes realizados bajo la directriz de las enseñanzas que se les dispensa. En otras palabras, es el resultado del proceso formativo donde convergen tanto las finalidades como los contenidos seleccionados para tal fin.

Por otra parte, de acuerdo con los planteamientos de Zuluaga (1997, p. 15, citado por Ríos, 2012, p. 193) “la apropiación no consiste sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega”. Así entendida, la apropiación implica entonces inscribir en los esquemas mentales y operacionales de un grupo social o persona, un saber que se considera nuevo o externo a lo ya conocido. No se trata de un proceso de copia o de imitación fidedigna, sino de una resignificación particular que funge como resultado de eso nuevo que llega con lo que ya se conoce. Por ello, no se trata tampoco de un proceso externo en el que el ente emisor actúa como el productor genuino y el ente receptor como un reproductor pasivo, sino de un complejo proceso interno donde convergen tanto lo global como lo local.

En otras palabras, la apropiación alude a

*La inscripción, al ajuste y a la recomposición que los miembros de una sociedad realizan de cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. En este sentido, apropiar entraña modelar, adecuar, retomar, atrapar, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento (Ríos, 2012, p. 193).*

En este sentido, cuando nos referimos a las concepciones de los sujetos implicados en el devenir de estas dos facultades como expresión de la apropiación, quisimos saber de qué forma entienden la formación humanista y cómo la llevan a la práctica en su vida cotidiana, es decir,



qué tanto han incorporado en sus esquemas mentales y operacionales dicha formación, cómo la han vuelto “propia”.

#### 4.4. Contexto de la investigación

##### 4.4.1. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas<sup>17</sup>

Para el año de 1979 se divide la Facultad de Ciencias Exactas y Humanidades, de esta división Nace la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Dentro de sus propósitos está fortalecer la formación integral en las ciencias sociales y humanas, aportando a la generación y aplicación del conocimiento mediante sus procesos de investigación, docencia y extensión.

En la actualidad cuenta con seis departamentos académicos: Antropología, Historia, Psicología, Sociología y Trabajo Social y Psicoanálisis. Cada uno de estos departamentos tiene su respectivo programa de pregrado, a excepción del de psicoanálisis, que solo tiene programa en posgrado.

Cuenta con el Centro de Investigación, que es la unidad académica-administrativa encargada de velar por la investigación como eje misional de la Universidad y de la Facultad. Dentro de sus objetivos está el desarrollo de la investigación de alto nivel en calidad y excelencia y de impacto social, mediante el apoyo a los grupos de investigación adscritos al Centro, sirviendo de vehículo para generar dinámicas y estrategias articuladoras a las agendas sociales y académicas locales, regionales, nacionales e internacionales. Adscrito al Centro de Investigaciones, se encuentra el Centro de Documentación de Ciencias Sociales y Humanas, que es una unidad de información especializada en la temática social y humana y se constituye en unidad de apoyo informativo y documental al quehacer académico e investigativo de la Facultad.

---

<sup>17</sup> Información tomada de la página de la Facultad de Ciencias Sociales y humanas: <https://goo.gl/eW1xvd>



Cabe destacar que la Facultad también cuenta con el Fondo Editorial FCSH que se constituye como un fondo de publicaciones cuya finalidad es delimitar algunos procesos y procedimientos que, en primer lugar, faciliten la decisión acerca de qué tipo de trabajos ha de publicarse y, en segundo lugar, dispongan las normas de edición y pautas de divulgación y visibilidad de los productos.

Esta Facultad, a través de sus distintos departamentos, cuenta con nueve revistas científicas, a saber: Boletín Antropología, Revista Affectio Societatis, Revista Electrónica Psyconex, Revista Kalibán, Revista Pensar Historia, Revista Psicología, Revista Sociología en sus Escenarios, Revista Trabajo Social y Revista Trashumante.

Asimismo, está la Oficina de Bienestar que tiene como objetivos apoyar y promover los diferentes servicios que la Dirección de Bienestar Universitario ofrece a la comunidad universitaria; desarrollar programas y servicios propios que contribuyan a la formación integral de los estudiantes y promover actividades que mejoren la calidad de vida de la comunidad universitaria de la Facultad. Dentro de sus programas, aparte de los que son dirigidos desde la oficina de bienestar estudiantil de la Universidad, también se encuentran:

- Tutorías Docentes
- Familiarízate con la U
- Cátedra del cuidado de sí
- Deporte y recreación
- Entre-Nos
- Festival del Talento y la Diversidad
- Bienestar en tu Dependencia
- Conéctate con tu Bienestar FCSH

Con relación a la regionalización de los programas, en su página web puede leerse que dichos programas se comprometen a identificar, definir y ejecutar una política que responda a la pertinencia sociocultural y territorial de la Facultad, que brinde una formación académica de calidad, vía la relación Universidad-Sociedad que existe en las regiones.



#### **4.4.2. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales<sup>18</sup>**

Aunque sus orígenes datan desde los inicios de la Universidad, en 1976 se crea la Facultad de Ciencias y Humanidades, dependencia donde funcionaban los departamentos de Biología, Química y Matemáticas. Además, prestaban servicios a las carreras de medicina, odontología, medicina veterinaria, educación, ingeniería, ciencias sociales y humanas y economía.

Para el año de 1979 se realiza una separación de departamento y surge la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. En la actualidad está constituida por cuatro institutos, el de Biología, que es el encargado del pregrado en biología; el de Física, que cuenta con los pregrados en astronomía y física; el de Química, que direcciona el pregrado y la tecnología en química; y el instituto de Matemáticas que es el encargado del pregrado en matemáticas y el de estadística.

Esta Facultad cuenta desde 1969 con el Herbario, que es un referente para el estudio de la flora de América tropical, es concebido como un “documento” original y único de la diversidad florística del país y la región, del pasado y del presente, que permanentemente se incrementa con el ingreso de nuevos especímenes, que llega ya alrededor de los 200.000. Este herbario es asumido como patrimonio cultural, patrimonio natural, fuente de información y centro de formación.

Otro de los baluartes de la Facultad es el Centro de Investigaciones en Ciencias Exactas y Naturales (CIEN), encargado de dirigir sus 57 grupos de investigación, además de sostener relaciones con entes nacionales e internacionales que apoyan financieramente los proyectos de investigación. El CIEN está clasificado en la categoría de Excelencia, por ubicarse en el escalafón más alto de centros y por la cantidad de grupos adscritos a él y que igualmente están en esta categoría. Su objetivo general es el de servir de puente entre los investigadores y los entes financieros de proyectos de investigación, entre ellos la Universidad, Colciencias, la Comunidad Europea, el Banco de la República, la empresa privada, etc.

---

<sup>18</sup> Información recuperada de la página web de la Facultad, cuyo enlace es <https://goo.gl/d94Kol>



Otro elemento a destacar de la Facultad son los Semilleros de matemáticas, biología, física, química, biotecnología, cálculo, estadística y astronomía. Estos constituyen un programa de extensión que ofrece la Facultad de Ciencias y Naturales para estudiantes desde 4° grado, el cual busca despertar en los estudiantes el interés por el estudio de las ciencias. Los semilleros se desarrollan cada semestre los días sábados en los horarios de 8 a.m. a 12 m. y de 12 m. a 4 p.m.

Asimismo, la Facultad cuenta con la Oficina de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles que tiene la tarea de realizar un acompañamiento al proceso de inserción del estudiante dentro de la vida universitaria, dándole continuidad a una serie de procesos que pretenden involucrar no solo al estudiante desde lo académico, sino también desde lo social, familiar y personal, logrando con esto construir nuevas realidades y miradas desde un enfoque integral que permita que el estudiante participe en su propia transformación. Dentro de los programas que desarrolla bienestar de la Facultad se encuentran:

- Promoción de la salud y prevención de la enfermedad
- Laboratorio de orientación vocacional
- Estudiantes PAS (Pares académicos solidarios)
- Deporte y tiempo libre
- Talleres de lectura y escritura
- Exactamente familia
- Qué nota estar en Medellín
- Monitorias
- Docentes tutores

Es importante tener en cuenta que en el año 2014 se pusieron en marcha los nuevos planes de estudio de los programas de pregrado, como resultado de la transformación curricular que se llevó a cabo en dicha Facultad. En estas nuevas versiones de los programas hay un conjunto de materias obligatorias, siete en total, denominadas cátedras universitarias que tienen el objetivo de fortalecer la formación humanista de los estudiantes de la Facultad.



### 4.5. Ruta metodológica

De modo general, el trabajo de campo comenzó con las cartas de solicitud de permiso (anexo 7) a las respectivas Facultades, expresando el motivo de nuestro trabajo y solicitando su colaboración en las diferentes actividades que teníamos para desarrollar en estas dependencias. Ambas cartas fueron redactadas con el apoyo del Coordinador de la Unidad de Asuntos Curriculares, donde realizamos las prácticas profesionales.

Con el permiso obtenido de ambas Facultades, empezamos el fichaje de los documentos maestros y de los programas de cursos con las plantillas de revisión reseñadas en el marco metodológico, y también empezamos las entrevistas con los profesores y los grupos focales con los estudiantes, teniendo presente los respectivos consentimientos informados (anexos 8 y 9).

Así entonces, para el logro del primer objetivo, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas analizamos los documentos maestros de los cinco programas que la componen, a saber, Antropología (2012), Historia (2016), Psicología (2008), Sociología (2010) y Trabajo social (2014). En total se elaboraron 66 fichas, cuya distribución puede apreciarse en el gráfico 2.

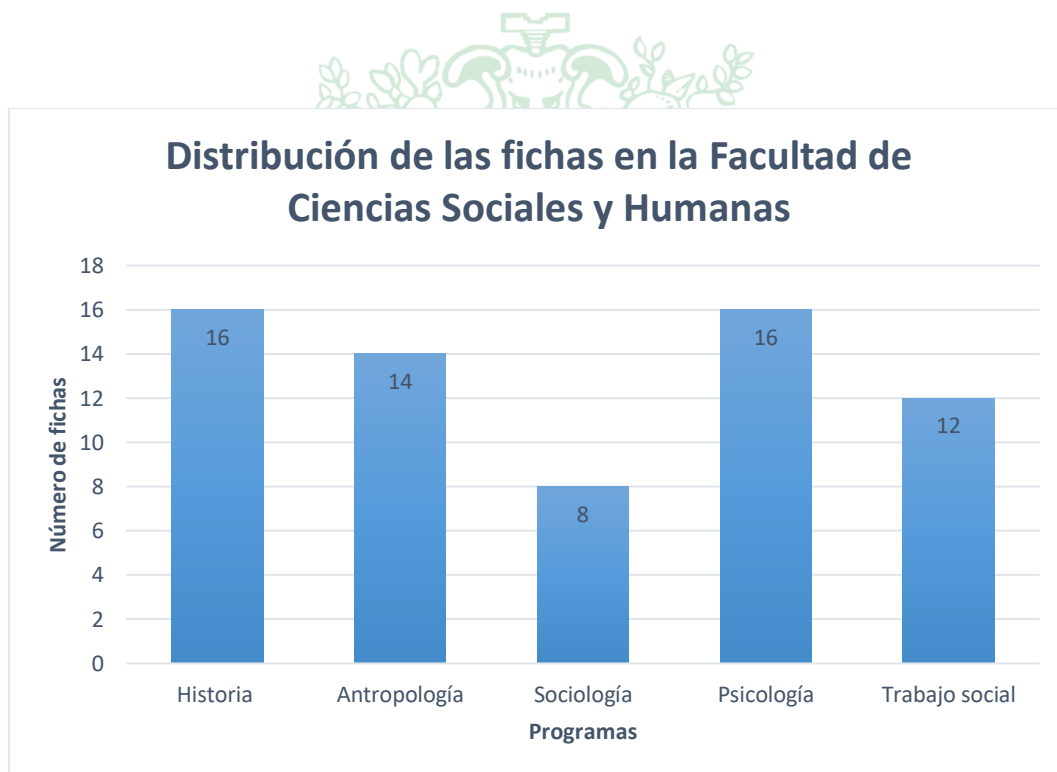
De manera general, notamos que los documentos maestros fueron realizados en años distintos siendo el más antiguo el de Psicología (2008) y el más reciente el de Historia (2016). Solo en dos documentos (sociología y antropología) aparece el nombre de los autores, por lo que se intuye que los otros tres fueron elaborados por el respectivo Comité Curricular encargado habitualmente de dicha tarea. Los diferentes fragmentos tomados de los documentos provienen principalmente de secciones internas como la justificación, los aspectos curriculares, la organización de las actividades académicas y en menor medida, de la relación con el sector externo y de bienestar universitario.

Por su parte, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales analizamos los Documentos Maestros<sup>19</sup> de cuatro programas de pregrado: Matemáticas (2011), Física (2011), Química

---

<sup>19</sup> Los documentos maestros suministrados por las directivas de la Facultad de Ciencias Exactas no son las últimas versiones, varios de ellos solo eran adelantos inconclusos.

(2011) y Biología (2014). De igual manera se tuvo en cuenta el Documento Rector<sup>20</sup> de dicha facultad. En total se elaboraron 48 fichas, cuya distribución se aprecia en el gráfico 3.



*Gráfico 2: Distribución de las fichas en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*

*Fuente: Elaboración propia*

Para el logro del segundo objetivo, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas se revisaron 5 programas de cursos correspondientes a cada pregrado. Los criterios que se tuvieron en cuenta para su selección fueron su disponibilidad, su vigencia y su globalidad (en algunos casos).

De esta manera, los cursos analizados fueron los siguientes:

<sup>20</sup> El documento Rector ha sido de vital importancia para este punto dado que en él se expone la ruta que orienta el proceso de transformación curricular que se inició hace algunos años, así como las debilidades a superar, los aciertos con lo que se debe continuar, los propósitos curriculares, las finalidades formativas y el deber ser de la Facultad.



- ❖ **Antropología:** Introducción a la Antropología Social.
- ❖ **Psicología:** Fundamentos de Psicoanálisis.
- ❖ **Historia:** Seminario Historia de Medellín.
- ❖ **Trabajo social:** Problemas sociales contemporáneos.
- ❖ **Sociología:** Teoría Decolonial e Intercultural: opción desde América Latina y el Caribe.

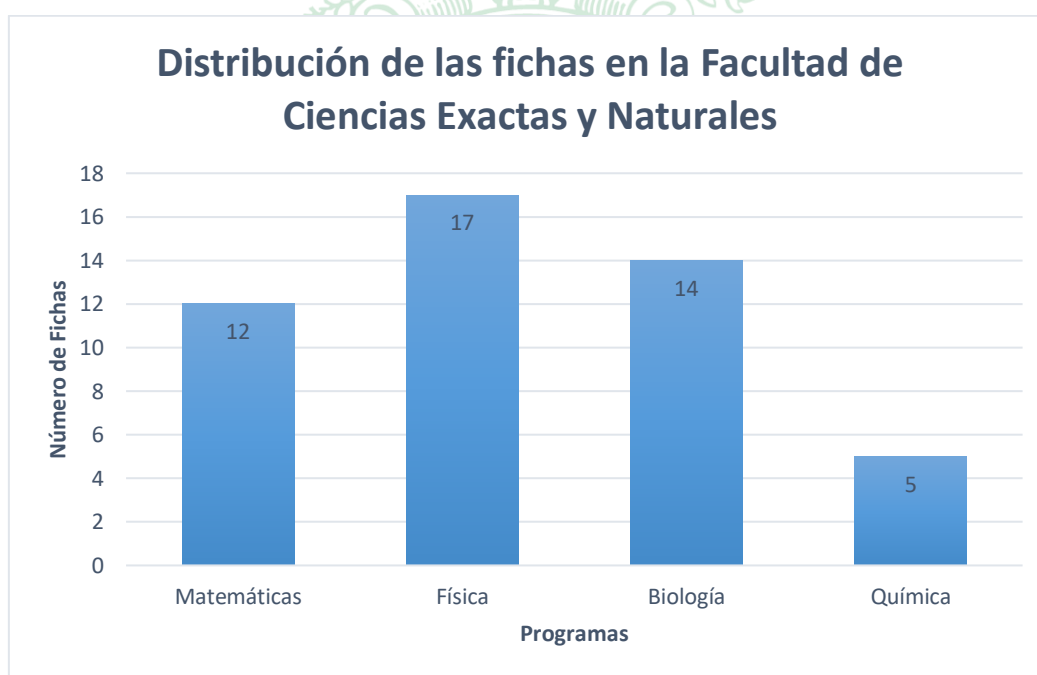


Gráfico 3: Distribución de las fichas en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Fuente: Elaboración propia

En la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales analizamos los programas de cinco Cátedras Universitarias. Estas cátedras son producto de la transformación curricular que se desarrolló en esta Facultad desde el año 2009. Tal y como lo hemos referido en párrafos anteriores, ante la debilidad en la formación humanista, las cátedras fueron creadas con el propósito de fortalecer la formación en humanidades. Son siete, aunque hasta el momento solo se han desarrollado

cinco de ellas debido a que en la actual versión de los programas aún no han llegado al nivel en que están ubicadas las cátedras VI y VII.

Estas cátedras son nombradas de la siguiente manera:

- ❖ **Cátedra Universitaria I:** Prácticas Letradas Universitarias.
- ❖ **Cátedra Universitaria II:** Leer o del Encuentro con el asombro.
- ❖ **Cátedra Universitaria III:** Escribir o del Encuentro con el asombro II
- ❖ **Cátedra Universitaria IV:** Colombia en la Historia.
- ❖ **Cátedra Universitaria V:** Ética, Política y Estética.

Los programas de cursos analizados están divididos en 6 secciones: justificación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía que nos dan cuenta explícita o implícitamente de unos ideales de formación. Es de aclarar que en el análisis se asocian por cuestiones de afinidad la justificación con los objetivos, los contenidos con la bibliografía, y la metodología con la evaluación.

Finalmente, para el logro del tercer objetivo, en la Facultad de Ciencias Sociales se realizaron en total 5 entrevistas con al menos un profesor de cada programa, seleccionados teniendo en cuenta solo su disponibilidad. Por su parte, se realizaron 3 grupos focales compuestos de la siguiente manera: en el primer grupo focal realizado el 16 de noviembre de 2016 estuvieron 4 estudiantes, 2 de psicología y 2 de antropología; en el segundo realizado el 28 de noviembre de 2016 estuvieron también 4 estudiantes, 2 de trabajo social, 1 de psicología y 1 de sociología y en el tercero realizado el 30 de noviembre de 2016 estuvieron 3 estudiantes, de historia, sociología y trabajo social respectivamente.

En la Facultad de Ciencias Exactas se realizaron en total 4 entrevistas con profesores de los programas de física, astronomía y biología, seleccionados teniendo en cuenta solo su disponibilidad. Por su parte, se realizaron 3 grupos focales compuestos de la siguiente manera: en el primer grupo focal realizado el 10 de noviembre de 2016 estuvieron 7 estudiantes, 2 de astronomía, 2 de estadística y 3 de matemáticas; en el segundo realizado el 12 de noviembre de



2016 estuvieron también 7 estudiantes, 4 de astronomía y 3 de química y en el tercero realizado el 28 de noviembre de 2016 estuvieron 3 estudiantes todas de biología.

A continuación, presentamos un gráfico que sintetiza todo el material recopilado en ambas facultades para dar respuesta a los tres objetivos formulados en el trabajo:

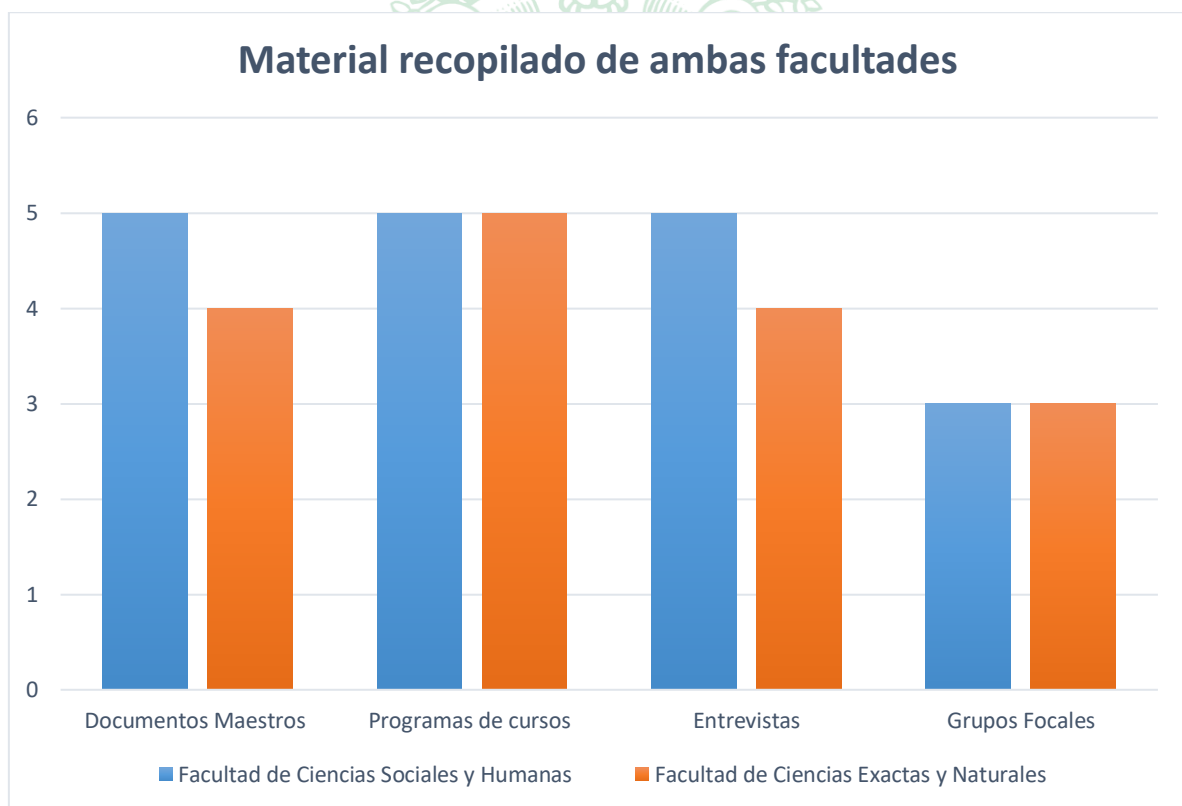


Gráfico 4: Material recopilado de ambas facultades

Fuente: Elaboración propia

Ya con los datos obtenidos, los sistematizamos en el software de investigación cualitativa *Atlas.ti*, el cual nos facilitó todo el proceso de categorización y de análisis de la información.



Precisamente, para dicho análisis nos basamos en dos técnicas: el análisis de contenido y la triangulación de la información.

Siguiendo los planteamientos de Galeano (2004), la investigación documental comprende un conjunto de técnicas de análisis que pueden ser de tipo visual, de contenido o de discurso. Para nuestro caso, hemos elegido la técnica del análisis de contenido para los datos recopilados. En efecto, lo que hicimos con las fichas y las transcripciones de las entrevistas y los grupos focales fue identificar las categorías que nos dieran cuenta de los tres objetivos formulados: las finalidades de formación, los contenidos y las concepciones.

Por su parte, según Denzin (1978, citado por Simons, 2011, p. 182), puede haber cuatro tipos de triangulación: de datos, del investigador, de teorías o metodológica. Para nuestro trabajo se optó por la triangulación de datos, la cual “utiliza diferentes fuentes de datos para poder comprender los temas”. Así, en el último objetivo contrastamos lo hallado en los documentos maestros, los programas de cursos, las entrevistas y los grupos focales de ambas facultades para comprender de un modo más holístico el problema seleccionado.





## **5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Recordando que el enfoque metodológico de nuestro trabajo es el *estudio colectivo de casos* en la medida que vamos a analizar dos casos concretos y singulares, expresados en las Facultades elegidas, para dar cuenta del caso general que es el estado actual de la formación humanista en la Universidad de Antioquia, consideramos pertinente presentar los resultados hallados en cada Facultad respecto a los tres objetivos específicos.

De esta manera, los resultados están organizados en tres grandes categorías: la primera lleva por nombre *hacia el para qué de la formación: las finalidades*, la segunda *hacia el qué de la formación: los contenidos* y la tercera *hacia las concepciones sobre la formación: la apropiación*. La primera categoría está dividida en tres apartados, un primer apartado se refiere a lo hallado en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas que a su vez está dividido en dos subcategorías referidas tanto a la formación técnica como a la formación humanista; un segundo apartado se centra en lo hallado en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales que también tendrá esa división entre los elementos técnicos y humanistas de la formación y un tercer apartado se refiere al paralelo entre los hallazgos de las dos facultades. Por su parte, la segunda y la tercera categoría también presentan tres divisiones, es decir, lo hallado en cada facultad sin apartados específicos y el paralelo respectivo entre ambas.

### **5.1. HACIA EL PARA QUÉ DE LA FORMACIÓN: LAS FINALIDADES**

En esta primera categoría nos proponemos presentar las finalidades de formación que se han fijado los pregrados seleccionados de ambas facultades y que están consignadas en sus respectivos documentos maestros, con el ánimo de identificar las características que definen dichas finalidades y que podemos indicar como afines a una perspectiva técnica o a una perspectiva humanista de la formación.



### 5.1.1. Finalidades de formación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

#### 5.1.1.1. Elementos referidos a la formación humanista

El eje vertebral de todos los documentos maestros de la Facultad son los nexos que se establecen entre las disciplinas de estudio con la realidad circundante, siendo esta comprensión de la realidad una característica fundamental de la formación (*bildung*). En todos los programas queda claro que el papel del profesional no solo se circunscribe a la comprensión o al análisis del contexto, sino que más aún debe contribuir a la solución de los problemas sociales más apremiantes, lo que conlleva a adoptar una posición política y propositiva que permita dicha pretensión formativa. Asimismo, esta posición exige del profesional una favorabilidad hacia la población más vulnerable. Es el caso, por ejemplo, del perfil formativo de antropología donde se concibe su campo de acción abordando los problemas estructurales de la región y el país tales como la pobreza, los modelos de desarrollo, la educación, el papel de las minorías étnicas, etc. De igual forma, en sociología se exhorta a los egresados a contribuir a la solución de problemáticas relacionadas con los derechos humanos, la paz, las políticas públicas y los diferentes proyectos sociales.

En este orden de ideas, en los documentos maestros se evidencia la priorización de la investigación y de la formación disciplinar al servicio de las necesidades, condiciones y demandas de la región y el país. En el documento maestro de Trabajo social, por ejemplo, se advierte que

El contexto se convierte en referente obligado para la formación profesional en todas las áreas y más aún en ciencias sociales y humanas, donde la base de análisis de las problemáticas y esferas de intervención profesional se encuentran ligadas a las lecturas y condiciones de posibilidad establecidas a partir de la realidad en que se inscriben los quehaceres profesionales (p. 26).

Y en otro apartado del mismo documento se indica que

Su intervención tiene como propósito central garantizar el ejercicio pleno de los derechos y la superación de las desigualdades y problemas sociales que enfrentan amplios grupos poblacionales.



Es una formación contextualizada y articulada de manera clara a los problemas sociales contemporáneos (p. 36).

Se observa pues, una clara conexión entre el perfil profesional en los programas de la Facultad con la realidad del contexto social, dado que es su objeto de estudio primario y la base sobre la cual se apoyan sus ejercicios profesionales. Asimismo, ese análisis del contexto que opera tanto desde una lógica local como global, hace posible que la formación de los profesionales se diversifique en diferentes ámbitos laborales y experienciales.

Estas finalidades se encuentran articuladas con las pretensiones generales de la Universidad y de la Facultad, que en últimas se pueden sintetizar en la producción de conocimiento al servicio de la sociedad. En este sentido, en algunos apartados es recurrente encontrar los vínculos establecidos entre las finalidades formativas de cada programa con las gestiones específicas de dependencias universitarias como Extensión, Bienestar Universitario o Investigación.

Aunado a lo anterior, ese análisis del contexto y la propensión por solucionar los problemas sociales va acompañado de un conjunto de características o cualidades que hacen parte de ese marco amplio de la formación humanista. De esta manera, en todos los documentos maestros se aboga por un profesional crítico, reflexivo, autónomo, creativo, ético y con una clara posición política y propositiva. Se concibe entonces un profesional capaz de leer su realidad más allá de las propias lógicas de su disciplina, que sea capaz de dimensionar las consecuencias de sus actos y decisiones (la llamada responsabilidad social) y que acepte la pluralidad y la diversidad a través del diálogo que entabla con los demás.

En este marco amplio se destaca con frecuencia la ética profesional, muy ligada con la responsabilidad social mencionada anteriormente. La importancia de la ética y la responsabilidad social dentro de la formación universitaria queda de manifiesto, cuando en el contexto actual se tienden a olvidar por el afán, la fragmentación y la automatización que supone el trabajo asalariado. Así lo expone Bunge (1983, p. 67-68) cuando señala que



Una persona que está a cargo de algo, sea una máquina u otro individuo, no está compuesta de un cierto número de entes morales, sino que es una única persona, que actúa ya en un rol, ya en otro. Y estos diversos roles debieran combinarse armoniosamente. El ser un progenitor afectuoso no exculpa el crimen; el ser un ingeniero competente no confiere derechos de piratería sobre el ambiente; el ser un administrador eficiente no da derecho a oprimir al prójimo. Todo ser humano tiene un número de responsabilidades entrelazadas y cada una de ellas es tan personal e intransferible como la alegría o el dolor.

Y en otro apartado vuelve a indicar que

Participen o no en la generación de calamidades, la mayoría de los científicos [incluidos los científicos sociales], tecnólogos y administradores se lavan las manos y cierran los ojos al sufrimiento y a la miseria. Lo que es peor, su posición en la sociedad es tal que deben hacerse los ciegos morales si pretenden funcionar con eficiencia. En efecto, un profesional no puede trabajar eficientemente si permite que lo distraigan los clamores de desesperación: debe recluirse en su oficina o en su laboratorio si ha de proseguir con su trabajo, sea éste investigar, diseñar u organizar (Bunge, 1983, p. 69).

Además de estas características, se aprecia una apuesta marcada por integrar teoría y práctica en el ejercicio profesional, siendo este vínculo una característica más de la formación humanista en tanto no se prioriza ninguno de los dos ámbitos, sino que por el contrario se complementan. Se requiere entonces de una necesaria reflexión de la realidad social como punto de partida para articular una práctica consecuente y ajustada a dicha realidad. Por ejemplo, en el documento maestro de Trabajo Social se indica que

Esta concepción articuladora e integradora, trasciende el sentido restrictivo que históricamente se les ha otorgado a las prácticas en trabajo social, que las considera como simple aplicación de conocimiento. Esta perspectiva, invita a un cambio cualitativo en el que la teoría se pone en escena en la configuración de objetos de intervención, y allí, no solo se solucionan problemáticas, sino que también se recrea, se construye y resignifica el conocimiento (p. 53-54).

Asimismo, las prácticas profesionales en los programas se conciben como la oportunidad de articular teoría y praxis teniendo en cuenta el análisis profundo sobre la sociedad y la formación



en valores como la autonomía, la solidaridad, la responsabilidad y el trabajo en equipo. En este sentido, no quedan supeditadas a la mera aplicación de conocimiento, es decir, no se vuelven un tecnicismo operacional.

Otro aspecto bastante recurrente en los documentos maestros es el interés de los programas por fortalecer la formación a través de la interdisciplinariedad. En efecto, se destaca la necesidad de una complementariedad con otras disciplinas que, si bien en su mayoría son afines al propio campo de estudio<sup>21</sup> –las humanidades–, constituyen enfoques diferentes que enriquecen al futuro profesional. Por ejemplo, tanto en el programa de Antropología e Historia se propende por una formación complementaria en disciplinas propias de las ciencias sociales. Por el contrario, en Psicología si tratan de integrarse un poco más con otras áreas del conocimiento no relacionadas directamente con las humanidades tales como las matemáticas, la medicina, la estadística, etc. Así queda de manifiesto en el documento maestro cuando expresan que

Sabemos que, de manera frecuente, la posibilidad de aportar al conocimiento psicológico mismo, depende en gran medida de ese ir más allá de los límites de la psicología (...) el diálogo permanente con otros saberes permite que los estudiantes del Programa de Psicología se formen con un horizonte de comprensión amplio, que los lleve a entender, a través de los aportes de otras disciplinas, la complejidad de lo psíquico y de la dimensión humana (p. 21-22).

En muchas de estas disciplinas se plantea la necesidad de recurrir a otras miradas que ayuden a comprender mejor sus objetos de estudio. Esta aspiración la intentan cumplir a través de materias electivas que pueden ser vistas en el programa, en la propia Facultad o en otras facultades de la Universidad. No obstante, es de aclarar que en muchos casos ese carácter optativo puede ser problemático en tanto hace que no sean consideradas como materias de importancia por los estudiantes o que sean incompatibles con la carga académica que se exige desde los mismos programas.

En síntesis, podemos decir que en los programas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas se aprecian muchos elementos propios de la formación humanista tomando como eje principal

---

<sup>21</sup> Esto se problematizará más adelante en la formación técnica.



la preocupación por comprender la realidad de forma crítica, generando discusiones y teniendo en cuenta las problemáticas sociales para la construcción de proyectos que se ajusten a estas exigencias. En este sentido, también se observa una simbiosis entre teoría y praxis, ya que se parte del análisis y reflexión del contexto para la elaboración de acciones profesionales que estén encaminadas a la mitigación o solución de aquellos elementos problemáticos. Finalmente, se destacan las finalidades de formar un sujeto político, crítico, ético y autónomo que sea capaz de leer su realidad e intervenir de manera apropiada en los desafíos que ésta presenta.

### **5.1.1.2. Elementos referidos a la formación técnica**

Ahora, si bien la mayoría de elementos hallados en el análisis de los documentos maestros da cuenta de una formación humanista, también hallamos otros asuntos que podrían encajar en una perspectiva técnica.

De esta forma, en la mayoría de los documentos encontramos detalles referidos al ámbito metodológico, operativo o procedimental de las respectivas disciplinas, utilizando términos como entrenamiento, aplicación o producción. Cuando, por ejemplo, se describe el proceder de las investigaciones en el programa de Antropología se hace mucho énfasis en actividades como “aplicar protocolos metodológicos y técnicas de investigación, producir los resultados esperados y publicar y transmitir los resultados a través de distintos medios divulgativos” (p. 14). Si se lee lo anterior sin tener en cuenta lo que sigue del documento, podríamos decir que la labor del profesional investigador pareciera ser técnica e instrumental, en la medida que su rol se basa solo en la aplicación de técnicas de investigación, la producción de resultados y su publicación, invisibilizando el contexto de las investigaciones, su pertinencia, los actores, los propósitos, etc. En disciplinas como la Historia se aboga por un dominio en las técnicas propias del manejo de fuentes y la archivística. Todo ello hace referencia a ese ámbito de lo procedimental que también hace parte de la formación humanista, pero que se vuelve problemático cuando se prioriza por encima de las demás dimensiones del sujeto cognoscente.



Ahora bien, esa dimensión técnica también puede coligarse con un asunto que es priorizado en las universidades y es la exclusiva formación disciplinar. En todos los documentos se hace una detallada descripción del conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que debe cultivar el profesional en su respectiva disciplina. Si entendemos la formación técnica, desde cierta perspectiva, como la preparación exclusiva en un campo disciplinar específico, podemos decir que en muchos fragmentos de los documentos maestro se expone dicha pretensión formativa.

Por ello, es de considerar que la formación técnica no solo se aprecia en aquellas áreas del saber direccionadas fundamentalmente hacia lo práctico (en el saber hacer), sino que también puede evidenciarse incluso en áreas teóricas u orientadas hacia la reflexión académica. Por ejemplo, en el programa de Historia se lee la siguiente finalidad: “formar historiadores con capacidades para desempeñarse en la investigación histórica, en la organización y valoración histórica de fuentes documentales y en el acompañamiento de proyectos que requieran las destrezas propias de la formación disciplinar” (p. 2). Si el anterior fragmento sintetizara todo el proyecto formativo del programa de historia podríamos decir que estaría priorizando lo técnico, en el sentido de que solo se centraría en las cuestiones relacionadas al campo disciplinar de la historia sin tener en cuenta la multidimensionalidad que se contempla desde la formación humanista.

En este orden de ideas, es recurrente encontrar que cuando se aborda la interdisciplinariedad ésta se restringe, en la mayoría de los casos, al campo de las ciencias sociales y humanas -donde a priori habría vínculos naturales- y pocas veces se aboga por un trabajo interdisciplinario con otras áreas diferentes. Por ejemplo, en el programa de Historia puede leerse lo siguiente: “Diálogo permanente con la Historiografía, las humanidades y las ciencias sociales a escala global” (p. 2), y en el de antropología lo siguiente: “formación complementaria en sociología, psicoanálisis e historia” (p. 5). Vemos que estas áreas hacen parte de las humanidades por lo que el espectro de ampliación, si bien se trata de enfoques distintos, quedan restringidos a un ámbito de relativa homogeneidad. Entonces, en no pocos fragmentos, es insistente la sólida formación disciplinar y un diálogo con las disciplinas afines a las ciencias sociales, por lo que,



a nuestro parecer, en vez de lograr un enriquecimiento más amplio del profesional (que puede darse) termina por profundizar aún más en su disciplina específica.

La insistencia en la formación humanista teniendo en cuenta las múltiples dimensiones humanas, se debe a la especialización excesiva que se aprecia en los programas universitarios que convierten al profesional en un experto en su campo disciplinar (que no es negativo de ninguna manera) pero en un ignorante en los demás asuntos de la vida social (incluso podríamos referir el desconocimiento del mismo trato con los demás). Entonces cuando se enfrenta este problema, los programas tienden a articular el conocimiento faltante con el área de formación, lo que en últimas termina contribuyendo a la especialización del mismo (buscando una mayor optimización en el desempeño laboral del egresado) tal y como se aprecia en algunos fragmentos cuando se plantea formar a los profesionales en competencias diversas, pero siempre en función de su programa. Muchas veces, dicha articulación priva al conocimiento divergente de su verdadero sentido y solo lo vuelve funcional en términos del campo de estudio propio. En este orden de ideas, Zabalza (2008, p. 607-608), señala que

Es el dilema entre el desarrollo personal y el científico. Esta cuestión aparece en la base de cualquier planteamiento curricular. ¿Qué significa formarse y qué procesos de aprendizaje están vinculados a tal propósito? ¿Formarse es saber más o ser mejor persona? Y aun en el caso que se aceptara esto último, ¿estaríamos en condiciones de ponernos de acuerdo sobre qué significa ser “mejor persona”? En ese sentido, mientras está bastante claro lo que las universidades pueden hacer para que sus estudiantes sepan más (y normalmente lo hacen relativamente bien), queda en una nebulosa incierta su capacidad para que sean mejores personas. ¿Qué pueden hacer y qué hacen las universidades a este respecto? ¿De qué forma, si es que existe alguna, cabe incorporar este tipo de propósitos a los planes de estudio? Los planteamientos de la convergencia al EEES intentan volver sobre esta cuestión planteando la necesidad de trabajar en la universidad tanto competencias específicas y propias de la carrera que se estudia, como otras genéricas y referidas a dimensiones globales de la formación (actitudes, valores, relaciones de colaboración con los otros, etc.). (...) Este dilema aparece de manera clara en la forma en que las diversas universidades y centros de formación afrontan las llamadas materias comunes en los grados. La filosofía de la norma está clara: se trata de reforzar esa cultura general que todo profesional precisa, yendo para





ello más allá de lo que son los contenidos de su carrera. Pocas facultades han aceptado ese reto. Forzadas por la ley a incluir materias genéricas, lo han hecho, pero pervirtiendo su sentido de formación global para reducirlo al propio campo disciplinar del que debían, justamente, salir. Así, las materias genéricas acaban teniendo apellido: Derecho Económico, Sociología del Trabajo, Psicología del Mercado, Historia de la Ciencia, Antropología de la Educación, etc.

En otros apartados de los documentos se observan asuntos polémicos que dan cuenta de esa tensión entre lo que pretende formar la Universidad y lo que exige de ella algunos sectores de la sociedad, principalmente económicos. En este sentido, en Historia se dice que: “Otro aspecto que está acorde con las nuevas demandas generadas en un mundo dominado por las tendencias del mercado, consiste en alcanzar un mejor repunte académico y un mayor reconocimiento del programa en la región” (p. 2). Pareciese entonces como si el éxito académico del programa estuviera caracterizado más por esas demandas del mercado que por el verdadero sentido formativo del mismo.

En psicología también puede leerse lo siguiente: “formación profesional de psicólogos a nivel nacional, con competitividad internacional, fortaleciendo la investigación, el diálogo y el intercambio académico-científico” (p. 6). Pese a que la formación de los profesionales debe estar encaminada a las interacciones tanto desde el plano local como global, tal y como se aprecia en el fragmento, los criterios de competitividad internacional muchas veces distorsionan las lecturas que se deben hacer de la realidad local. Esto se logra apreciar, por ejemplo, en los estándares que imponen las pruebas internacionales que desconocen los contextos particulares de los países en los que se desarrollan. Bajo esta misma lógica opera el siguiente apartado también del programa de psicología: “los contenidos del currículo se adecuan al decreto 1527 de 2002, que establece los estándares de calidad en programas profesionales de Pregrado en Psicología” (p. 3). Al respecto, consideramos que la adecuación de los programas universitarios a parámetros establecidos por entes externos es un arma de doble filo: por un lado, ayuda a consolidar unos mínimos básicos que garanticen el funcionamiento adecuado de los mismos, pero por el otro, puede ocasionar, lo que sucede con frecuencia, que las Universidades estén en



función de solo cumplir esos parámetros sin tener en cuenta los verdaderos objetivos formativos que sugieren los mismos programas en el fragor de las realidades sociales.

Por su parte, en Sociología esta tensión que referimos se evidencia de manera explícita en el documento cuando señalan que

Existe, desde luego, una tensión entre la formación académica y el perfil profesional dada la inmediatez de la exigencia ocupacional; esta tensión la podemos expresar como la relación entre la búsqueda de un espacio profesional en la sociedad y el necesario desarrollo de la ciencia sociológica. No obstante la tensión, los dos aspectos tienen que estar presentes en el pensum y en la investigación en niveles diferentes (p. 6).

Esta tensión se puede entender desde las demandas que hace el mercado especialmente a la Universidad y que, en muchos casos, determina el perfil con el cual egresa el profesional, que en últimas termina adaptándose a tales demandas.

En síntesis, y pese a que en los documentos maestros se evidencian muchos elementos de la formación humanista, se encuentran también algunos apartados donde se prioriza la formación disciplinar ocasionando que muchos de estos elementos, principalmente la interdisciplinariedad, estén solo en función del programa, con lo que, en vez de contribuir al enriquecimiento del profesional, termina contribuyendo a una especialización de su disciplina. Asimismo, las tensiones que subyacen de la relación entre la academia y el medio laboral terminan incidiendo en la determinación de las finalidades formativas, por lo que éstas últimas, a veces de modo subrepticio, responden prioritariamente a las demandas del mercado en detrimento de las otras dimensiones de la formación.



### 5.1.2. Finalidades de formación en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

#### 5.1.2.1. Elementos referidos a la formación humanista

Los documentos maestros de los distintos programas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales que fueron analizados en este trabajo permiten evidenciar dos características en las finalidades formativas que tiene la Facultad. Una de ellas es la orientación hacia el saber específico, la formación técnica, disciplinar e investigativa. La otra característica es la formación humanista, que es descrita a través del ofrecimiento de distintas áreas del conocimiento dentro de los planes de estudio, la interdisciplinariedad, la formación en principios éticos y democráticos, el compromiso social del egresado, el análisis del contexto y su participación en la solución de los problemas que allí se identifican.

Siguiendo los parámetros orientativos del documento rector de la Facultad de Ciencias Exactas, los distintos programas de esta esta facultad van a coincidir en que una de las finalidades es la “formación”, o como también lo hemos venido denominando: formación humanista.

En estos documentos maestros se evidencia que además de la formación en un campo disciplinar, ya sea biología, matemáticas, física o química, también hay un propósito por configurar una formación más general basada en la condición de ciudadanos, posibilitando que los estudiantes y futuros egresados, puedan prever a través del análisis racional las consecuencias de sus actos. Para esto los distintos programas analizados manifiestan la importancia de trabajar desde las dimensiones éticas, políticas y estéticas.

Un elemento que se destaca en los distintos programas es la descripción del perfil del egresado, donde resalta la importancia de aspectos democráticos, éticos y políticos. Por ejemplo, el programa de biología indica que su misión es que a través de un currículo integrado, flexible, interdisciplinario y transdisciplinario, se puedan formar biólogos críticos, reflexivos, de excelente calidad humana y ética, comprometidos con el conocimiento y desarrollo científico, tecnológico y social del país.



Por su parte, el pregrado en Matemáticas, acogiendo al documento rector de la de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, expresa que:

El perfil de la formación del estudiante de ciencias, destaca algunas de las actitudes a procurar en el proceso formativo tales como: La reflexión ética sobre la responsabilidad del científico en el sentido de que la ciencia impacta todos los ámbitos de la sociedad y por lo tanto sus resultados tienen consecuencias socioculturales (p. 40).

Además de este perfil, dentro de sus objetivos está el propósito de formar profesionales con actitudes propias de un ciudadano íntegro, pensante y gestor de desarrollo, a través de una fundamentación científica, humanística, cultural y ética, que pueda abordar con rigurosidad y responsabilidad los problemas relacionados con el quehacer del matemático.

Continuando con el Documento de Matemáticas, dentro de la justificación de sus contenidos curriculares se destaca la importancia de que el matemático, además de una excelente formación disciplinar, se destaque por tener actitudes y valores propios de un profesional íntegro, pensante, ético, conocedor de los principios constitucionales y útil a la sociedad, producto de una formación con alta sensibilidad humana, flexible, creativa y democrática.

Es importante destacar que en el documento que sustenta el quehacer del pregrado en matemáticas hacen alusión a la importancia de formar a través de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sobre estos últimos, los actitudinales, expresan que son de amplia valía para la educación superior, en la medida en que cualquier intento de transformación curricular debe tener en cuenta que si se pretende mejorar en aras de una formación general debe haber una plena articulación entre el saber, el hacer y el ser. Al respecto en el documento de matemáticas enuncian que

Específicamente, los contenidos actitudinales se orientan a la capacidad social de los estudiantes de participar en ámbitos, contextos y situaciones diferentes a los de la cotidianidad, con normas, valores y actitudes aprendidas durante su proceso de formación. En la educación superior el tema de las actitudes viene al caso en tanto se procura la apropiación duradera por parte de los estudiantes de intereses, valores y predisposiciones personales, concurrentes con el ideal de la



formación humana, en el entendido de que los estudiantes, aparte de conocer y razonar, sienten, imaginan, proponen, aprecian, comparten, intuyen. A los contenidos actitudinales también se los vincula con la dimensión afectiva de los aprendizajes (p. 32).

Así pues, se observa un interés por articular los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben encaminar la formación de los profesionales. Se hace énfasis, por ejemplo, en los saberes actitudinales que debe orientar la Universidad en general, partiendo del hecho de que la formación no solo se queda en lo meramente conceptual, sino que también aborda esa dimensión humana que comprende los valores, los principios, los sentimientos, la creatividad, etc. De los documentos de la Facultad de Ciencias Exactas revisados, este es el único en el que hacen referencia de manera explícita a los tres tipos de contenidos, que, sin duda alguna, son una ruta orientadora para lograr la formación general.

Siguiendo las orientaciones del documento rector, el pregrado en física tiene el propósito de que el perfil de los futuros profesionales se caracterice por una formación con personalidad y alta sensibilidad humana e inquisitiva, flexible, creativa, innovadora, tolerante, democrática y con capacidad para construir significados nuevos y viables frente a los amenazantes cambios sociales y ambientales. Asimismo, la misión del programa es la formación de estudiantes comprometidos con una concepción integral del hombre, orientados al servicio de la comunidad con actitud humana, crítica y ética, preparados para trabajar en equipos inter y multidisciplinares.

Otra de las características que se encuentran dentro de las prescripciones curriculares es el marcado interés porque los profesionales en ciencias impacten de manera significativa el contexto social sin importar cuál sea su formación disciplinar. Así, para el pregrado en química va a ser importante la ejecución de proyectos enmarcados en la actividad investigativa con miras a la proyección social, que contribuyan a la identificación y solución de problemas del entorno y a la preservación del medio ambiente, con principios éticos y desde una perspectiva interdisciplinaria. Esto con el propósito de solucionar los problemas del contexto y aportar al desarrollo y la generación de conocimiento y tecnologías que contribuyan a la modernización y el desarrollo de país.



De igual manera, el documento maestro del pregrado en física hace alusión a la importancia de la formación en humanidades, indicando que ésta dota al estudiante con los elementos necesarios para comprender su entorno y el contexto de su trabajo en la región y en el país. Para alcanzar estos propósitos, en el documento de física plantean que la función social del currículo se materializa en la relación con el sector externo, en cómo este es transformado y en cómo se satisfacen sus necesidades.

El currículo debe propender por la formación de seres humanos íntegros con capacidad de aportar al desarrollo social y económico, dicho de otra manera, debe desarrollar programas con pertinencia social. En este sentido, es necesario que la formación profesional incluya formación en investigación, creatividad e innovación, con el fin de ser pertinentes en el contexto social actual. Adicionalmente, creemos que formar en extensión o con pertinencia social, requiere formar en valores como solidaridad, ecología, espíritu comunitario, participación social, entre otros (p. 15).

La pertinencia social de los programas y el impacto que estos generan en los contextos sociales es una cualidad casi que general en los distintos programas de la Facultad de Ciencias Exactas, y a la vez esta también es una característica de la formación humanista, en la medida que posibilita entablar relaciones entre el conocimiento científico de la Facultad y las necesidades del contexto. Para esto es importante la formación interdisciplinar, el diálogo de saberes y, sin duda alguna, el aporte de las ciencias sociales y humanas.

Con relación al diálogo entre universidad y sociedad, los planteamientos curriculares de los distintos programas van a coincidir en la necesidad de formar de manera interdisciplinar. De ahí que desde el pregrado de física conciben el currículo flexible, integrado e interdisciplinario para que se adecue a los nuevos retos sociales y culturales. De igual manera, el Instituto de Biología se propuso adoptar un modelo de currículo integrado destacando características importantes como la integralidad, interdisciplinariedad, flexibilidad, fundamentación en la estructura lógica de la disciplina y la renovación pedagógica.

Por lo escrito en los documentos que hemos referido, los programas asumen la formación desde una perspectiva que va más allá de lo estrictamente disciplinar. Tanto en el perfil como en las



misiones de los programas se puede entrever un acercamiento a aquello que en la ilustración alemana denominaron como *bildung* o formación. Retomando de nuevo a Hegel (citado por Hurtado, 2014), el proceso formativo establece el diálogo entre teoría y práctica, se evidencia tanto individual como socialmente e implica una participación política y social comprometida con las necesidades e intereses de su comunidad racional.

### 5.1.2.2. Elementos referidos a la formación técnica

Si bien en el anterior acápite se hizo una descripción de los elementos que propenden porque las finalidades formativas de la Facultad tengan una dimensión humanista, también se hacen evidentes, dentro de los mismos documentos, una serie de características que tienen una orientación hacia la formación técnica.

Es recurrente encontrar en el documento rector y en los documentos maestros una reiterada preocupación por la poca formación en humanidades, el escaso diálogo entre la Universidad y la sociedad que conlleva a la poca pertinencia social de los pregrados, la exigua flexibilidad curricular, la rigidez de los programas, el bajo nivel académico, la alta deserción y la mortalidad académica.

Un claro ejemplo se evidencia en el informe que los pares académicos presentaron al Consejo Nacional de Acreditación en el año 2006, donde presentaban algunas de las fortalezas y debilidades del pregrado en física:

Fortalezas:

- ❖ Ofrecimiento de un número adecuado y variado de cursos conducentes a una formación sólida en la disciplina.
- ❖ Realización de investigación de alto nivel científico con participación de los estudiantes.
- ❖ Dotación con equipos de cómputo adecuados y al servicio de la investigación teórica.
- ❖ Disposición de una colección adecuada de revistas científicas.



Debilidades:

- ❖ Las tendencias actuales de la física internacional hacen notoria la carencia de grupos interdisciplinarios.
- ❖ La falta de flexibilidad del currículo y los deficientes mecanismos de información limitan las posibilidades de formación integral de los estudiantes (Documento Maestro del pregrado en Física, 2011)

Según esta evaluación del Ministerio de Educación Nacional, las fortalezas del programa se centran en la investigación y la buena formación disciplinar, y las debilidades están en relación con los asuntos de flexibilidad curricular, interdisciplinariedad y formación integral.

Continuando con lo observado en el documento maestro del pregrado en física, en el cual se hacía un diagnóstico del anterior plan de estudios –plan de estudios que aún se encuentra vigente, pues la actual versión apenas empezó en el año 2014- encontraban como debilidad el poco diálogo con otras disciplinas y la ausencia de formación en humanidades. De ahí que este fuera el eje central a tener en cuenta en la transformación curricular que se materializó en la actual versión del plan de estudios.

Se puede observar del programa de formación vigente que la falta de flexibilidad, la escasa formación en la cultura de la inter y transdisciplinariedad y en los valores éticos, estéticos, filosóficos y políticos, hace que se limite la formación integral de los estudiantes la cual se ha constituido en uno de los fundamentos de la transformación curricular de los programas de pregrado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (p. 5).

Algo similar a lo del programa de física sucede también en el pregrado de biología, donde la formación investigativa y disciplinar tienen gran protagonismo y marcan la ausencia de la interdisciplinariedad, la formación ética y política, el análisis del contexto, la identificación de problemáticas sociales para sus posibles intervenciones, etc. En este sentido, en los objetivos que se propone alcanzar el programa de biología destaca:





1. Formar científicos capaces de liderar y contribuir significativamente a la Sociedad mediante la investigación básica y aplicada, la docencia y la extensión.
2. Promover el mejoramiento académico y científico de los docentes universitarios y los profesionales de la Biología.
3. Promover y estimular investigadores con capacidad de liderazgo en la formación de grupos de investigación y con mentalidad innovadora para desarrollar tecnologías apropiadas en la búsqueda de soluciones a los problemas socio-económicos de índole biológicos (Documento Maestro pregrado en biología, 2014, p. 9).

Estos objetivos del programa de Biología parecen no estar en relación con la misión del pregrado, que se basa en un “currículo integrado, flexible, interdisciplinario y transdisciplinario, para formar biólogos críticos, reflexivos, de excelente calidad humana y ética, comprometidos con el conocimiento y desarrollo científico, tecnológico y social del país” (p. 15).

Asimismo, el perfil profesional del biólogo de la Universidad de Antioquia se destaca, según el citado documento, por poseer una sólida fundamentación básica y epistemológica, en donde su solvencia conceptual y metodológica estará matizada por el énfasis en al menos una de las siguientes áreas: 1) Genética, Biología Celular y Molecular; 2) Sistemática; 3) Ecología de Poblaciones, Comunidades y Ecosistemas; 4) Biotecnología.

El perfil ocupacional del biólogo no hace alusión a lo expuesto en la misión del programa –lo de formar biólogos críticos, reflexivos, de excelente calidad humana y ética...-, en esta definición parece ser netamente técnica y operativa, pues indica que el biólogo egresado se ocupará en instituciones estatales y privadas como investigador, consultor o asesor. Podrá desempeñarse en uno o varios de los siguientes campos: Ciencias Biológicas, Ciencias Biomédicas, Biotecnología, Bioinformática, Biología Comparada con énfasis en Sistemática, Ecología, Biología de la Conservación y Manejo de Recursos Naturales.

Si bien en la misión al igual que en la última parte del perfil profesional del biólogo hacen alusión a la importancia de la formación integral, el conocimiento de las problemáticas del



contexto y la formación ética y política, en los documentos de los programas de física y también en el mismo de biología se puede entrever un énfasis, en algunos apartados, hacia la formación exclusivamente disciplinar.

Bunge (1983) y Zabalza (2008), además de los otros autores abordados en la problematización de este trabajo, advierten sobre el peligro de que en un centro de pensamiento y de construcción de conocimiento como es la Universidad, la formación técnica se sobreponga sobre el pensamiento crítico, el análisis racional de las prácticas que desempeña cada profesional, la formación política y todo lo que en últimas hemos venido denominando como formación humanista.

Si bien en la relación con el sector externo que es donde la mayoría de los programas, como veremos en el próximo apartado, hacen mayor énfasis en la importancia de las humanidades para mediar con la sociedad, también hay casos como el del pregrado de química que describen la relación con el sector externo desde una perspectiva técnica. Veamos.

El programa de Química cuenta con los cursos de Química Industrial, Análisis Industrial y Seguridad Industrial que buscan hacer que el estudiante aplique el conocimiento adquirido para solucionar problemas prácticos, tales como la optimización de procesos químicos que mejoren la eficiencia, la economía, la seguridad, la calidad de los productos y la producción de sub-productos y desechos [...] Se espera que sea capaz de efectuar análisis globales de los procesos y brindar soluciones. Estas competencias se basarán en el desarrollo de la capacidad del estudiante para interpretar diagramas de flujo, de procesos y de realizar balances de materia y de energía. Así mismo debe aplicar los principios de la cinética y la termodinámica para optimizar los procesos, la selectividad y el rendimiento disminuyendo a la vez los desechos. El estudiante debe saber escoger materias primas para un proceso según sus propiedades químicas y físicas, su disponibilidad y su costo (p. 5).

En este apartado del documento, sobre la relación con el sector externo, otros programas de la misma facultad han enfatizado en la importancia de que el egresado sepa leer problemáticas sociales y de esta manera aportar a su solución desde la disciplina, en este caso, la química. Es en la relación con el sector externo: la industria, el mercado, el sector servicios, la comunidad y



la sociedad en general, donde cada programa, acogéndose al eje misional de la Universidad y la extensión, se vinculan con las condiciones actuales del contexto, pero en este caso, el vínculo entre el programa de química y el sector externo es entendido prácticamente solo desde la industria.

En el caso del pregrado en matemáticas, dentro de la justificación del programa manifiestan que la formación no se agota con la formación profesional, sino que va más allá. En este sentido la formación del matemático de la Universidad de Antioquia se entiende como:

La capacidad para generar un permanente autocuestionamiento de los conocimientos adquiridos, única vía para evitar su estancamiento y fosilización. Cuestionar, poner en tela de juicio el saber adquirido se vincula así a un movimiento dinamizador que los nuevos graduados trasladarán al ámbito social donde necesariamente transcurre su ejercicio, vivificando las relaciones entre conocimiento objetivo y praxis social, entre el libre ejercicio de la inteligencia y la conquista del bienestar social (p. 20).

Sin embargo, dentro de la misma justificación se hace una “*explicación de los atributos o factores que constituyen los rasgos distintivos del programa*” (p. 20), donde indican que el programa está diseñado como un plan de estudios de matemáticas puras, con algunos componentes de matemáticas aplicadas, en el que se abordan las principales teorías matemáticas actuales: álgebra, análisis, probabilidades estadísticas, geometría, fundamentos matemáticos, etc.

Además, continúan manifestando dentro de estos *atributos distintivos* que los estudiantes reciben formación básica en física y que ésta es importante para la integralidad del matemático

Se incluye también dentro del programa de Matemáticas una formación básica en física, cuyos contenidos comprende la mecánica clásica y la teoría de electricidad y magnetismo. En vista de la interacción entre Matemáticas y Física, esta área de formación es importante para la formación integral del matemático y su posible participación en la construcción de teorías científicas (p. 21).

En estos rasgos del programa se le da mucha preeminencia al saber propio de las matemáticas y se menciona la formación complementaria de la física (que hace parte de su mismo campo



semántico) como un componente de la formación integral. Pero en realidad, si nos apegamos a estos fragmentos, la formación no iría más allá de lo disciplinar y por tanto no involucraría los demás elementos que se refieren en la formación humanista. En términos de Zabalza (2008), la formación complementaria de los programas universitarios se ha convertido en materias de otras disciplinas –casi siempre de la misma área del saber– que contribuyen a la misma formación disciplinar, un claro ejemplo es cómo la integridad en matemáticas la aporta la física.

En conclusión, *los atributos o factores que constituyen los rasgos distintivos del programa*, es decir, lo que lo hace autóctono, no incluye por ninguna parte aquellos elementos que manifiestan en los ejes misionales del programa y en la justificación de los contenidos curriculares: lo de formar profesionales con actitudes propias de un ciudadano íntegro, con fundamentos científicos, humanísticos, culturales y éticos. Por el contrario, sí es marcada la importancia de la formación disciplinar expresada también en la justificación de los contenidos curriculares, donde manifiestan el interés en “formar profesionales con conocimientos sólidos en las principales áreas de las matemáticas, capacitados para aplicar los métodos propios del razonamiento y pensamiento matemático, en los cuales podrá profundizar con estudios de posgrado” (p. 23).

### 5.1.3. Paralelo entre las dos facultades

Desde un plano comparativo en el análisis de los documentos maestros de ambas facultades se pueden establecer puntos de encuentro y de desencuentro. Con respecto a la formación humanista, es recurrente que en los planteamientos de las dos facultades haya un marcado interés por asuntos como la interdisciplinariedad, la importancia de conocer el contexto y los problemas que allí se dan, la posibilidad de brindar solución a dichos problemas desde la producción universitaria, la integración entre teoría y práctica, el pensamiento crítico, reflexivo, autónomo, creativo, ético y con una clara posición política y propositiva.



En los perfiles de las dos facultades encontramos elementos en común como los siguientes: en el perfil formativo de antropología se abordan problemas estructurales de la región y el país tales como la pobreza, los modelos de desarrollo, la educación, el papel de las minorías étnicas. En sociología se exhorta a los egresados a contribuir a la solución de problemáticas relacionadas con los derechos humanos, la paz, las políticas públicas y los diferentes proyectos sociales. Asimismo, para el pregrado en química va ser importante la ejecución de proyectos enmarcados en la actividad investigativa con miras a la proyección social, que contribuyan a la identificación y solución de problemas del entorno y a la preservación del medio ambiente, con principios éticos y desde una perspectiva interdisciplinaria.

Además de esta conexión entre los distintos programas y su proyección social manifiesta en el análisis del contexto, aparecen características o cualidades como la ética, la autonomía, la reflexión y el análisis de las prácticas científicas y no científicas, la formación política, el pensamiento crítico, el respeto por las diferencias, la alteridad y un sinnúmero de valores que hacen parte de los planteamientos con los cuales se enriquece el perfil de los estudiantes y las finalidades formativas de las facultades en cuestión.

Otro aspecto bastante recurrente en los documentos maestros de las dos facultades es el interés de los programas por fortalecer la formación a través de la interdisciplinariedad, toda vez que se plantea la constante necesidad de recurrir a otras disciplinas que ayuden a ampliar su mirada sobre los asuntos que se estudian. En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas están los bancos de electivas con los que cuenta cada uno de los programas y las electivas que se ofrecen de manera general para toda la facultad. Por el lado de la Facultad de Ciencias Exactas, cabe recordar que las siete cátedras universitarias tienen ese propósito de ampliar la formación de los científicos teniendo en cuenta las múltiples dimensiones del ser humano y el valioso aporte que pueden suministrar las otras disciplinas.

Estas similitudes entre las dos facultades coinciden con los planteamientos de Zabalza (2008) cuando indica que la gran misión de la universidad es hacer posible que cualquier programa universitario sirva para mejorar a las personas en todo su amplio espectro de dimensiones: como

hijo, como estudiante, como persona, como futuro profesional. En este sentido, desde lo expresado en los documentos maestros, ambas facultades son garantes de una formación humanista.

Sin desconocer los elementos referidos a la formación humanista que acabamos de mencionar, también hay otro ámbito en el cual coinciden ambas dependencias, y es en la presencia de algunos elementos característicos de la formación técnica dentro de las finalidades formativas expresadas en los documentos maestros.

En la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se aprecia, en ciertos fragmentos de los documentos, una priorización formativa en cada campo disciplinar. Esta orientación hacia el conocimiento específico de cierta disciplina, por momentos invisibiliza esos otros elementos de la formación, elementos que como hemos dicho son los que configuran una formación más allá del saber hacer.

Un claro ejemplo es lo referido en el programa de biología en donde, según lo expuesto en la misión, se pretende formar biólogos críticos, reflexivos, de excelente calidad humana y ética, comprometidos con el conocimiento y desarrollo científico, tecnológico y social del país; pero los objetivos que se plantea el programa no van en sintonía con la misión, toda vez que apuntan es hacia asuntos netamente disciplinares e investigativos dentro del campo exclusivo de la biología. Además, que el perfil del biólogo se destaca por poseer una sólida fundamentación básica y epistemológica caracterizada por su solvencia conceptual y metodológica.

Algo similar sucede en el pregrado en matemáticas cuando manifiestan que los atributos que hacen distinto y auténtico al programa es el estudio de las matemáticas puras, matemáticas aplicadas, el abordaje de las teorías matemáticas actuales, el álgebra, la geometría, etc. Dentro de estos rasgos distintivos no hacen alusión a lo mencionado en la misión, sino que se decantan por la preparación exclusiva en su propio campo disciplinar.

Esta preponderancia hacia la formación específica también puede tener presencia en los documentos de la Facultad de Ciencias Sociales, pero no de la misma manera como aparecen en la facultad de Ciencias Exactas, sino desde la interdisciplinariedad.



A diferencia de la Facultad de Ciencias Exactas en donde un intento de interdisciplinariedad y formación humanista son las siete cátedras, por el lado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas encontramos que la interdisciplinariedad es vista desde las mismas áreas del conocimiento. A modo de ejemplo está el programa de historia donde la interdisciplinariedad se evidencia desde espacios que forman en historiografía, humanidades y las ciencias sociales a escala global. Asimismo, en antropología cuando se habla de interdisciplinariedad la mencionan como “formación complementaria” en sociología, psicoanálisis e historia.

Mientras que en la Facultad de Ciencias Exactas establecen de manera obligatoria siete cursos que por sus contenidos y abordajes se clasifican dentro del campo de las ciencias sociales y humanas con el propósito de fortalecer -entre muchas otras cosas- la formación general y la interdisciplinariedad, en la Facultad de Ciencias Sociales la interdisciplinariedad es asumida como formación complementaria desde el mismo programa o desde otros programas de la misma facultad. Muchas veces, como se dijo en párrafos anteriores, y siguiendo a Zabalza, dicha articulación priva al conocimiento divergente de su verdadero sentido y solo lo vuelve funcional en términos del campo de estudio propio.



### 5.2. HACIA EL QUÉ DE LA FORMACIÓN: LOS CONTENIDOS

En esta segunda categoría, nos propusimos reconocer aquellos elementos correspondientes a la formación humanista en los contenidos de los programas de algunos cursos de ambas facultades. Cabe aclarar que, en el análisis efectuado, se tuvieron en cuenta además de los contenidos propios de enseñanza, otros asuntos referidos en los programas tales como la justificación, los objetivos, el diseño metodológico, la propuesta evaluativa y la bibliografía que sustenta las clases.

#### 5.2.1. Contenidos abordados en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Dentro de la justificación y los objetivos encontramos que la mayoría de programas de cursos se refieren a características de la formación humanista. De esta forma, en el programa de “introducción a la antropología social” se propende por una formación íntegra y crítica a través del curso que permita profundizar en cuestiones coyunturales como la economía, la política, la religión, etc. Sus objetivos comprenden aspectos como la comprensión y la reflexión crítica, la interacción entre teoría y praxis, y la relación de la disciplina con los problemas y la actualidad del contexto colombiano. Así se deja apreciar en dos de estos objetivos, los cuales pretenden:

Proveer a los estudiantes de elementos básicos para una comprensión y reflexión crítica respecto a la especificidad de la antropología sociocultural, en una interrelación enfática entre sus aspectos teóricos y empíricos.

Ubicar las discusiones de la ciencia antropológica y su papel como ciencia social en el contexto colombiano, sus problemáticas y actualidad (p. 2).

Por su parte, en el programa de “problemas sociales contemporáneos” también es evidente esa relación con el contexto social actual, puesto que se toma como fundamento insoslayable del quehacer profesional en el campo de las ciencias sociales y humanas en general, y en el campo del trabajo social en específico. Los objetivos van bajo esta lógica y, aún más, abarcan otros





elementos que se articulan con el eje central del curso, el cual es el análisis de las problemáticas sociales contemporáneas. De esta manera, se hace mención de aspectos como las habilidades de discernimiento, reflexión, abstracción (un aspecto muy importante dentro de la *bildung*) y análisis, habilidades comunicativas básicas como la escucha y la expresión oral, el pensamiento crítico, la formación ética y política, todo ello con el propósito general de comprender e incidir en la realidad social. A modo de ejemplo, presentamos tres de estos objetivos:

Aportar a la formación profesional y ciudadana, para comprender e incidir en la comprensión de la realidad social en la contemporaneidad.

Incorporar a la autoformación, las exigencias de discernimiento, reflexión, análisis, síntesis, abstracción y dominio de los asuntos, fenómenos y problemas sociales que requieren solución o abordaje profesional.

Problematizar y re significar el quehacer profesional en su dimensión ética y política en relación con el análisis crítico de los problemas sociales contemporáneos (p. 2).

A propósito de la importancia que le da este curso a la capacidad de análisis y abstracción, pensar la formación humanista va íntimamente relacionado precisamente con ese fomento de un pensamiento crítico y reflexivo que lleve al sujeto a tomar distancia de la realidad, abstraerse de tal modo que pueda discernir y adoptar una postura frente a lo que vive. Pero esta abstracción está condicionada por la generalidad que conlleva una verdadera formación. En este sentido, Gadamer plantea que

La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es «inculto»; por ejemplo, el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida. Hegel muestra que a quien así actúa lo que le falta en el fondo es capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigida a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida. En este sentido la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana (Gadamer, 1997, p. 30, citado por Cansino, 2012, p. 6).



Ese análisis de la realidad social actual es evidente también en los otros programas de cursos, los cuales se valen de un pensamiento crítico para develar la estructura hegemónica causante de las inequidades sociales, de la cooptación de los sujetos y de la marginalidad en la que están algunos grupos poblacionales. Hay una apuesta entonces por justificar los cursos desde los aportes que hacen para repensarse al hombre como ser complejo al rigor de las épocas que lo van configurando, y que como en la actualidad bajo el papel de la globalización intentan homogeneizarlo impidiendo su naturaleza pensante y racional. De esta manera, en la justificación del programa de “fundamentos de psicoanálisis” se señala que

Tendremos la posibilidad de una comprensión actualizada del sujeto y sus avatares, independientemente de la época que lo prefigure; conocimiento que se hace cada vez más necesario, especialmente en una época tan incierta y difícil de definir como la actual, marcada por crisis profundas y cambios sociales inevitables no siempre para el beneplácito de todos, y jalonada por un afán de globalización que, claramente, amenaza con masificarnos, esto es, con borrarlos como sujetos pensantes y capaces de decidir racionalmente, y convertirnos en una mera cifra (p. 2).

No obstante, es de aclarar que dentro de la justificación y los objetivos también se evidenciaron algunos fragmentos que destacaban bien lo estrictamente disciplinar o bien una posición pasiva frente a los cambios sociales. Es el caso del programa de “fundamentos de psicoanálisis” donde puede leerse en la justificación, refiriéndose al papel homogeneizador de las lógicas globales, que

Así pues, si bien resultaría utópico oponerse a dicha tendencia, parece claro que existe, al menos, un modo de contrarrestarla sin agotarnos en el intento, y ese es, precisamente, haciendo existir la palabra del analizante, esto es, recreando permanentemente ese dispositivo de palabra que Freud nos legó, exento de críticas moralistas y a salvo de todos los vicios del pensar consciente y del mercado (p. 2).

Ese “*resultaría utópico oponerse a dicha tendencia*” nos parece una posición que expresa resignación o conformismo frente al orden social vigente pese a los intentos que refieren de contrarrestarlo con los aportes específicos del curso.



Pasando ahora a los contenidos y la bibliografía que están correlacionados, si bien es entendible que en su mayoría se presenten contenidos propios del campo disciplinar, se pueden identificar otros tantos que se refieren a asuntos más globales de la formación. En este sentido, en el programa de “introducción a la antropología social” se observan contenidos como “humanismo y ciencia en el enfoque antropológico”, “ética y etnografía”, “desarrollo y medio ambiente” y “el antropólogo en el mundo contemporáneo” (p. 3-5) que dan cuenta de aspectos como la ética, el humanismo, el medio ambiente y la actualidad. Con respecto a la bibliografía, ésta se corresponde con lo planteado en los contenidos, los objetivos y la justificación, encontrándose títulos como “Correa, Sandra. (2012). Procesos culturales y adaptación al cambio climático: la experiencia en dos islas del Caribe colombiano, Lévi-Strauss, Claude. (2011). El fin de la supremacía cultural de Occidente. En: La antropología frente a los problemas del mundo moderno o Jimeno, Myriam. (2005). La vocación crítica de la Antropología en Latinoamérica” (p. 3-5), donde se hace mención de aspectos como el cambio climático, la supremacía de occidente y el perfil crítico que debe ostentar el antropólogo con relación a su profesión.

Bajo la misma línea, en el programa de “problemas sociales contemporáneos” encontramos también muchos atributos de la formación humanista expresados en los contenidos de enseñanza y en la selección de la bibliografía de apoyo. Entre sus contenidos se encuentran “crisis globales en el mundo contemporáneo; problemas sociales urbanos; problemas sociales rurales: conflicto social, guerra, y reformas agro/territoriales; capitalismo y mundo social; ciudadanías emergentes y derechos humanos ampliados; diversidades étnico/raciales, sexo/genero, generacionales, territoriales y derechos humanos; desigualdad social, discriminación y exclusión” (p. 3-13). Se evidencia entonces que estos contenidos abordan las cuestiones problematizadoras de la actualidad que se ven expresadas en asuntos concretos como la globalización y el capitalismo, las situaciones en los ámbitos rurales y urbanos, la cuestión de los derechos humanos, los discursos contra-hegemónicos, la desigualdad social, la diversidad sociocultural, etc. Por su parte, la bibliografía contempla además de los libros otro tipo de fuentes de apoyo como los sitios web, los documentales, las series y canales de televisión, el cine y la prensa, con lo que se da cuenta de múltiples formas de acceder al conocimiento



(formación humanista). Entre esas otras fuentes se refieren las siguientes: “Telesur: <http://www.telesurtv.net/>; Noticias Uno, la red independiente, <http://noticiasunolaredindependiente.com/>; Le monde diplomatique. <http://www.eldiplo.org/>; y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. <http://www.clacso.org.ar/institucional/1h3.php>” (p. 4-10).

En los contenidos del programa de “teoría decolonial e intercultural: opción desde América Latina y el Caribe”, también se observa principalmente esa apuesta por el pensamiento crítico que lleve a cuestionar la estructura dominante sobre el poder, el saber, el ser y la naturaleza que ha imperado sobre este lado del mundo. Asimismo, se aprecian contenidos relacionados con la interculturalidad igualmente crítica en un contexto plural y diverso.

Por otro lado, en el programa de “seminario historia de Medellín”, la presentación de los contenidos y la bibliografía seleccionada deja apreciar en parte lo dicho en la justificación y los objetivos, es decir, la historia de Medellín desde la colonia hasta la actualidad donde se mencionan aspectos importantes como la violencia, los problemas urbanos y los desarrollos de la ciudad. No obstante, no se observan contenidos que den cuenta de la globalidad que pretende enmarcar la historia de la ciudad en relación con otras regiones, con el país y con el mundo, algo que también se menciona en la justificación, cuando refieren que “es un curso que contribuye a reflexionar sobre la vida urbana de Medellín y su articulación con otras regiones de Antioquia, del país y con otros países a lo largo de la historia” (p. 2). De esta forma, dentro de sus contenidos se destacan los siguientes: “vida colonial; de villa a capital de Antioquia; de aldea a ciudad industrial; desarrollo urbano; la ciudad contemporánea: expansión del perímetro urbano, crecimiento hacia las montañas y vertical; violencia, migración y problemas de orden público; principales desarrollos de la ciudad de hoy” (p. 2-5), y dentro de la bibliografía fuentes como “Córdoba, Luis Miguel. De la quietud a la Felicidad. La villa de Medellín y los Procuradores del Cabildo entre 1675 y 1785; Reyes, Catalina. La vida cotidiana en Medellín, 1890-1930 y Avendaño Vásquez Claudia. Desarrollo urbano en Medellín, 1900-1940” (p. 3-5), que solo señalan el derrotero histórico de la ciudad hasta el presente, pero sin esa relación con el entorno circundante.



Al igual que en el caso anterior, en el programa de “fundamentos de psicoanálisis” encontramos que la mayoría de contenidos tales como “orígenes epistemológicos del psicoanálisis; el concepto de inconsciente; el concepto de pulsión; los conceptos de repetición y transferencia” (p. 3-4), se refieren al campo específico del psicoanálisis en lo concerniente a su epistemología, conceptos centrales y desarrollo histórico. Por tanto, no hay correspondencia entre lo manifestado en los objetivos y la justificación –donde se insiste en la importancia de reconocer el contexto global que coopta los sujetos- con lo que se presenta en los contenidos. Asimismo, la bibliografía que tiene el curso con referencias como “Freud, Sigmund, cinco conferencias sobre psicoanálisis; Freud, Sigmund, la interpretación de los sueños; Freud, Sigmund, pulsiones y destinos de pulsión; Freud, Sigmund, recordar, repetir y reelaborar” (p. 3-5), responden a tales contenidos específicos, por lo que no se muestran referencias a ese análisis del contexto que se menciona en la justificación. Además, como vemos, la mayoría de fuentes se refieren a un solo autor (Sigmund Freud) con lo que el desarrollo de los contenidos podría ser abordado de una manera monolineal sin tener en cuenta las perspectivas de otros autores o corrientes teóricas sobre el asunto. Esto podría contribuir a una visión técnica y dogmática de la materia en tanto solo se aborda una sola perspectiva sobre los contenidos de enseñanza.

Finalmente, pasando al binomio metodología-evaluación, encontramos que, de manera general, los programas de cursos plantean principalmente las propuestas evaluativas y en menor medida los diseños metodológicos con algunos elementos propios de la formación humanista. De esta forma, en el programa de “problemas sociales contemporáneos” se señala que

Para el desarrollo de este proyecto de aula se establece el método hermenéutico crítico como posibilidad de abordar el objeto, los objetivos y problemas en su dimensión planteada. La hermenéutica crítica es entendida como el arte de interpretación de un texto para hallar en él sus significados y sentidos. En este caso, el texto lo configura la realidad, el contexto social, el fenómeno social o el problema social que nos ocupa y que queremos visibilizar. La interpretación implica la comprensión crítica y la premisa de que toda interpretación es siempre infinita y en permanente cambio, lo que cuestiona el principio de verdades absolutas. Se finca en la pretensión de vincular la teoría con la práctica y la acción en el entendido de que sólo desde la construcción



de su propio horizonte de interpretación, el cual debe estar en constante formación, transformación y resignificación, puede el hombre comprenderse y comprender el entorno que lo rodea (p. 11).

Como vemos, en la metodología de este curso se exponen dos cuestiones principales de la formación humanista: en primer lugar, el papel que se le da a la comprensión crítica de la realidad social cuestionando el principio de las verdades absolutas, y, en segundo lugar, el intento de vincular teoría y práctica como proceso constitutivo del hombre en relación con su entorno. En relación con lo planteado en el proceso de enseñanza y evaluación del curso también se da cuenta de varios elementos de la formación tales como la variedad de estrategias y medios que se plantean para desarrollar los contenidos de clase, así como la articulación entre teoría y práctica, mediante las discusiones, las lecturas y las salidas de campo que se contemplan como la posibilidad de visibilizar tales contenidos en los ámbitos rurales y urbanos de la ciudad.

No obstante, si bien encontramos cierta homogeneidad en las propuestas evaluativas de los programas analizados en tanto se valían de diferentes medios (como el cine, la literatura, los artículos científicos), fuentes y maneras de evaluar el conocimiento adquirido (participación en clase, discusión de lecturas, ejercicios escriturales, exposiciones, parciales, etc.), lo que nos da una idea de que en tales planteamientos se tiene en cuenta que los estudiantes son seres humanos complejos que aprenden de diferentes formas, no podemos decir lo mismo de la metodología descrita en los programas.

A excepción del programa presentado y el de “seminario historia de Medellín” donde se describe la metodología como un trabajo de construcción conjunta entre el docente y los estudiantes, en los demás programas la metodología propuesta se presenta como algo meramente operativo o mecánico, al estilo tradicional de enseñanza donde el profesor dicta la clase, pero no hay una construcción o problematización conjunta del conocimiento. Es lo que se desprende de un fragmento como el siguiente:

Se partirá, para cada tema, de planteamientos generales presentados por el profesor. Cada sesión estará acompañada de un segmento final para la discusión de los temas tratados, así como de una



lectura preparatoria que deben realizar los estudiantes antes de cada charla, y la presentación de una bibliografía específica durante el curso (Programa de Teoría decolonial e intercultural, p. 6).

En términos generales podemos referir que, en los aspectos descritos en los programas de cursos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, pese aquellos asuntos que podrían encajar en una visión técnica, se presentan muchos elementos de la formación humanista que demuestran que esa selección cultural de contenidos que es el currículo se hace pensando en un profesional íntegro, crítico, capaz de leer su entorno social bajo el fragor de las coyunturas actuales y capaz de articular la teoría que le provee su profesión con una práctica ajustada a dicha realidad social.

### **5.2.2. Contenidos abordados en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales**

El análisis efectuado en esta facultad permite evidenciar un notable interés por fortalecer aspectos humanistas en los estudiantes. Así, dentro de las justificaciones y los objetivos de cada una de las cátedras se enfatiza en la necesidad de ampliar la formación de los científicos más allá de lo referido en sus respectivas disciplinas de estudio.

La justificación de la “Cátedra V: Ética, Política y Estética”, indica que la actual coyuntura histórica, cultural, social y política requiere de los profesionales no solo una adecuada preparación profesional, sino también una idónea formación humana para el íntegro desempeño de sus labores, puesto que las ciencias exactas y naturales no pueden estar ajenas a la realidad que envuelve la existencia humana, por lo que es menester el compromiso ético, político y estético con la realidad en la cual están insertos.

De igual manera, la “Cátedra IV: Colombia en la Historia”, se justifica en la necesidad de contribuir a que los estudiantes de la Facultad puedan analizar el pasado del país para comprender los problemas políticos, económicos, culturales y sociales del momento, a través del análisis de los diferentes procesos desarrollados en el territorio que hoy es Colombia desde tiempos prehispánicos hasta bien entrado el siglo XX, haciendo uso de una perspectiva



comparada, que permita al estudiante inscribir tales procesos en dinámicas generales y particulares para su efectiva comprensión.

El análisis permite evidenciar que en estos programas de cursos se concibe la Universidad como el espacio donde converge no solo el discurso propio de la disciplina sino también múltiples discursos que comprenden la creatividad y la diversidad humana. Por este motivo un aspecto a desarrollar dentro de la formación de los estudiantes es la lectura y la escritura. Para la “Cátedra I: Prácticas Letradas Universitarias”, su objetivo va a ser interactuar con, desde y para la cultura académica como un espacio de producción y de comunicación de saberes, regidos por normas, lenguajes, procedimientos y actitudes para participar plenamente en prácticas letradas universitarias diversas. Asimismo, se propone participar de forma reflexiva y crítica en experiencias discursivas con miras a comprender la participación en la cultura académica de la Universidad de Antioquia.

El proceso de lectura y escritura que ofrece la Facultad a través de las dos primeras cátedras no se limita al hecho de leer y escribir solo dentro de los parámetros académicos, pues la Cátedra II busca que los estudiantes vivencien un proceso de apertura interior, hacia la experiencia de la lectura desde lo que sienten, lo que viven, lo que sueñan, en lo que piensan y proyectan para su vida. Este curso problematiza aquellas concepciones de lectura que la sociedad, la cultura mediática y económica y el mundo académico han establecido y enaltecido como las más valiosas, y también tiene el propósito de compartir con sentimientos de alegría, camaradería, entusiasmo, asombro, sentido lúdico y cuestionamiento, los hallazgos que van aportando la lectura de los textos y los procesos de escritura.

Las cátedras que hasta el momento hemos referido conciben, desde sus justificaciones y objetivos a alcanzar, la formación universitaria desde múltiples dimensiones, comprendiendo a los estudiantes desde la integralidad, puesto que la formación disciplinar se acompaña de las reflexiones desde la ética, la estética, la política, la historia y la subjetividad del estudiante. A propósito, Esquivel (2004) manifiesta que la formación del ser humano desde su completitud e integralidad, supone pensar una formación en la que “el hombre adquiera una visión más





completa de sí mismo y de su mundo, para que como tal se reconozca y se proyecte en él” (p. 314).

Con respecto a los contenidos, las dos primeras cátedras van a desarrollar lo relacionado a los procesos de lectura y escritura desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Estos contenidos están en relación con lo planteado en la justificación de los mismos programas y posibilitan, además de lo específico de las materias –sobre la lectura y la escritura- la relación con el arte, el análisis social y los intereses y gustos de los estudiantes. Estos son algunos de los contenidos a trabajar en la Cátedra II:

- Maravillarse de la riqueza cognitiva, estética y vivencial que se va construyendo al hacer uso de la intertextualidad al leer un texto.
- Observar y nombrar aspectos de la vida cotidiana que se enaltecen y embellecen a ser contemplados con una actitud de asombro.
- La desmitificación de los cánones de lectura y del concepto de los clásicos, como valores supremos para la construcción de la biblioteca personal.
- Disfrutar de conversaciones que se entablan para compartir la lectura de un texto.

Aparecen pues elementos importantes como la estética, la curiosidad, el asombro, el diálogo, las experiencias personales, la sensibilidad, etc., asuntos que configuran múltiples dimensiones de la formación y que aportan a lo que hemos venido denominando como formación humanista.

En los contenidos también entran en juego elementos que posibilitan el análisis de las prácticas científicas y sus consecuencias. Así, desde la Cátedra III se trabajan las implicaciones éticas del ejercicio científico; los debates actuales en la comunidad académica acerca de dicho asunto; los valores economicistas y de éxito que exige la sociedad industrializada y el contraste con valores humanistas fundamentales para la potenciación de la vida; las posturas críticas acerca de la ética en el ejercicio de la ciencia, fundamentadas en lecturas comprensivas de textos que plantean y desarrollan el tema; definiciones de ciencia, sociedad, política y poder y el compromiso social de los profesionales.



A esto le podemos sumar que la Cátedra V se concentra en la reflexión sobre la ética, la política y la estética como saberes prácticos, es decir, que no se quedan en la teoría sino que desencadenan en reflexiones sobre asuntos tan cotidianos como el obrar, el ethos, la moral, la buena vida, la amistad, la felicidad, las leyes, las costumbres, el bien común, la sociedad civil, el Estado, la imaginación, la sensibilidad, lo bello, el juego, la fiesta, la historia, la cultura y la existencia humana.

Desde los contenidos de las cinco cátedras universitarias se evidencian elementos que cualifican a la Facultad de Ciencias Exactas como un centro de pensamiento y formación, teniendo en cuenta que para Martínez & Orozco (2015) la Universidad se destaca es por ser una productora de conocimiento que convierte todo lo que pasa en gesto crítico y en interrogación, pues debe permanecer en su dominio histórico sobre la formación, la apropiación de las ciencias, las disciplinas y las artes.

Estos contenidos de las distintas cátedras están en relación con las pretensiones curriculares que históricamente ha tenido la Universidad de Antioquia. Para GINIC (2008), con el currículo se pretende establecer una relación con la formación, donde se suscriba una visión de multidimensionalidad del educando, que se evidencie en su condición de ciudadano, sobre su posibilidad de hacer elecciones con base en el análisis racional, de valerse del propio entendimiento, de prever las consecuencias de sus actos, de reivindicar los lazos entre los intereses del conocimiento racional, de la ética y la estética, así como entre la teoría y la práctica.

En relación con las metodologías utilizadas en las cátedras se encuentran propuestas que, en términos generales, incentivan a aflorar y desarrollar aspectos lúdicos, creativos, estéticos, reflexivos, argumentativos y subjetivos. Todos los programas coinciden en tener diferentes alternativas para desarrollar los encuentros, donde resaltan los trabajos individuales y grupales que inviten al compromiso individual y al trabajo en equipo.

Dentro de las actividades se encuentran: debates, mesas redondas, talleres seminarios-talleres, la elaboración de escritos crítico-reflexivos, la investigación formativa, los grupos de discusión



académicos, las exposiciones individuales y en equipo, la valoración de documentales, interacción en ambientes virtuales, entre otros.

En la Cátedra II, por mencionar solo una, se tiene el propósito de que los estudiantes participen de manera activa, que también puedan proponer y sientan el poder de comunicarse a través de la palabra escrita, oral, de diferentes técnicas expresivas como la fotografía, el video, las puestas en escena, y diferentes posibilidades gráfico-plásticas.

En lo concerniente a la evaluación, ésta es asumida como un constante diagnóstico formativo que está en diálogo con la metodología adoptada. Para el caso de “Cátedra IV, Colombia en la Historia” la evaluación es concebida como un proceso formativo, por lo cual tendrá en cuenta la cualificación progresiva que vaya alcanzando cada estudiante en cuanto al saber específico en el contexto de su grupo de trabajo. Por tanto, se corresponde con los contenidos y la metodología a través de la cual se aborda cada uno de ellos.

Otro ejemplo es el de las dos primeras cátedras, las cuales consideran importante tener en cuenta la apreciación del estudiante del grupo y del profesor (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Además de concertar con los estudiantes estas formas de evaluar, con lo que tendrán unas directrices claras sobre el sentido y los logros que se esperan con las diferentes actividades.

Un ejemplo de la sincronía entre la metodología, los contenidos y la evaluación es la “Cátedra I, Prácticas Letradas Universitarias”, en donde un 33% corresponde a la participación en foros, realización de ejercicios, planes de escritura, protocolos, informes de lectura, entre otros. La autoevaluación es del 7% y corresponde al planteamiento de una actividad en donde cada participante consigne los asuntos vitales o las temáticas comprendidas con mayor fortaleza, así como de los logros por mejorar y los propósitos por su avance en contextos personales. Un 40% corresponde a la elaboración de un boletín que contenga diferentes escrituras que el estudiante ha elaborado durante el semestre, como la elaboración de relatorías, mapas conceptuales, artículos argumentativos, producción de escritos que dé cuenta de alguna temática estudiada en

los cursos del semestre. El restante 20% será para una evaluación que se concertará entre estudiantes y profesor.

Este tipo de evaluación recurrente en las distintas cátedras permite dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes mediante múltiples actividades, dándole importancia a la autoevaluación como manera de fomentar la autonomía del estudiante. De igual forma, la evaluación se concibe como un acuerdo entre el profesor y los estudiantes y no solo como la mera imposición del primero sobre los segundos. Todo ello contribuye de un modo general a la formación humanista puesto que posibilita espacios democráticos y de construcción del conocimiento.

### **5.2.3. Paralelo entre las dos Facultades**

Como lo hemos venido refiriendo, en ambas facultades es posible reconocer elementos constitutivos de la formación humanista expresados en los contenidos de enseñanza que se articulan con el planteamiento formativo de los objetivos, la justificación, la metodología, la evaluación y la bibliografía también presentes en los programas de cursos.

De esta manera, en la justificación y los objetivos de cada curso analizado se evidencian elementos tales como la formación ética y política en relación con los respectivos ejercicios profesionales, el interés por articular los contenidos de los cursos con el análisis de la realidad social del país, y formar en habilidades comunicativas que como la escucha o la correcta expresión oral y escrita permitan a los profesionales desenvolverse en diferentes contextos más allá de los estrictamente académicos.

En consecuencia con lo presentado tanto en la justificación como en los objetivos, los contenidos y la bibliografía de apoyo tratan de trascender lo propiamente disciplinar, pese a que en algunos cursos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas sea lo contrario. De esta manera, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, las cátedras que de por sí ya contemplan desde sus propios contenidos aspectos de la formación humanista tratan de vincular otros aspectos que complementen lo ya estipulado. Entonces es usual que se aborden reflexiones generales sobre



el quehacer del científico en un marco ético, asuntos cotidianos concernientes a lo estético y lo político, la mirada a la historia del país como fundamento primario para entender los fenómenos actuales, la importancia de fortalecer los elementos subjetivos del educando, etc. Por su parte, en la Facultad de Ciencias Sociales, si bien algunos cursos como “fundamentos de psicoanálisis” o “seminario historia de Medellín” no articulan los contenidos con lo que expresan en la justificación y los objetivos con lo que se quedan en lo estrictamente disciplinar, los otros cursos si tratan de abordar asuntos más globales en correspondencia con los ya presentados en la otra facultad, tales como la ética, el análisis de la actualidad, el problema medioambiental, la diversidad cultural, el sentido crítico frente a la estructura dominante, etc.

Por último, con relación a lo metodológico y evaluativo, en ambas facultades es posible encontrar similitudes frente a lo evaluativo, ya que la evaluación se concibe como un proceso formativo que tiene en cuenta las diferentes formas en las que los estudiantes pueden acceder al conocimiento. Por ello, se describen diferentes formas de evaluar los aprendizajes, en algunos cursos se contempla la autoevaluación como manera de fomentar la autonomía del estudiantado, se concibe el trabajo tanto individual como en equipos (con lo que se fomenta el sentido cooperativo), y se presenta, principalmente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, una apuesta por construir los parámetros evaluativos entre los docentes y los estudiantes. No obstante, frente a lo metodológico, si bien en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales hay cierta correspondencia general en este aspecto, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas se identificaron algunos cursos que presentaban lo metodológico desde una perspectiva un tanto tradicional, donde el profesor expone los temas, se aborda la bibliografía estipulada y se discute con los estudiantes, pero no se presenta esa variedad de fuentes y de actividades para desarrollar las clases que si se puede evidenciar en los otros cursos de la facultad y en las cátedras universitarias.

En términos generales, podemos referir con respecto a esta segunda categoría de nuestro trabajo, que pese a los pequeños aspectos mencionados que podrían dar cuenta de una perspectiva técnica, la mayoría de cursos de ambas facultades propenden abordar en los contenidos estipulados y en los demás aspectos implicados en los programas, una formación más humanista



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

que permita contribuir a un mejor desempeño laboral, social y personal de los profesionales. En este sentido, la mayoría de cursos reconocen la importancia de que el estudiante trascienda su disciplina y que sea capaz de leer su entorno social a través de unos referentes éticos, estéticos, políticos y críticos, de ahí que se evidencie una coherencia interna entre los objetivos, la justificación, los mismos contenidos, la metodología, la evaluación y la bibliografía de apoyo, tendientes a concebir un estudiante integral que aprende de diferentes formas y que requiere del análisis de todos esos elementos que hemos referido para su formación.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### 5.3. HACIA LAS CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN: LA APROPIACIÓN

Ahora bien, teniendo presente esas finalidades formativas que se encontraron en los documentos maestros y los contenidos expresos en los programas de cursos, es necesario considerar cuales son las concepciones que tienen los profesores y estudiantes con relación a la formación humanista, para observar las similitudes y diferencias que puede haber entre lo que está consignado en lo escrito y lo que en realidad opera en el imaginario y en el día a día de las personas (profesores y estudiantes) que lo materializan. De eso se trata toda esta tercera y última categoría.

#### 5.3.1. En la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Cuando se pregunta en primera instancia por cuál debería ser el perfil de los egresados de los respectivos programas, las respuestas de los profesores se dirigen principalmente a cuestiones relacionadas con la formación disciplinar, esto es, un profesional que domine con suficiencia los elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos de su disciplina y que además los articule de manera adecuada a procesos de investigación e intervención social. Por ejemplo, en la entrevista con la profesora de psicología, ella refería que “debe saber todas las teorías fundamentales de la psicología, las corrientes actuales, las metodologías con las cuales interviene y las habilidades y destrezas, por ejemplo, ver, escuchar, representar, transmitir, interpretar y por supuesto intervenir” (comunicación personal, 07 de febrero, 2017).

Se observa también que además de estas características, se mencionan otras que van de la mano de ese perfil disciplinar, como puede apreciarse en el siguiente fragmento de la entrevista realizada al profesor de antropología:

Nosotros pensamos que debe ser un profesional que sepa indagar en la realidad, ayudar a otro a comprenderla, a desempeñarse como investigadores de manera cabal y con utilidad social del saber que producen, que puedan gestionar proyectos que tengan que ver con la cultura, la vida en



sociedad, y todos esos componentes que suelen aparecer en la vida pública (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

Todos estos elementos, si bien responden al perfil específico del antropólogo, también son considerados característicos de la formación humanista (indagar en la realidad, ayudar a los otros, desempeño cabal y con utilidad social). No obstante, orbitan alrededor del objeto de estudio de estas disciplinas, que, como la antropología, se preocupan por estudiar al hombre en relación con la cultura y la sociedad.

En historia, la profesora expresa una fuerte orientación del programa hacia la investigación destacando las habilidades comunicativas que debe tener el profesional para la difusión de sus investigaciones, pero no menciona inicialmente otras características que puedan tener los mismos. En sociología, el profesor justifica los cursos que orienta (Marxismo I y Michel Maffesoli), como cursos importantes para el sociólogo y podríamos extender para cualquier profesional, en tanto que, por ejemplo, el primero permite la comprensión crítica de las lógicas del capitalismo que originaron y aún originan las relaciones de explotación, opresión y dominación. El profesor apunta que

Evidentemente, en sociología hay otros paradigmas con una función más utilitaria, más pragmática, más de diagnóstico de la realidad, no de buscar la crítica ni la transformación. Yo creo que el marxismo se justifica, por un lado, con un autor que genera una ruptura en el siglo XIX y por el otro, por las implicaciones actuales en términos críticos, propositivos, transformativos (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

Entonces podríamos asociar este elemento que es intrínseco a la formación disciplinar del sociólogo como un elemento de la formación humanista en tanto permite esa lectura crítica y propositiva de la sociedad.

Por su parte, con los estudiantes, encontramos que, cuando se les indaga por el perfil que debe tener el egresado de sus carreras, refieren asuntos de la formación humanista, algo que contrasta con la aproximación disciplinar que de entrada refieren los profesores. En antropología, por ejemplo, una de las estudiantes del primer grupo focal manifiesta que el antropólogo debe tener





gran sensibilidad ante los problemas de su entorno y compromiso social dentro de un marco muy ético. Esto lleva a considerar que el científico debe devolverle a la comunidad ese conocimiento que produce en la academia, algo que se recalca con frecuencia en lo expresado por los estudiantes de manera general.

Muy parecido a lo ocurrido con algunos profesores, los estudiantes refieren que un profesional debe tener esa doble dimensión, por un lado, debe dominar muy bien su campo de estudio, y por otro, debe ser una buena persona, con valores, relacionarse con otros profesionales, estar actualizado, ser muy ético y crítico, tener una postura política clara, tener un trato humano con los demás, en síntesis, debe ser un profesional íntegro. Por ejemplo, lo anterior puede ilustrarse en lo dicho por una de las estudiantes del tercer grupo focal, la cual reconoce que es necesario

Una postura ética y política clara, que sea una postura crítica también frente a lo que está sucediendo en el contexto, eso para mí es un tema fundamental en el perfil no solamente del estudiante de Trabajo Social sino de cualquiera de la facultad porque nos encontramos frente a condiciones sociales que exigen de nosotros develar muchos asuntos que se pierden en la realidad (comunicación grupal, 30 de noviembre, 2016).

En este orden de ideas, y pese a que de entrada los profesores refieran asuntos constreñidos a lo estrictamente disciplinar, cuando se sigue avanzando en las preguntas, van mencionando otros elementos que consideran importantes para los profesionales y que irían en consonancia con lo expresado por los estudiantes, por lo que se encuentra correspondencia con el papel protagónico que tiene dicha formación tanto en los documentos maestros como en los programas de cursos. Por ejemplo, en la entrevista con la profesora de historia, ella refiere la importancia de esta disciplina para comprender las realidades del presente y por ello sostiene que la formación histórica es un asunto que debe preocuparle a cualquier carrera universitaria. Al respecto, ilustra su posición con la reciente elección de Donald Trump en Estados Unidos, la cual no se puede entender sin recurrir a la historia y comprender que su elección se debe a un cambio de paradigma en las personas que ya no creen en los gobiernos y depositan su confianza en aquel que promete cambios determinantes, asimismo nos da luz para comprender la decantación por la derecha en el establecimiento de los gobiernos actuales. De igual forma, cuando se indaga



por los conocimientos diferentes que aborda en sus clases, la profesora refiere la formación política como elemento indispensable para el historiador y para cualquier profesional, dado que hace referencia al modo en qué los seres humanos pueden resolver los conflictos de manera no violenta.

En las entrevistas con los profesores de psicología y sociología se refieren aspectos centrales de la formación humanista acompañados de la consabida formación de cada disciplina. En este sentido, en correspondencia con lo dicho por los estudiantes, se describe a un profesional que además de tener buenas bases epistemológicas, sea un sujeto autónomo, crítico, capaz de leer su contexto social, de autoevaluarse y de tener respeto hacia la diversidad para garantizar una práctica profesional ética. Cuando se profundiza en estos asuntos, la profesora de psicología ofrece una mirada distinta de la formación humanista diferenciándola del humanismo renacentista y asociándola con la desmitificación del hombre que operó durante el siglo XIX para demostrar su complejidad. En este sentido, señala que el verdadero humanismo “desidealiza” al ser humano, muestra su complejidad, su división subjetiva, sus contrariedades. En sociología, el profesor expresa que es aún más marcado ese énfasis hacia el pensamiento crítico y propositivo, en tanto se consideran las bases para procesos de transformación social.

Por otra parte, encontramos otros asuntos interesantes acerca de la formación humanista que se toma como elemento central de la Universidad. Por ejemplo, el profesor de sociología sostiene que ante la embestida tecnicista y utilitarista de la economía de mercado neoliberal que ha permeado en el escenario universitario es más que importante volver hacia los saberes humanísticos que permitan el fortalecimiento de la crítica, la reflexión y la discusión de ideas. De ahí

La necesidad de que esta dimensión de formación humanística en filosofía, pero también en ciencias sociales, en el campo del arte, en el campo de la ética, la moral, todos estos elementos de la formación humanística deben seguir siendo un soporte importante no solo de la formación de los que nos movemos en este campo que de por sí debe ser evidente (aunque también hay usos instrumentales y productivos del saber humanístico), sino también de todos aquellos que se forman como profesionales en campos más aplicados como los ingenieros, y todos los que tienen que ver



con actividades en el orden de la producción como un administrador, un contador, un economista. Entonces creo que seguirá siendo una discusión vigente, fuerte y donde las universidades sobre todo como lugares de conocimiento tienen que intencionar esa formación y darle el peso y soporte frente a todo este embate del mercado, del neoliberalismo, de la sociedad del conocimiento productivo, útil, y tratar de mostrar que estos saberes reflexivos tienen toda su pertinencia en esa dimensión del sujeto y de lo humano, dimensiones que a veces tienden a perderse, a volverse unidimensionales frente a esa idea de la racionalidad productiva, instrumental como mencionan algunos teóricos de las ciencias sociales (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

El profesor de trabajo social, también en esta línea, argumenta la necesidad de que la formación humanista sea la etapa inicial en la Universidad, el requisito básico para luego tomar una formación disciplinar específica. Al respecto señala que

La Universidad se supone que es un campo autónomo, de pensamiento crítico, reflexivo; entonces para mí todo estudiante de la Universidad debería tener un proceso de formación humanística fuerte, profunda y posterior a ese proceso donde se convierta en un sujeto crítico, que no coma entero, en un sujeto que tiene un lugar en la discusión política del país, en la construcción social del mundo, después de esa formación humanística tener un buen profesional en un campo específico bien sea en las artes, en ingeniería o en las ciencias exactas, porque creo que sin esa formación humana simplemente estamos produciendo robots muy buenos técnicamente que van a ser seguramente muy buenos trabajadores porque no se atreven a interrogar nada ni a crear ninguna pregunta y eso a la larga es producir un ejército de robots sobre los cuales cualquier dictadura o cualquier forma de eliminación de la democracia triunfaría perfectamente (comunicación personal, 30 de noviembre, 2016).

Al igual que el profesor de sociología, con el profesor de trabajo social encontramos que la universidad no debe ceder ante las presiones del sistema económico y que debe fortalecer el papel de las humanidades como puntos de referencia para entender lo humano ya que representan “la posibilidad de crearle a la sociedad argumentos para comprender el mundo, para entender y representar a ese otro que no es como ellos, que no es como nosotros o para comprendernos a nosotros mismos” (comunicación personal, 30 de noviembre, 2016). En este sentido, refiere que las humanidades como tal no están en crisis y que ésta radica es en la



institucionalidad que desconoce su valor en la formación universitaria, por ello expresa que en sus clases siempre trata de apostarle a una formación crítica, política, dialógica, donde se “quiebren las ortodoxias”. Para él, un buen profesional es un buen ser humano y en éste aspecto es donde debe destacarse la Universidad porque le parece increíble que los estudiantes pasen por ella “sin enterarse de los problemas sociales, sobre el tema de los derechos humanos, sobre temas de democracia, política, historia”, de ahí que reitera que “debería haber una formación básica en humanas para toda la Universidad y luego de esa formación básica sí centrarse en sus carreras” (comunicación personal, 30 de noviembre, 2016).

Por su parte, en la entrevista con el profesor de antropología encontramos que esa formación humanista o general, la considera como un agregado que no compete directamente al programa sino a la interacción cotidiana y vivencial que se da en los escenarios internos y externos de la Universidad. En este sentido, entiende que la formación no solo compete a la Universidad sino también a los otros escenarios de socialización como la familia, la ciudad, el barrio, etc. Continúa señalando que la formación humanista como una manera de trascender lo estrictamente académico, tiene que ver con lo relacional, el conocimiento de otras perspectivas, la apreciación de las producciones humanas, que no están contempladas en el programa pero que sí se procura fomentar en el interior de las clases de manera subrepticia, al menos las que él propone. Situándose en el contexto de la Universidad de Antioquia, indica que

Hay una apertura de las artes, las humanidades, uno sabe que la gente está interesada por el cine, la literatura, por otro tipo de expresiones artísticas, hay un interés por participar de las discusiones sobre la realidad del país, tener una manifestación política coherente, adecuada, entonces yo creo que este lugar es especial y no todas las universidades logran eso, pero en la UdeA hay una especie de obligatoriedad (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

En esta misma línea, la mayoría de los estudiantes también consideran, al igual que el mencionado profesor, que la formación no es exclusiva de la Universidad, sino que se da en otros escenarios dentro y fuera de la misma. Al respecto, en el primer grupo focal, refieren espacios como el museo, la biblioteca, las asambleas, las áreas donde se pueda discutir las ideas, “las tardes de cuento, las sesiones de poesía, de muestra artística, los conciertos, es una manera

de transportar lo académico a otras ramas del conocimiento que también dialogan” (comunicación grupal, 16 de noviembre, 2016).

No obstante, frente al caso concreto de la formación que brinda otros espacios de la Universidad, se observa que no hay compatibilidad entre las actividades que se ofrecen y la exigencia académica por parte de los respectivos programas. De esta forma, se aprecia cómo éstas actividades se convierten en opciones para la comunidad universitaria pero no en elementos incluidos dentro de los planes curriculares de los programas, pese al reconocimiento de su importancia como “complemento” ideal de la formación. Ante esta situación, en la mayoría de los casos, los estudiantes refieren que deciden centrarse mejor en los cursos que son obligatorios dentro de sus programas y no asisten a las actividades de tipo deportivo, cultural, artístico, etc., que ofrece la Universidad para “ampliar la formación”.

Por otra parte, en todas las entrevistas realizadas fue recurrente encontrar un interés por el conocimiento de las problemáticas sociales actuales, esa relación entre el contexto y la academia, tal y como se expresaba también en la mayoría de documentos maestros y de programas de cursos. En antropología, el profesor refiere que trata de vincular en sus clases el análisis del contexto pese a que ello no tenga mucha relación en ciertos momentos con los contenidos determinados por el programa. Asimismo, observa que hay una vinculación entre los contenidos clásicos del programa como herramientas para el análisis de las problemáticas actuales. Al respecto, nos comenta que

Hay cosas que lo obligan a salir del discurso de la clase, entonces cuando el plebiscito, entonces no hablemos hoy de Levi-Strauss ni de Malinowski dejémoslos a un ladito y hablemos un poquito de lo que pasó y uno ve que a la gente le interesa y tienen algo que decir y tienen una opinión fundamentada y que nadie va a decir este profesor no quiere dar clase y se va a hacer el guevoón (sic) y no, eso hace parte de la formación, tratar de pensar ese tipo de coyunturas (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

De igual forma, en otro apartado vuelve a recalcar ese análisis de la actualidad, pero a partir de la orientación que brinda la disciplina al respecto:



Por ejemplo, lo que pasó ayer en el estadio con el homenaje a los muertos [refiriéndose al accidente del equipo de fútbol de Chapecoense], eso es una tragedia, es una cosa terrible, pero la gente terminó disfrutándolo, la gente estaba contenta, y alguien pudiera decir que eso no tiene sentido, es una falta de respeto, pero no, simplemente la gente estaba contenta por el descubrimiento de la solidaridad y del cuerpo que forman los vivos, porque los vivos se consuelan o superan la idea de la muerte que es traumática teniendo consciencia de formar un cuerpo y sentirse solidarios, entonces la gente estaba contenta por eso. Eso, por ejemplo, es pura teoría funcionalista, eso lo dijeron los antropólogos hace 80 años o 90, es decir, que la muerte pide el rito, el rito normaliza lo que no se puede controlar, entonces la gente no está alegre porque se haya muerto el equipo de Chapecoense, está alegre es de sentirse formando un cuerpo, de sentirse junta y siendo solidaria (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

En sociología, también se observa que el profesor da entrada a la espontaneidad que suponen las interacciones sociales en el escenario de una clase. En este sentido, nos dice que permite el abordaje de problemas coyunturales que de pronto no tengan relación con los contenidos del curso pero que son importantes para el país o el mundo. Esto da cuenta de una formación abierta y flexible que no solo se circunscribe a los lineamientos preestablecidos en el programa. Al respecto, indica que

Esos espacios siempre se presentan, es siempre posible la entrada de eso de afuera, de lo exterior, y siempre habrá que abrir espacios para eso, por lo menos yo lo hago, podrá alguien decir que eso no es pertinente, que no es tema del curso, salgamos de eso, yo los considero siempre y cuando sean asuntos que se puedan conectar con problemáticas relevantes (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

Así pues, en todos los programas, los profesores dejan claro que esa relación con el contexto actual es antonomástica, ya que la realidad presente se constituye en el punto de partida para sus respectivos ejercicios profesionales. Esto puede verse evidentemente en la entrevista de trabajo social, cuando el profesor nos refiere que

Mis cursos están relacionados con la sustancia misma de la profesión: los problemas sociales contemporáneos, que suponen un reto sobre cómo abordamos teóricamente eso que la realidad nos viene presentando, y por eso la importancia de que los estudiantes estén bien informados sobre



cómo se mueven las realidades políticas, sociales y culturales, y cómo esto puede crear la necesidad de estar alertas, indignados, de incitar acciones de transformación social (comunicación personal, 30 de noviembre, 2016).

Ahora bien, en los estudiantes encontramos que esa relación entre los problemas actuales, el contexto y la academia que se presenta tan clara y evidente en los documentos y lo expresado por la mayoría de profesores, parece no efectuarse en el desarrollo de las clases y en lo acontecido cotidianamente en la facultad.

Por ejemplo, un estudiante de psicología del primer grupo focal nos refiere que dicha disciplina parece no aportar mucho en lo social, ya que el enfoque de la carrera está más anclado a lo individual, de ahí el fortalecimiento de líneas electivas que en vez de mostrar un espectro formativo más amplio se centran en asuntos específicos de la misma. De igual forma, expresa que su carrera podría tener debilidad en lo humanístico porque casi no hay interacción social debido a que se le da más prioridad a que el estudiante se apropie de los modelos teóricos y metodológicos de la disciplina.

Precisamente, en la entrevista con la profesora de psicología, ella se muestra enfática en la importancia del psicoanálisis (materia que orienta) para el profesional, en tanto contribuye a la reflexión por la dimensión subjetiva del ser humano. No obstante, cuando se pregunta por la importancia de conocer las problemáticas actuales refiere asuntos que están directamente relacionados con el campo disciplinar, pero no se menciona la relevancia de tratar otros problemas sociales ajenos a la disciplina. Al respecto, frente a dicha pregunta, la profesora señala que “entonces hoy vemos en los síntomas que son contemporáneos, ya que cada época tiene unas manifestaciones, el incremento de la angustia, los ataques de pánico, la histeria, ahí el psicoanálisis tiene una profunda explicación sobre estos fenómenos” (comunicación personal, 07 de febrero, 2017). Asimismo, cuando se pregunta por los contenidos diferentes que se abordan, se justifica la presencia del psicoanálisis como un ejemplo, dado que posibilita tanto una mirada distinta del sujeto y una relación más afín con las demás ciencias sociales como es el caso de la antropología. Frente a esto indica que



Muchos estudiantes de las otras disciplinas de las ciencias sociales asisten a esos cursos, porque el psicoanálisis siempre está en diálogo con las otras disciplinas, por ejemplo, con la antropología, en “Tótem y Tabú” Freud identifica cómo se organizó la comunidad humana, cómo pasamos de la horda primitiva a la organización, explicándolo con la ley de la prohibición al incesto, cosa que los antropólogos no trabajaban (comunicación personal, 07 de febrero, 2017).

En este sentido, uno de los estudiantes de psicología del segundo grupo focal también expresa que los problemas que analizan son relacionados con los desórdenes mentales o con las teorías psicológicas. Esto ha ocasionado que se margine la realidad del país y el papel que puede jugar el psicólogo en los problemas actuales del país. En este sentido, manifiesta que

En psicología no [se abordan las problemáticas actuales], las clases son muy teóricas y en las partes donde hay debate solamente se habla de teorías psicológicas, no llegamos a hablar del proceso de paz, que se necesitan psicólogos para orientar a las personas que fueron afectadas por la guerrilla, no, en las clases no se habla de eso (comunicación personal, 28 de noviembre, 2016).

Vemos entonces que ese ideal contemplado en el documento maestro de psicología de formar a psicólogos capaces de leer su entorno social, según lo expresado por la profesora y el estudiante referidos anteriormente, no se cumple en el desarrollo de las clases, las cuales estarían centradas solo en lo disciplinar.

En este orden de ideas, una estudiante de antropología del primer grupo focal, indica que en las clases no se profundiza en el análisis de las problemáticas relevantes, sino que se tocan de manera superficial y siempre desde el punto de vista del maestro. Esto supone un desmedro de la voz del estudiante en tanto no se abren espacios de diálogo y discusión. Al respecto, expresa que

Es más que todo como hablar del problema, pero no se profundiza mucho, por ejemplo, hace poco se habló sobre lo de Donald Trump, entonces la profesora dio su posición frente a eso y realmente los estudiantes no tuvimos la voz ahí, entonces si es importante que haya más diálogo de los estudiantes y que simplemente no sea como una teoría que se imparte (comunicación grupal, 16 de noviembre, 2016).





Otra estudiante también de antropología y del mismo grupo focal, refiriéndose a este aspecto, señala la necesidad de una formación histórica que permita entender los problemas del presente bajo la luz del pasado, porque muchas veces esos problemas se tratan de manera tangencial o anecdótica en los cursos, como avisos parroquiales que impiden su verdadero entendimiento. Pero a su vez, comenta que en cursos como arqueología sucede lo contrario, pues algunos contenidos son abordados solo desde el pasado lejano sin articulación con el presente. Por último, manifiesta que algunos profesores se cierran en sus enfoques y no dan espacios para la discusión de esos asuntos.

En historia, un estudiante del tercer grupo focal, también manifiesta que es recurrente que en el programa se muestre una desarticulación entre el pasado y el presente, razón por la cual no hay mucha intromisión en los debates actuales. Al respecto, indica que las materias que más se acercan a la actualidad llegan solo hasta el año 1990, puesto que las demás solo se centran en cuestiones del pasado que no se articula con las realidades presentes. Entonces se ve esa dualidad, por un lado, de maestros que siempre tratan de formar críticamente y de relacionar los contenidos de clase con la realidad, y por otro, de maestros que solo transmiten datos sin problematizarlos. Frente a esto, el estudiante nos dice que

Entonces también hay muchos que lo que hacen básicamente es pasarte datos, fechas, números y demás, también eso hace que los mismos estudiantes prefieran tener por idea de que estudiar historia o estudiar una ciencia humana es saber cuántas vacas había en Santa Rosa de Osos en 1820 (comunicación grupal, 30 de noviembre, 2016).

Por su lado, en trabajo social y sociología, los estudiantes manifiestan que esa relación con el contexto actual sí es muy clara y que a ello le apuntan la mayoría de sus cursos. Al respecto, una estudiante de trabajo social argumenta que

Nosotros vemos en los cursos aspectos relacionados con la política y esto tiene que ver con los procesos de paz que se han dado hasta ahora, el tema de género, de construcción territorial, es decir, las problemáticas que están aconteciendo si están muy relacionadas con lo que nos están enseñando. En nuestra carrera debe haber y la hay esa conexión (...) todo va encaminado hacia la práctica y hacia poder ver lo que está pasando en la sociedad actualmente y cómo se puede



intervenir y aportar desde el trabajo social a transformar esa realidad (comunicación grupal, 28 de noviembre, 2016).

Lo mismo sucede en sociología, donde la estudiante expresa con satisfacción la apuesta de muchos profesores de relacionar teorías clásicas un tanto complejas a la realidad del país y del mundo, con lo que se obtiene mayor claridad y pertinencia de lo aprendido. En esto se presenta correspondencia con lo hallado en las entrevistas con los profesores de trabajo social y sociología, respectivamente.

Pese a lo anterior, otro asunto hallado con los estudiantes que da cuenta de esa desarticulación entre lo planteado en los documentos y los profesores con lo expresado por ellos, es la separación entre teoría y práctica, toda vez que se prioriza más lo teórico sobre lo práctico y no hay un vínculo consecuente (como se aboga en la documentación analizada), solo a excepción de las pocas salidas de campo que se constituyen como espacios formativos que sí tratan de expresar esa relación. Dicha desarticulación también la identifican entre las materias obligatorias y las electivas, ya que en éstas últimas se ven condiciones mucho mejores para fortalecer la formación humanista.

En psicología, por ejemplo, un estudiante del segundo grupo focal refiere que el tiempo para aprender a intervenir en la Universidad es muy limitado, a diferencia de lo que se dedica a lo teórico. Frente a esto argumenta que

En psicología, lo más importante del egresado es tener muy claro qué métodos se utilizan en cada caso (...), saber cómo intervenir, cómo utilizar los métodos, porque usted puede ser muy teso en lo teórico, pero si no sabe cómo intervenir puede arruinar la vida de los pacientes (comunicación grupal, 28 de noviembre, 2016).

Por tal razón, reclaman mayor transversalidad de la academia con la experiencia, pues muchas veces esas discusiones importantes se quedan en el ámbito cerrado de los salones de clase sin ningún impacto en el medio social y, más aún, sin ningún impacto en la vida cotidiana de los mismos estudiantes. A esto se refiere el estudiante de sociología del tercer grupo focal cuando argumenta que sin esta “introyección” del conocimiento adquirido



Fácilmente un profesional de las ciencias sociales podrá llegar a encontrarse con un montón de problemáticas institucionales, entonces va a llegar a acoplarse porque no va a tener las habilidades personales para poner a jugar eso que aprendió en la academia y lo que está encontrando en su práctica (comunicación grupal, 30 de noviembre, 2016).

De ahí entonces que se evidencie esa necesidad de formar en habilidades personales que impidan la cooptación o alienación<sup>22</sup> del sistema social y económico.

Al respecto, en el tercer grupo focal, los estudiantes sostienen que en la Facultad cada programa va por su lado, que no hay interdisciplinariedad ni mucha relación con el contexto presente y de haberla es en el seno de cada disciplina, exclaman que “nosotros somos demasiado teóricos, pero entonces es lograr trascender esa parte de la teoría, es lograr llevar esa parte de la teoría a la práctica” (comunicación grupal, 30 de noviembre, 2016).

En este sentido, sucede lo que apreciábamos en el análisis de los documentos maestros cuando al abordar el asunto de la interdisciplinariedad, los programas establecen dichos nexos con áreas afines a su campo de estudio. De esta forma, los contenidos que se alejan de la formación disciplinar están enmarcados en el campo amplio de las ciencias sociales. Por ejemplo, una estudiante de trabajo social del segundo grupo focal refiere que “al trabajar con personas debemos abordar todas las situaciones posibles que nos lleguen a afectar, por eso también nos fundamentan un poquito en psicología, en antropología, en sociología, en psicoanálisis incluso, entonces es algo que abordamos desde muchas perspectivas” (comunicación grupal, 28 de noviembre, 2016).

Asimismo, los contenidos diferentes al campo de estudio que se abordan en algunos pregrados, se enseñan en función de los temas propios de la disciplina en cuestión, tal y como lo señala Zabalza (2008). En este aspecto, la misma estudiante de trabajo social comenta que ven “economía, estadística, demografía y estudios poblacionales, por ejemplo, en economía vemos teorías del desarrollo, no son números sino pura teoría” (comunicación grupal, 28 de noviembre,

---

<sup>22</sup> Cuando hablamos de alienación, nos referimos al sentido marxista del concepto, el cual es entendido como el proceso de subordinación que sufre el trabajador al ser considerado no como una persona sino como mano de obra que equivale a una cantidad de dinero.



2016), mientras que otra estudiante de sociología señala que le enseñan estadística en función de problemas específicos. Como se aprecia, las matemáticas que ven son funcionales al análisis cualitativo que predomina en las investigaciones de la facultad.

En el primer grupo focal, también se identificó que en la facultad hay muy pocos cursos donde converjan todas las carreras, y esto ocasiona que se consoliden nichos muy cerrados entre las mismas, que haya poca colaboración entre los estudiantes y que no se favorezca el trabajo interdisciplinar. Al respecto es ilustrativo el hecho de que, según lo analizado en los documentos maestros, la interdisciplinariedad queda caracterizada como un asunto optativo más que consignado dentro de la obligatoriedad que supone el plan de estudios.

Pero esto no es problema solo de la institución o del profesorado, sino que también indican que es problema de algunos estudiantes que se muestran reacios a abordar los problemas presentes y a estudiar solo lo concerniente a sus respectivas disciplinas. En este sentido, se refiere que muchas veces la formación queda como asunto personal de cada estudiante, y por tanto no hay mucha incidencia de la facultad o del programa desde las directrices formativas que se desarrollan en las clases. Frente a esto, el estudiante de historia del tercer grupo focal, advierte que

La última administración no ha hecho mucho hincapié, porque además nos falta mucha interdisciplinariedad, somos muy encerrados en la historia y poco vemos clases, o materias, o temas de sociología, de antropología y demás ciencias humanas, hasta de ciencias políticas vemos poco (comunicación grupal, 30 de noviembre, 2016).

Por ello, cree conveniente que en su programa se trabajen contenidos relacionados con las coyunturas actuales, por ejemplo, el tema de la memoria que poco se trabaja en historia y que sí se aborda paradójicamente en otras áreas de estudio que lo valoran como necesidad del país actual. Pero entonces, ese conocimiento de la realidad tanto del país como del mundo, al no abordarse directamente en los cursos, queda a la decisión o arbitrio de cada estudiante, y en esto es claro al decir que



Yo considero que sí es importante, me parecería fundamental que se hiciera, y si se hace es por una cuestión personal de los estudiantes que fuera de las aulas de clase deciden conversar sobre lo que está pasando, que pasa en los procesos en el país, pero que sea un lineamiento de la dirección del departamento no (comunicación grupal, 30 de noviembre, 2016).

En este aspecto, hay un contraste evidente entre lo hallado en los documentos maestros, los programas de cursos y las entrevistas con los profesores, donde se hace mucha mención de las relaciones que se debe fraguar entre los contenidos de cada disciplina con la realidad local, regional, nacional y mundial, con lo expresado por los estudiantes que refieren que muy pocas veces ocurre esto en los espacios de clase, los cuales están centrados en la formación disciplinar dejando a un lado ese análisis del contexto.

Finalmente, y llegados a este punto, resulta conveniente traer a colación esa tensión entre la academia y el medio laboral que se evidenció también en la revisión de los documentos maestros, la cual termina condicionando la definición de las finalidades formativas. En antropología, por ejemplo, el profesor evidencia una fuerte tensión entre lo que se espera formar y el escenario laboral que exige de ellos otros elementos, con lo que muchas veces el egresado sale respondiendo o adecuándose a tales exigencias. Por eso expresa que

Queremos formar antropólogos de cara a lo que realmente es la antropología, pero no de cara a lo que el Estado y otros tipos de empleadores consideran como antropología (...) debemos formar a la gente para que sepa entrar ahí en las condiciones que el Estado espera, y una vez ahí incidan de tal forma que entiendan que los antropólogos también sirven para otras cosas (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

Aunado a lo anterior, el profesor continúa expresando que en el plan de estudios se contempla una fase de formación avanzada donde los estudiantes optan por cursos aún más específicos para asumir de mejor manera su vida profesional, pero ello fragmenta la formación general recibida en los primeros niveles y solo se especializa en aquello que demanda el medio laboral. Lo que sucede con frecuencia es que los estudiantes optan por una línea que a ellos les gusta, pero el medio exige otra que en últimas es en la que se terminan especializando para poder trabajar.



Si bien cuando abordamos el perfil del egresado se referían cuestiones como la actitud crítica y propositiva, estas demandas laborales terminan cooptando al profesional y adaptándolo a sus lógicas, con lo que queda en duda tales pretensiones formativas. Esto puede apreciarse en un fragmento de la entrevista con el profesor de antropología cuando señala que

Hay un sentido común o criterio antropológico que le permite a ese egresado adaptarse, puede que al principio no sepa lo que se espera de él en la Secretaría de Cultura o en la Casa de la Cultura, pero tiene un sentido común, una formación básica que es flexible para que entienda lo que se espera de él, sería mejor que llegara conociendo mejor esos ámbitos, pero sin duda que la formación que trae hará que más tarde más temprano se adapte y sea exitoso, es lo que yo he visto en los egresados (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

Pareciese entonces como si la formación del antropólogo estuviera solo en función de las demandas que hacen diferentes instituciones sociales, a las cuales llegaría para adaptarse y poder laborar.

En historia, la profesora expresa que hay una orientación muy fuerte del programa por la investigación, no obstante, dicho enfoque ha provocado un campo de acción laboral reducido, por lo que, según su experiencia, muchos egresados han terminado en otras labores relacionadas como la archivística o la docencia bien en el bachillerato o bien en la Universidad. Esto nos demuestra que hay incompatibilidad entre lo que pretende formar el programa con lo que realmente le espera al egresado a nivel laboral, por lo que es común que termine en campos donde no ha tenido formación como la docencia.

Esto mismo también se aprecia en sociología, donde el profesor manifiesta que, ante el limitado campo laboral del sociólogo, los egresados terminan acomodándose a las exigencias de entidades del Estado, instituciones privadas y ONG que se guían por intereses particulares. En muchos casos, se observa un uso instrumental de la sociología que es demandada más por sus aportes en el ámbito de lo técnico –encuestas, entrevistas, trabajo de campo- que por las reflexiones propias de la disciplina. Este asunto contrasta evidentemente con ese perfil del



sociólogo crítico, transformador y cuestionador de la realidad que se menciona tanto en los documentos maestros y los programas de cursos como en gran parte de la entrevista.

En trabajo social, el profesor refiere que la carrera al ser tan plural, puede ser “muy útil al sistema o puede ser una carrera donde se forme sujetos críticos para hacerle preguntas a ese sistema, pero al mismo tiempo pensar procesos de transformación social” (comunicación personal, 30 de diciembre, 2016), con lo que deja la posibilidad de que se presente ese fenómeno de cooptación donde el profesional termine adaptándose a las condiciones que ofrece el medio sin cuestionarlo o simplemente creyendo que no se puede modificar.

Frente a lo anterior, en el tercer grupo focal identificamos que, en los escenarios de práctica, el trabajador social aún sigue siendo considerado como un mero aplicador de actividades, pero no se reivindica su posición como investigador y como productor de conocimientos en el campo amplio de las ciencias sociales, por lo que hace falta trasladar el papel reivindicativo de la academia en los escenarios de práctica donde todavía persiste esa mirada técnica del trabajador social. Al respecto, la estudiante de trabajo social señala que

Los campos de práctica que se abren todavía siguen siendo como muy mecanicistas, todavía se sigue viendo mucho ese perfil del trabajador social que es como un secretario una secretaria o el que viene hacer un tallercito, el que viene hacer una recreación con los niños con las niñas, entonces como que eso se cuestionaría mucho (comunicación grupal, 30 de noviembre, 2016).

Los estudiantes argumentan que las discusiones importantes sobre el papel, por ejemplo, del trabajador social, no salen del ámbito cerrado de la academia, como se dijo, por lo que al llegar a los centros de práctica lo que sucede con frecuencia es que el egresado se termina adaptando a las lógicas mecanicistas que se ofrecen desde el medio laboral. Así se aprecia en los argumentos de la estudiante de trabajo social que apunta que “llegamos a una institución y todavía sigue estando esa mirada técnica, entonces en lugar de dar como esa pelea nos acomodamos, entonces seguimos dejando que se replique esa mirada de trabajo social técnico e instrumental” (comunicación grupal, 30 de noviembre, 2016).



Entonces, pese a la formación sólida que dicen tener en lo teórico y metodológico, que saben cuál es su papel en los procesos de transformación social, ciertas instituciones externas sobre todo gubernamentales pretenden ubicar la carrera hacia un sector mucho más pragmático<sup>23</sup>, con lo que se pierde su esencia formativa y pasa solo a ser un campo de aplicación según los intereses de las instituciones contratantes. Con esto, se reafirma lo analizado en las entrevistas con los profesores donde se refiere precisamente esa latencia a la cooptación que supone las tensiones entre la academia y el medio laboral.

### 5.3.2. En la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

La primera pregunta que iniciaba el grupo focal con los estudiantes era cuál debería ser el perfil del egresado de cada uno de sus programas. Para todos los estudiantes de los pregrados, dicho perfil debía estar orientado en dos ámbitos fundamentales: el saber y el saber hacer, aunque éste último presenta ciertas falencias en la Universidad.

Así, para los estudiantes de estadística el perfil que ofrece la Universidad de Antioquia tiene un enfoque muy teórico y en la parte práctica presenta debilidades. Una estudiante que vio varias materias en la Universidad Nacional manifiesta lo siguiente:

Yo al perfil del egresado de acá le encuentro muchas falencias en relación al de la Universidad Nacional. Acá es un perfil orientado a la parte teórica, a la matemática, mientras que el de la Nacional es orientado a la práctica, uno allá sí le encuentra aplicación a la estadística. Y el problema es que los profesores de acá no tienen idea de cómo hacer eso que sí hacen allá, para nuestros profes la estadística es una rama más de la matemática, por eso no la ven como una disciplina autónoma (comunicación grupal, 10 de noviembre, 2016).

---

<sup>23</sup> Esto fue lo que los estudiantes de trabajo social alegaron el año pasado cuando se difundió la noticia de que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) iba a trasladar el programa al área de Salud Pública, junto con asistencia a adultos mayores, discapacitados, niños y jóvenes.





De igual manera, estudiantes de astronomía dicen que el pregrado se basa mucho en la parte teórica y que como astrónomos les hace falta mucho en la parte observacional y práctica de la carrera, con lo que dicen que “básicamente salimos con aptitudes para ser buenos teóricos” (comunicación grupal, 12 de noviembre, 2016). Según lo expuesto por los estudiantes, el perfil del egresado debe contar fundamentalmente con dos asuntos primordiales: lo teórico y lo práctico, aun cuando sobre lo práctico no se tengan muchas fortalezas, puesto que la universidad se enfatiza en mayor medida sobre los asuntos teóricos.

Cuando se les preguntaba que aparte de los asuntos teóricos y prácticos qué otros elementos consideraban importantes dentro del perfil del egresado, un estudiante de astronomía manifestaba que también es necesario ser un buen investigador, con capacidad estadística para analizar datos, capacidad de trabajar en equipo, “ser no solo bilingüe sino trilingüe porque ahora la ciencia también se hace en China” (comunicación grupal, 12 de noviembre, 2016), y tener buena comunicación, pues esta última es necesaria para los protocolos científicos, en lo que muy pocas veces se forma.

Según las concepciones de estos últimos estudiantes, el perfil del egresado debe completarse con formación en otros aspectos que fortalezca la formación disciplinar, toda vez que hacen alusión a la estadística, a la segunda –o tercera– lengua, al análisis de datos y a la comunicación como una necesidad para seguir los protocolos científicos.

Se evidencia en lo expresado hasta este momento por los estudiantes una ausencia de esos elementos que se lee en los documentos maestros: formar en pensamiento crítico, reflexivo, conscientes de las problemáticas de su contexto, con un profundo compromiso ciudadano fundamentado en el obrar ético, etc.

En el diálogo con estudiantes de últimos semestres de biología, manifestaban que el perfil del biólogo está orientado específicamente hacia el campo de la investigación, de ahí que los estudiantes tengan destacadas fortalezas en lo teórico y en lo investigativo. Esto ha generado que, en el Instituto de Biología, dicen las estudiantes, no se les dé prioridad a asuntos tan



importantes como la divulgación científica y el trabajo con las comunidades. Así lo expresan cuando indican que

Con respecto a lo del perfil, yo pienso que primero se debería de fortalecer el biólogo como comunicador, es decir, como persona que divulga conocimiento en todas las instancias, no solamente a los otros biólogos porque es que no vamos a hablar de interacciones ni de biología molecular como tal, sino que es saber decir en la cotidianidad para qué le sirve eso a todas las personas que hacen parte, digamos, de un nicho particular [...]. Y lo que pasa es que la biología de esta universidad está muy centralizada, muy enfocada a la investigación, se ha cerrado mucho al público, entonces vos vas a congresos, vos vas a conferencias, y entonces es como que los biólogos se hablan entre los biólogos ¿pero realmente eso que se investiga por qué no tiene una conectividad con el resto de la comunidad? (comunicación grupal, 28 de noviembre, 2016).

Las estudiantes también indican que solo hasta hace muy poco se está permitiendo que puedan hacer prácticas profesionales o una monografía en remplazo de la tradicional tesis de grado que es el resultado de una investigación. Incluso comentan que quienes están optando por hacer una práctica en vez de la tesis son mal vistos tanto por profesores como por otros estudiantes.

En la entrevista con el coordinador del pregrado en biología le preguntamos qué pensaba él sobre lo que decían las estudiantes del pregrado, nos dijo que todo era cierto y que la administración es consciente de estos problemas. Y lo que pasa, dice el profesor, es que históricamente la universidad le ha dado mucha fuerza a la investigación, incluso poniendo de un lado la docencia, y bajo esta tradición se formaron los que hoy en día son los docentes, de ahí que sea mal visto hacer otro trabajo de grado que no sea de carácter investigativo. Aunque en los últimos años esto ha ido cambiando, una muestra son las prácticas profesionales, las pasantías y las monografías, además de las cátedras universitarias en la última versión del programa.

Este carácter investigativo que tradicionalmente ha tenido la facultad también es esbozado por el coordinador de los pregrados de física y astronomía, pues indica que el egresado del Instituto de Física debe destacarse por ser un científico de primer nivel y lo suficientemente versátil para



que incurriera en otros campos, como el de los negocios, y vaya mucho más allá de la mera investigación.

Desde estas apreciaciones de estudiantes y profesores con relación al deber ser del perfil del egresado, se entretajan concepciones acerca de la formación donde pocas veces aparecen elementos característicos de la formación humanista. Y cuando aparecen es porque tanto estudiantes como profesores manifiestan que hacen falta, es decir, las humanidades se destacan por su ausencia.

Un claro ejemplo es lo que sucede en el pregrado en estadística, pues los estudiantes indican que cuando se les presentó la actual versión del programa les prometieron una cantidad de cursos electivos que nunca los han podido ver. Dicen que dentro de las electivas aparece un curso para la aplicación de las estadísticas a las ciencias humanas, pero esta materia nunca se ha dado, que cuando van a preguntar por estos programas con los administrativos siempre sacan diferentes excusas: que el profesor que lo va a dar está haciendo doctorado, que lo va a ofrecer es la facultad de ciencias sociales y humanas, van a la facultad de humanas y allá les dicen que por el momento no tienen cupo disponibles para otras dependencias; en definitiva, dicen los estudiantes, no les han cumplido con lo que les prometieron.

Los estudiantes de estadística continúan diciendo que la única experiencia que han tenido para relacionar la estadística con la sociedad fue a partir de un trabajo que realizó la Alcaldía de Medellín donde se llevó a cabo un proyecto de encuestas a la población sobre derechos humanos, allí participaron estudiantes del programa de esta universidad.

Algo similar sucede en el programa de biología en donde las estudiantes, que por estar en los últimos semestres no son de la versión actual y por lo tanto no ven las cátedras, exponen que son muy pocos los espacios donde se abordan temas relacionados con las problemáticas nacionales e internacionales, donde se discuten temas que están por fuera de sus disciplinas.

Estas materias casi siempre están dentro del banco de electivas. Primero había una materia electiva que se llamaba etnobotánica donde se abordaba el uso de las plantas por las distintas comunidades,



como las indígenas y las afro, y yo no sé si es porque el profesor se jubiló y él era el que la daba o qué, pero la materia la dejaron de dictar (comunicación grupal, 28 de noviembre, 2016).

Las estudiantes de biología también expresan que en el semestre 2016-2 fue la primera vez que ofrecieron “divulgación”, materia que tiene dos créditos, que solo la dictan una vez a la semana, de 6 a 8 de la mañana. Plantean que la importancia que se le da a este tipo de materias es mínima, sabiendo que la divulgación es algo muy serio y complejo, agregan.

Continuando con los aportes de las estudiantes de biología, también plantean que la interdisciplinariedad es una debilidad del programa, puesto que, según ellas, el biólogo debería estar en condiciones de trabajar en diversos contextos y con distintos actores, entre ellos la comunidad en general. Comentan que:

Yo creería que nosotras también deberíamos trabajar en otros espacios como las escuelas, donde tendríamos la oportunidad de hablar con los chicos, mirar la comunidad, hacer proyectos. Pero no, nosotros ni siquiera sabemos eso. Yo creo que la educación es la herramienta más importante, pero el problema es que la mente del biólogo está centrada en la investigación y no le interesa ir a trabajar con un colegio (comunicación grupal, 28 de noviembre, 2016).

Según esto, se evidencia una diferencia entre lo que manifiestan profesores y estudiantes con respecto a las humanidades -considerando que el diálogo interdisciplinar es una característica de la formación humanista- y lo que se lee en el documento maestro del mismo programa donde aparece que la misión es que a través de un currículo integrado, flexible, interdisciplinario y transdisciplinario, se puedan formar biólogos críticos, reflexivos, de excelente calidad humana y ética, comprometidos con el conocimiento y desarrollo científico, tecnológico y social del país.

El coordinador del programa de biología es consciente de que las humanidades han sido una debilidad en la formación de los biólogos, este problema fue identificado y lo están afrontando desde distintos frentes. Dice que en las discusiones frente a la transformación curricular la mayoría de coordinadores coincidieron en que era necesario crear una serie de cursos que tuvieran como objetivo la formación en humanidades, lo que en la actual versión son las



cátedras. En las anteriores versiones los estudiantes se podían graduar sin ni siquiera ver un curso socio-humanístico, pues si bien existía un banco de cursos sobre humanidades, estos eran electivos y los estudiantes podían optar por ver electivas de biología. El profesor también hace alusión a la *Cátedra de Biología y Sociedad*, que se realiza cada mes y nació con el propósito de entablar el diálogo entre la biología y la sociedad, diálogo que hasta hace algunos años era escaso.

Este asunto de las humanidades también se evidencia en el Instituto de Física. Recordemos que en el 2006 el Consejo Nacional de Acreditación le sugería al pregrado de física fortalecer la formación general de los estudiantes. Al respecto, un profesor de dicho instituto manifiesta que siempre ha sido una debilidad, dice que se debe a que históricamente en la facultad se ha tenido una concepción de la ciencia rígida, donde no tienen importancia otros discursos por fuera del saber específico, agrega que en la actualidad para muchos profesores hablar de problemas sociales es una pérdida de tiempo.

Yo si soy consciente que a los científicos de la facultad de ciencias exactas de la Universidad de Antioquia les hace falta, aun con las cátedras, un poco más de filosofía, un poco más de historia, un poco más del contexto humano de la ciencia que están estudiando. Entonces hay que profundizar en historia y mucho contexto filosófico, yo creo que eso es fundamental para todo científico (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

El profesor del Instituto de Física insiste en la necesidad de fortalecer la formación en humanidades para una amplia formación de los científicos desde varias dimensiones. Y es que es esta formación en humanidades la que, según el coordinador de los programas de física y astronomía, hace que esta universidad se diferencie de una institución técnica, al respecto manifiesta que

Las humanidades en general en la facultad contribuyen a la formación integral de los profesionales, formación que no se consigue en una escuela técnica: en un politécnico, en el SENA, etc., donde prácticamente se forman en habilidades y conocimientos. En cambio, la Universidad es a donde uno viene a formarse de forma integral. Y esa es una discusión constante que yo tengo con mis estudiantes y es que si a astronomía o a física les quitamos las materias de



formación en humanidades pues podría ser un programa que ofrezca el SENA, se convertiría en un programa técnico y esa no es la idea (comunicación personal, 13 de febrero, 2017).

Aun con la debilidad en la formación humanista que desde tiempo atrás viene teniendo la Facultad de Ciencias Exactas, en la voz de los profesores se identifica una aceptación y un marcado interés porque las humanidades sean parte fundamental dentro de la formación de los científicos. Sin embargo, esta posición ha generado tensiones dentro de la facultad, puesto que para otros profesores no es necesario formar en humanidades. En términos de un profesor del Instituto de Física, hay dos tipos de docentes: los jóvenes de la escuela nueva que ven importante que los estudiantes sean íntegros y que traspasen la formación exclusivamente disciplinar, y los profesores ortodoxos que no aceptan estas ideas, pues para ellos los asuntos de las humanidades nos les compete a los científicos, su único objetivo es explicar las muchas fórmulas que existen de física, dado que un buen científico, para ellos, es el que más sepa de matemáticas o de física, o de biología, aun cuando esas fórmulas ya las resuelve un software. Para los ortodoxos, continúa diciendo el profesor, no es importante cómo el científico se relaciona con su familia, con su comunidad.

Estas tensiones entre profesores también se notan en los diálogos con los estudiantes. Un estudiante de matemáticas expresa que “hay profesores que son unos monstruos en matemática, en probabilidad, en física, pero para algo así como para un problema de la realidad no” (comunicación grupal, 10 de noviembre, 2016). Y continúa diciendo que son los más radicales, pues cuando hay alguna actividad cultural en el Teatro al Aire Libre son llenos de rabia porque no los dejan dar clase, y han llegado al punto de retirarse de ésta, y como no pueden perder tiempo, a los estudiantes les toca estudiar solos porque el profesor luego no explica el tema que estaba previsto para la clase en la que se retiró.

En diálogo con estudiantes de física, uno de ellos mencionaba que la formación humanista es importante porque los forma íntegramente, y como contraejemplo expresaba lo siguiente:

Un profesional íntegro debe ser una persona que le gusta lo que hace y pongo el ejemplo con algunos profesores que no les gusta enseñar, y eso acá es muy común porque hay gente muy tesa



pero que no les gusta enseñar. Así también sucede con las secretarias que ni siquiera saludan y hacen todo de mala gana (comunicación grupal, 12 de noviembre, 2016).

Asimismo, las estudiantes de biología declaran que como lo más importante para el instituto es la investigación, la gran mayoría de los profesores tienen que ser investigadores, no importa si tienen buenas habilidades comunicativas o les gusta la docencia, puesto que en lo único que se fijan es en que tenga experiencia en investigación. De esta manera, recalcan las estudiantes, parece que ser buen investigador es sinónimo de ser buen profesor.

Las mismas estudiantes ponen el ejemplo de un profesor que ya se jubiló, que aparte de ser biólogo también era filósofo. Este docente era conocido por los constantes cuestionamientos que hacía en el programa, por ejemplo, no estaba de acuerdo con que no se pudiera hacer una práctica en vez de la investigación. Las estudiantes refieren que en las clases empezaba hablando de biología, pero terminaba hablando de otros asuntos, dado que analizaba lo que pasaba en el país, en la Universidad y hablaba de política, de historia, de filosofía y, como dice una de las estudiantes, “lo dejaba a uno pensando” (comunicación grupal, 28 de noviembre, 2016).

Lo particular con éste profesor es que era elogiado y admirado por muchos estudiantes, pero a la vez también era rechazado por otros que consideraban que se perdía mucho tiempo y no se avanzaba en los cursos con él.

Esto que expresan los estudiantes, de que hay profesores que no les gusta enseñar, tiene relación con las apreciaciones de varios docentes. Como ya lo habíamos mencionado, en palabras del coordinador del pregrado en biología, “la universidad le ha dado mucho peso a la investigación, incluso poniendo de un lado la docencia” (comunicación personal, 15 de febrero, 2017).

De igual manera, el profesor del Instituto de Física dice que hay un discurso en el instituto que ni siquiera considera la capacidad docente de los maestros. Desde que sea físico eso ya es suficiente, parece ser, dice el profesor, que desde que usted sepa física automáticamente ya es buen profesor. Y lo peor es que los mismos estudiantes, continúa diciendo, también tienen esa idea de que, si el profesor no se para en el tablero y rigurosamente les hace una demostración de dos horas de una ecuación, entonces el curso no tiene el nivel que se necesita. Desde esta



perspectiva, es comprensible el hecho de que muchos profesores y estudiantes de física consideren inferiores a los estudiantes de astronomía porque no profundizan lo suficiente en la física.

Continuando con lo que dice el profesor de física y astronomía, este argumenta que el gran problema de la facultad es que se está formando a científicos por fuera de la sociedad a la que pertenecen. Por eso es partidario de que una alternativa es alejarse un poco de la ortodoxia científica que concibe la ciencia como un asunto que tiene que ser obligatoriamente complejo, y que, en vez de ver cinco cálculos y diez físicas fundamentadas, también tendría que abrirse más espacios para saber que fue la revolución copernicana y conocer a Galileo, a Giordano Bruno, a Kuhn, a Kant, a Popper y saber qué significó la carrera espacial en el contexto de la guerra fría, como los ejemplos más resonados. El profesor dice que los estudiantes quisieran, pero no pueden porque tienen que estudiar cálculo, tienen que estudiar mecánica, relatividad, física y matemática.

Estas palabras del profesor del Instituto coinciden con lo expuesto por GINIC (2008), cuando manifiestan que las finalidades del currículo en la Universidad de Antioquia son las de establecer una relación con la dimensión formativa de los estudiantes desde una visión multidimensional, fortaleciendo al educando sobre su condición de ciudadano, sobre su posibilidad de hacer elecciones con base en el análisis racional y que pueda valerse por su propio entendimiento para prever las consecuencias de sus actos, manteniendo relación con la ética y la estética, así como entre la teoría y la práctica.

Pero si bien estas apreciaciones del profesor están en relación con el proyecto formativo de la Universidad, lo que han expresado estudiantes y docentes en relación con la debilidad de la formación humanista pone en entredicho, como ya lo hemos mencionado, los elementos que en términos generales dotaban a los documentos maestros de aspectos humanistas: el análisis del contexto, la ética, la autonomía, la reflexión y el análisis de las prácticas científicas y no científicas, la formación política, el pensamiento crítico, el respeto por las diferencias, la alteridad, etc.





Mientras parece haber contradicciones entre los aspectos de la formación humanista en los documentos maestros y lo expresado por docentes y alumnos, parece que se esclarece ese otro elemento que fue recurrente en los mismos documentos: la marcada priorización formativa en el saber hacer dentro de un campo disciplinar específico. Un claro ejemplo son las apreciaciones del profesor del Instituto de Física, quien cuestiona el dogmatismo en la formación de los científicos y la poca valoración a otras disciplinas tan necesarias para lograr esa formación humanista recurrente en los documentos maestros.

A propósito de esta priorización formativa, el profesor expresa lo siguiente:

Mandar un cohete a Marte es supremamente sencillo desde el punto de vista físico, se puede llegar allá con la física de Newton. Lo complejo está en los diseños de ingeniería y en pensar cómo se va mandar a cinco seres humanos que van a soportar radiación, osteoporosis y demás consecuencias. La misión a Marte se demora como mínimo ochocientos días, imagínese usted ochocientos días enlatado ¿y quién tiene que trabajar ahí? un psicólogo, un psiquiatra, un sociólogo, es más, hasta un cura porque de pronto se monta un católico, un budista o un ateo y se van todos juntos para Marte. Entonces el problema de los científicos que estamos formando es que no hacen parte de la humanidad (comunicación personal, 01 de diciembre, 2016).

Formar científicos que no hacen parte de la humanidad, como lo expresa el profesor, es igual que decir que no se está logrando esa gran misión de la Universidad planteada por Zabalza (2008) y GINIC (2008), la cual es formar mejores personas que puedan vivir en sociedad, independiente del programa que se esté hablando.

En síntesis, con relación a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales podemos referir que es evidente que no se encuentra correspondencia entre lo que está consignado tanto en los documentos maestros como en los programas de cursos, los cuales propenden por una formación humanista y lo que expresan tanto estudiantes como profesores de dicho claustro, donde predomina aspectos de la formación técnica.



### 5.3.3. Paralelo entre las dos facultades

Con relación a las concepciones que tienen estudiantes y profesores de ambas facultades acerca de la formación humanista, es posible encontrar diferencias y amplias similitudes que ayudan a esclarecer desde una perspectiva más global el estado actual de la formación humanista, ya no solo desde lo expresado en documentos maestros y programas de cursos, sino desde la voz de las personas que viven día a día el proceso formativo en las facultades.

De esta manera, encontramos que con respecto al deber ser del perfil del egresado, tanto los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas van a coincidir, en primera instancia, en que dicho perfil se debe destacar por el dominio de los elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos de su disciplina, además de la articulación con la investigación. Así pues, este perfil del egresado acá descrito por estudiantes y profesores se centra en la especialización en el saber específico de su disciplina y deja por fuera los asuntos característicos de la formación humanista que sí aparecen de manera explícita en los documentos maestros.

Para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas el perfil debe estar caracterizado principalmente por aspectos como el pensamiento crítico, el respeto y buen trato con las comunidades, una clara postura política y ética, además de la importancia de la formación teórica de la disciplina de estudio para lograr ser profesionales íntegros. Esto que expresan los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales se ve en menor medida con los estudiantes de Ciencias Exactas, pues no se puede desconocer los cuestionamientos de las estudiantes de biología.

Los profesores de ambas dependencias coinciden en que el centro de la universidad debe ser la formación, y por formación entienden no solo la especialización en un conocimiento específico, sino una formación –tal y como es entendida desde el contexto germánico, como *bildung*- desde todas las dimensiones del ser humano, aun cuando esta finalidad de la universidad no coincida con el perfil de egresado que algunos profesores dejan entrever.



Cuando se pasa de lo que debería ser el perfil del egresado y la misión de la universidad a lo que ocurre en el día a día, aparecen elementos que no coinciden con lo planteado por las facultades a través de los programas de cursos analizados y en lo expuesto en los documentos maestros.

Para los estudiantes de las dos unidades académicas hay un marcado énfasis en lo teórico que tiende a olvidarse de lo que pasa en la sociedad, y por esto consideran que hace falta más impacto de la academia en lo social. Esto se evidenció en la Facultad de Ciencias Exactas con las estudiantes de biología cuando cuestionaban la preponderancia de lo investigativo por encima de otros aspectos como el divulgativo, además de la desarticulación de la biología con la sociedad; y cuando los profesores coinciden en que se está formando científicos alejados de la humanidad.

En la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas también es evidente ese distanciamiento por momentos entre la universidad y la sociedad. Al respecto, el estudiante de historia planteaba que dentro de la carrera existe poco interés por los problemas de la actualidad, dado que para muchos profesores es más importante lo que ocurría en el siglo XIX y no salen de allí, tanto es así que los estudios solo van hasta la década de los noventa. Algo similar sucede en antropología cuando los estudios arqueológicos pocas veces son traídos al presente.

Otro punto de encuentro entre las dos facultades es que no hay una clara articulación entre teoría y práctica, entre el saber y el saber hacer. Si por un lado los estudiantes de astronomía y estadística dicen que falta fortalecer dentro de las carreras los elementos prácticos, pues al haber una preponderancia de lo teórico poco se les ha formado en, por ejemplo, la aplicación de las estadísticas para el campo laboral; por otro, estudiantes de trabajo social dicen que el programa sí se centra en las problemáticas y en los múltiples contextos, pero que en la práctica hay un choque entre lo que se discute en la universidad y lo que sucede en los ejercicios profesionales, puesto que en los espacios para practicantes el trabajador social es visto como un aplicador de actividades y esto reproduce la mirada técnica e instrumental del mismo. A este asunto de los centros de práctica en trabajo social no se le ha dado la importancia que merece.



También hay coincidencia en la debilidad de la interdisciplinariedad de ambas facultades. Si bien en la Facultad de Ciencias Exactas desde hace algunos semestres están las cátedras, sigue habiendo una actitud cerrada de cada programa, a tal punto, que en las anteriores versiones las electivas se planteaban dentro del mismo saber específico. Algo similar sucede en la Facultad de Ciencias sociales donde las electivas hacen parte, por lo general, de los mismos programas de la facultad. A modo de ejemplo, en psicología refieren que las líneas electivas o el abordaje de problemáticas, en vez de ampliar la formación del psicólogo desde otras disciplinas se centran en asuntos específicos de la misma.

Desde este marco comparativo se evidencia que hay diferencias entre lo que se lee en los documentos maestros, los programas de cursos y lo que sucede en el día a día de las facultades. Así, la formación humanista ocupa un destacado lugar en los documentos y en lo que los profesores consideran que debería ser la formación de los estudiantes. Pero cuando se echa un vistazo al trasegar de las clases, en lo que realmente pasa según la versión de los estudiantes, la formación humanista tan luminosa en lo escrito se empieza a desvanecer.



### 6. CONCLUSIONES GENERALES

La crisis de la formación humanista, como lo esbozamos en el planteamiento del problema, tiene repercusiones en la formación universitaria y la Universidad de Antioquia no es la excepción. Desde los casos estudiados en las dos facultades evidenciamos que la formación humanista se encuentra en un campo de conflicto entrando en tensiones con las demandas que el mercado le exige a la universidad, con la poca interdisciplinariedad, el individualismo de cada disciplina y las lógicas propias de profesionalización que conducen a una exclusiva especialización disciplinar.

La universidad históricamente se ha caracterizado por tener como finalidad la formación (Martínez & Orozco, 2015). En el caso de la Universidad de Antioquia, desde el análisis efectuado en las dos facultades, específicamente en los documentos maestros y los programas de cursos, se aprecia que la formación humanista es el objetivo de esta institución, toda vez que en los ejes misionales se evidencia el interés por relacionar las disciplinas de estudio con la realidad social tanto a nivel local como global, considerándose el punto de partida para ejercicios profesionales más pertinentes y acertados. Se aboga de manera genérica por un profesional crítico, autónomo, creativo, cooperativo y ético que esté en condiciones de leer su contexto, de aportar a las soluciones de los problemas más acuciantes en conjunción con otros profesionales y de tomar una posición política que garantice dichas pretensiones.

Sin embargo, en los mismos documentos es posible develar elementos que entran en conflicto con la formación humanista, puesto que empiezan a ser evidentes las exigencias que le hacen entidades externas a la universidad; tal es el caso de aquellos postulados, como en el caso del programa de historia, donde manifiestan que el programa trabaja por un mayor repunte académico de acuerdo con las nuevas demandas generadas en un mundo dominado por las “tendencias del mercado”. Asimismo, en el documento maestro de psicología se enfatiza en la necesidad de estar al tanto de la “competitividad internacional”, y en el caso del programa de sociología, es importante para el diseño del pensum tener en cuenta las exigencias ocupacionales



que exige el mercado puesto que es frecuente que haya rivalidad entre dichas exigencias y el perfil del egresado del programa de esta universidad.

En consecuencia, pareciese entonces como si el éxito académico de los programas estuviera caracterizado específicamente por el cumplimiento y el seguimiento de las demandas del mercado y no por el carácter “formativo” que ha caracterizado a la universidad. Retomando de nuevo a Cortés (2015), con la actual crisis de las humanidades, las universidades sufren un cambio en su misión básica, y al parecer la Universidad de Antioquia, en este aspecto, no es la excepción.

Ahora bien, no es gratuito entonces que haya sido una característica de ambas facultades la priorización formativa en un campo disciplinar específico. Tan es así que, por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, estudiantes indicaban que hay desinterés por parte de profesores –y también de los mismos alumnos– de tratar problemas de la actualidad, puesto que lo único que les parece importante es convertirse en expertos en las teorías sociológicas o en los acontecimientos históricos del siglo XX, por citar dos casos. Esto ejemplifica el cuestionamiento que hacen autores como Martínez (2015) y Nussbaum (2015) a la orientación técnica e instrumental dentro de la formación universitaria.

La *formación integral*, que hemos problematizado en el marco conceptual y que aparece constantemente dentro de los planteamientos formativos de ambas facultades resulta ser un eufemismo que oculta la debilidad por la que atraviesa la formación humanista en la Universidad de Antioquia. En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas hay bancos de materias electivas sociohumanistas que son justificadas como “un complemento” a la formación disciplinar ¿no debería ser la formación humanista transversal a todo el proceso formativo? Además, estas electivas humanistas tienen el propósito de contribuir a la formación general de los estudiantes, ampliando la mirada y apoyándose en otras disciplinas, pero lo que sucede es que estas electivas están en función de los mismos programas de donde deberían, retomando a Zabalza (2008), justamente salir. Tal es el caso de programas como historia, psicología o



antropología donde las electivas hacen parte del mismo campo de estudio de las ciencias sociales y humanas.

En la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales también hay una marcada priorización en la disciplina de estudio de cada uno de los programas. Esto ha traído consecuencias como el constante individualismo y un dogmatismo disciplinar que anula cualquier intento de formación humanista. Un claro ejemplo es que en los procesos de evaluación y autoevaluación los programas se destaquen por poseer una sólida formación disciplinar e investigativa –en programas como el de matemáticas este es el rasgo distintivo–, y que dentro de las debilidades y aspectos a mejorar aparezca la carencia de grupos interdisciplinarios, la poca flexibilidad curricular y la muy limitada posibilidad de formación humanista de los estudiantes.

Además se presentan tensiones –especialmente en la Facultad de Ciencias Exactas– entre los llamados profesores ortodoxos que consideran los espacios de formación humanista como una pérdida de tiempo, pues tienen la creencia de que la única responsabilidad de la facultad es formar buenos científicos caracterizados por el amplio conocimiento de su disciplina; versus los profesores que tienen una concepción formativa más amplia y que consideran igual de importante a lo disciplinar la formación en otros asuntos como la ética, la filosofía, el conocimiento de la realidad social, la formación ciudadana, etc. Estos últimos docentes ven como uno de los mayores problemas el hecho de que los profesionales se estén formando por fuera de la humanidad a la que pertenecen.

Esta debilidad de la formación humanista se ve expresada en ciertos aspectos que son propios de cada facultad (por ello el estudio de casos) pero que en últimas terminan respondiendo a ese problema general. En este sentido, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales cuestionan el hecho de que haya poco espacio para la formación en divulgación científica y trabajo con las comunidades; que hasta hace poco los cursos de humanidades solo fueran de carácter electivo donde el estudiante decidía si los veía o no; que no haya un vínculo entre la academia y la sociedad (razón por la cual se crearon proyectos como el de biología y sociedad); que no se considere importante ampliar los cursos que aborden contenidos relacionados con la formación



ciudadana, la historia y la filosofía de la ciencias; que no se tenga en cuenta la capacidad docente de los profesores, pues solo consideran necesario la formación disciplinar e investigativa de los mismos y que tenga mayor aceptación la investigación sobre cualquier otro ámbito académico como las monografías o las prácticas profesionales.

Por su parte, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas es notorio que los problemas actuales del país o del mundo solo son abordados como hechos anecdóticos sin una profundización sobre los mismos o una articulación con los contenidos de las clases; que haya pocos espacios para entablar diálogos acerca de asuntos ajenos a la propia disciplina, que se evidencie un mayor protagonismo de la teoría y no tanto de la práctica, lo que conlleva a la desarticulación de ambas dimensiones; que se presente poca incidencia de la Facultad en esa formación general de los estudiantes, la cual queda relegada al criterio propio de los mismos o de algunos docentes que tratan de implementarla en sus respectivas clases y que en los centros de práctica de algunos programas –como en trabajo social- se sigue replicando la visión técnica e instrumental del profesional que no produce conocimientos sino que solo los replica.

En suma, la formación humanista en la Universidad de Antioquia es controversial, por un lado están los documentos maestros y los programas de cursos que manifiestan en mayor medida la importancia de la formación humanista como objetivo de la Universidad, aun cuando desde estos mismos documentos se develen ciertos elementos polémicos como las exigencias de agentes externos a la universidad que influyen en el perfil de los egresados, la selección de los contenidos y el quehacer diario de las facultades. En contraste con las finalidades formativas expuestas en los documentos analizados y que se dirigen principalmente hacia la perspectiva humanista, desde la voz de docentes y estudiantes es posible advertir que muchos de estos elementos no se cumplen en las clases y en el acontecer cotidiano de las facultades, toda vez que se priorizan los elementos propios de cada disciplina en detrimento de las otras dimensiones que los definen como seres humanos integrales.

En este orden de ideas, dadas las condiciones socioeconómicas imperantes en la actualidad donde los procesos educativos tienden a ser pensados en función de la rentabilidad, la





productividad, la eficacia, la eficiencia y el éxito económico, como ya lo han problematizado las teorías críticas y poscríticas de la educación, es sugerente pensar la formación en la universidad bajo el concepto de *bildung*, puesto que como lo hemos descrito, en ambas facultades se esboza un individualismo exacerbado y un dogmatismo disciplinar que anula cualquier intento de formación general.

De esta manera, la tarea para pensar la formación en el ámbito universitario está en fortalecer la capacidad pedagógica de los docentes, más precisamente en el *saber ser* (la relación con los estudiantes, la articulación que expone de sus conocimientos disciplinares con el contexto, los valores humanistas, etc.); dinamizar la interdisciplinariedad para combatir los individualismos exacerbados; y de reconocer la formación humanista no como un simple complemento al margen de la formación disciplinar, sino que al contrario, como un todo indisoluble que garantice una formación general en todas las dimensiones del ser humano. Solo así, la universidad se apartará de quedar reducida a un mero espacio de profesionalización donde reina la razón instrumental, y podrá seguir siendo considerada un centro de pensamiento, libertad, ciencia, tecnología, crítica, reflexión, análisis y creación de conocimiento.

Como futuros licenciados en ciencias sociales, este trabajo nos invita a considerar a nuestros estudiantes como seres humanos complejos que tienen un conjunto de dimensiones a las cuales debemos aportar un poco, que la educación no solo debe servir al trabajo sino a la vida que forje cada uno, y que, en consecuencia, las clases deben ser espacios donde se abogue por todos esos elementos que hemos referido de la formación humanista, en conjunción con los contenidos que enseñe cada profesor. De ahí entonces, que este trabajo se constituya en un abre bocas para pensarse la formación no solo en el contexto universitario sino también en los diferentes contextos educativos en los que laboremos como maestros de ciencias sociales.



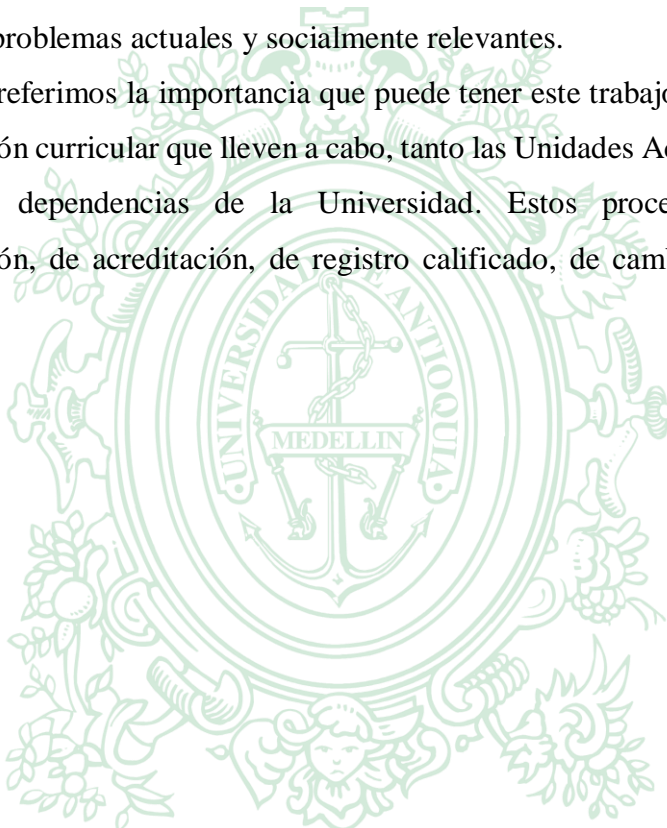
## **7. RECOMENDACIONES Y RUTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

Teniendo en cuenta lo expresado en las conclusiones del trabajo, se desprenden algunos asuntos que pueden constituir rutas para futuras investigaciones relacionadas con el tema tratado:

1. Se recomienda profundizar aún más en el trabajo de campo con los estudiantes, dado que, como lo evidenciamos, son ellos los que principalmente refieren ese contraste entre lo que está contemplado en lo escrito y lo que opera en el acontecer de las facultades. En esta línea, también serían interesantes trabajos de corte etnográfico, que se orienten a la observación y análisis de las clases en el contexto universitario, para apreciar los asuntos polémicos que refieren los mismos estudiantes.
2. Otro asunto que podría constituir un futuro trabajo, sería el análisis de los centros de práctica de los estudiantes y los espacios donde laboran los egresados para identificar el tipo de profesional que demandan y su contraste con el perfil formativo de los respectivos programas. Esto supone también pensar el trabajo con los egresados que laboren, ya que con ellos se podrían encontrar elementos de mayor peso para confirmar o refutar lo hallado en este estudio.
3. Otra ruta podría ser el trabajo con los docentes universitarios, puesto que, como lo apreciábamos, muchos estudiantes referían que los asuntos polémicos se deben, en la mayoría de los casos, a profesores que solo se ciñen a sus clases respectivas sin tener en cuenta el contexto, las discusiones, la crítica deliberativa, los intereses de los estudiantes, etc.
4. Otro asunto podría ser el análisis del impacto de instancias como Bienestar Universitario en el trasegar académico de los estudiantes, dado que en el trabajo se identificó como un asunto incompatible. En este sentido, el trabajo podría estar orientado hacia la integración curricular de ciertas actividades de Bienestar (culturales, artísticas, deportivas, etc.) dentro de los planes de estudio de los programas universitarios, que complementen de manera armónica la formación profesional de los estudiantes.



5. Otra ruta para futuras investigaciones, la búsqueda de experiencias formativas que puedan servir de guía, que no de copia como sucede habitualmente, para pensar en los diferentes contextos educativos (desde el jardín hasta la universidad), los procesos de formación que involucre el trabajo cooperativo entre distintas disciplinas con miras a la solución de problemas actuales y socialmente relevantes.
6. Finalmente, referimos la importancia que puede tener este trabajo para los procesos de transformación curricular que lleven a cabo, tanto las Unidades Académicas en cuestión como otras dependencias de la Universidad. Estos procesos pueden ser de autoevaluación, de acreditación, de registro calificado, de cambios en los planes de estudio, etc.





## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aristizábal, J. (2016, julio). La educación terciaria, ataque a la universidad pública. *Alma Mater*, p. 20.
- Betancur, B. (2016). Las funciones de la universidad contemporánea. *Revista Debates*, (73), 2-6.
- Bunge, M. (1983). *Ética y ciencia*. Buenos aires: Ed. siglo XX.
- Cansino, H. (2012). La formación humanista y los desafíos ante la condición de vida posmoderna. *Perspectivas de la formación*, 5-7.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Comité de Transformación Curricular. (2009). *Proyecto Transformación Curricular*. Medellín: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Antioquia.
- Cortés, F. (2014, 27 de agosto). La crisis de la universidad. La Ruta Social de la Razón [Web log post]. Recuperado de <https://goo.gl/TvG4MI>.
- Cortés, F. (2015, 15 de diciembre). La crisis mundial de la educación. *El Colombiano*. Recuperado de <https://goo.gl/g94r0y>.
- Cortés, F. (2016). La filosofía en la Universidad de Antioquia. *Revista Debates*, (73), 20-25.
- Cuervo, E. (2015). El currículum y las teorías curriculares, aportes para un debate amplio sobre la calidad en educación superior. *Revista Debates*, (71), 13-23.
- Esquivel, N. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*, 10(003), 309-320.



- Fecode. (1992). Colombia necesita una educación técnica. *Educación y Cultura, Revista del centro de estudios e investigación docentes de la Federación Colombiana de Educadores*, 4-6.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Giedelmann, M. & Bohórquez, L. (2010). La formación humanística en la educación superior colombiana: el caso de la Universidad Pontificia Bolivariana – seccional Bucaramanga. *Revista historia de la educación colombiana*, 13(13), 255-278.
- Gómez, C. (1992). La técnica como esperanza. *Educación y Cultura, Revista del centro de estudios e investigación docentes de la Federación Colombiana de Educadores*, 23-24.
- Gómez, K., Henao, M. & Escobar, S. (2016). *Las ciencias sociales en la Ingeniería: una mirada para comprender el papel curricular de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo. (2008). *Currículo y flexibilidad curricular*. Medellín: Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia.
- Guerrero, G. (2001). La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX (del modelo educativo laico y utilitarista al modelo católico-tradicional). *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 3, 1-24.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1966). Responsabilidad y estudio. En M. Horkheimer, *Sociológica II* (pp. 93-115). Madrid: Taurus.



- Hurtado, A. (2014). Dialéctica de la formación en Hegel. En D. Paredes (Comp.), *Los filósofos y la educación: formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp. 59-78). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaeger, W. (2012): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Juliá, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. En J. Ruiz (Org.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación (Tubingen)*, 36, 40-65.
- Le Goff, J. (1986). *Los intelectuales en la edad media*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Martínez, A. (2015). Formación y experiencia en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 305-317.
- Martínez, A. & Orozco J. (2015). Aprendizaje y empresa en la Universidad que viene. *Historia de la educación*, 34, 153-168.
- Mendoza, J., Aguilar, N. & Ramírez, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 175-191.
- Monroy, S. (2009). El estudio de caso: ¿Método o Técnica de Investigación? *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1(1), 38-64.
- Murillo, H. (s.f.). Currículum, planes y programas de estudio. Recuperado de <https://goo.gl/ZR8DjL>
- Pizzul, M. (2013). *La formación humanística, fin esencial de la universidad*. Mar del Plata: Universidad FASTA ediciones.
- Ríos, R. (2012). El concepto de apropiación como herramienta para el análisis histórico y cultural: notas introductorias. En R. Ríos & J. Sáenz (Ed.), *Saberes, sujetos y métodos*

- de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (pp. 191-201). Bogotá: Colección CES.
- Roldán, R. (2016, julio). ¿En qué va lo de la tercerización de la educación? *Alma Mater*, p. 19.
- Runge, A. & Piñeres, J. (2015). Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la ilustración. *Itinerario Educativo*, 29(66), 249-280.
- Sánchez, G. (1988). El área socio-humanística y la formación integral del ingeniero. *Ingeniería e investigación*, 38-44.
- Sarmiento, A. (1992). Hacia un sistema integrado de educación técnica media. *Educación y Cultura, Revista del centro de estudios e investigación docentes de la Federación Colombiana de Educadores*, 9-13.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Soto, C. (2016, julio). Educación terciaria: ¿qué es lo que busca la política? *Alma Mater*, p. 18.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Valencia, A., Mejía, L., Muñoz, L., Ochoa, J., Parra C. & Restrepo, G. (2005). La formación sociohumanística en los programas de pregrado de ingeniería de la Universidad de Antioquia. *Revista Facultad de Ingeniería*, (34), 59-71.
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis filosófica*, 145-167. Recuperado de <https://goo.gl/sjOpKx>
- Vergara, F. (1988): La Paideia griega. *Universitas Philosophica*, (11-12), 153-168.
- Zabalza, M. (2008). Los planes de estudio en la Universidad. En J. Gairín & S. Antúnez (Comp.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 604-620). Madrid: Walters Kluwer España S.A.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Zapata, J. (2008). La educación universitaria y la formación humanística: Un reto por construir.

*Uni-pluri/versidad*, 8(3), 1-11.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3





**9. ANEXOS**

**Anexo 1: Plantilla para la revisión de los documentos maestros**

Plantilla para la revisión de los documentos maestros	
<b>Número de ficha:</b>	
<b>Unidad académica:</b>	
<b>Programa:</b>	
<b>Nombre/tipo de documento:</b>	
<b>Fecha de publicación:</b>	
<b>Autor(es):</b>	
<b>Formación académica:</b>	
<b>Sección del documento:</b>	
<b>Fragmento del documento:</b>	
<b>Formación técnica:</b>	<b>Formación humanista:</b>
<b>Observaciones:</b>	



**Anexo 2: Plantilla para la revisión de los programas de cursos**

<b>Plantilla para la revisión de los programas de cursos</b>		
<b>Unidad académica:</b>		
<b>Programa académico:</b>		
<b>Nombre del curso:</b>		
<b>Formación académica del profesor(a) que lo orienta:</b>		
<b>Criterios a analizar</b>	<b>Observaciones</b>	
	<b>Formación técnica</b>	<b>Formación humanista</b>
<b>1. Justificación</b>		
<b>2. Objetivos</b>		
<b>3. Contenidos</b>		
<b>4. Metodología</b>		
<b>5. Evaluación</b>		
<b>6. Bibliografía</b>		



**Anexo 3:** Formato para las entrevistas con los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

**FORMATO ENTREVISTA A LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE  
CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES**

*La presente entrevista se realiza con el propósito de conocer cuáles son las concepciones que tienen los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales sobre la formación humanista.*

**Curso que orienta:**

**Preguntas orientadoras:**

1. *¿Cuál considera que debe ser el perfil profesional del egresado del programa? ¿Trata de contribuir a ese perfil? ¿de qué manera?*
2. *¿Qué le aporta, en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales el curso que orienta a la formación del estudiante?*
3. *¿Qué conocimientos, destrezas y actitudes considera que deben tener los estudiantes para su buen desenvolvimiento en la sociedad? ¿cree que esto se debe fomentar en la universidad? Y si es así, ¿de qué forma?*
4. *¿Cree importante que los estudiantes estén enterados de las problemáticas actuales más importantes a nivel local y global? ¿Trata de favorecer o aportar a esto en sus clases?*
5. *¿Hay algún contenido, tema o problema diferentes a los del área de formación disciplinar que aborde en los cursos que orienta?*
6. *¿Qué entiende por formación humanista?*
7. *¿Cuál es el fundamento que justifica la presencia del curso en el plan de estudios de los programas que ofrece la Facultad?*
8. *Teniendo en cuenta los objetivos formativos de la Universidad, ¿Considera que su curso le aporta a dichos objetivos?*
9. *¿A qué desafíos se ha enfrentado orientando su curso en esta Facultad?*



**Anexo 4:** Formato para las entrevistas con los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

**FORMATO ENTREVISTA A LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE  
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

*La presente entrevista se realiza con el propósito de conocer cuáles son las concepciones que tienen los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas sobre la formación humanista.*

**Curso que orienta:**

**Preguntas orientadoras:**

1. *¿Cuál considera que debe ser el perfil profesional del egresado del programa? ¿Trata de contribuir a ese perfil? ¿de qué manera?*
2. *¿Qué le aporta, en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales el curso que orienta a la formación del estudiante?*
3. *¿Qué conocimientos, destrezas y actitudes considera que deben tener los estudiantes para su buen desenvolvimiento en la sociedad? ¿cree que esto se debe fomentar en la universidad? Y si es así, ¿de qué forma?*
4. *¿Cree importante que los estudiantes estén enterados de las problemáticas actuales más importantes a nivel local y global? ¿Trata de favorecer o aportar a esto en sus clases?*
5. *¿Hay algún contenido, tema o problema diferentes a los del área de formación disciplinar que aborde en los cursos que orienta?*
6. *¿Qué entiende por formación humanista?*
7. *¿Cuál es el fundamento que justifica la presencia del curso en el plan de estudios de los programas que ofrece la Facultad?*
8. *Teniendo en cuenta los objetivos formativos de la Universidad, ¿Considera que su curso le aporta a dichos objetivos?*
9. *¿A qué desafíos se ha enfrentado orientando su curso en esta Facultad?*



**Anexo 5:** Formato para los grupos focales con los estudiantes de la Facultad de Ciencias  
Exactas y Naturales

**FORMATO GRUPO FOCAL ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS  
EXACTAS Y NATURALES**

*El grupo focal se realiza con el propósito de conocer cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales sobre la formación humanista, teniendo como eje central, el papel que han tenido las Cátedras Universitarias en su proceso formativo.*

**Preguntas orientadoras:**

1. *¿Cuál consideran que debe ser el perfil del egresado de su programa?*
2. *¿Cómo se proyectan ustedes como profesionales en la sociedad?*
3. *¿Qué relación hay entre su disciplina de estudio y los problemas actuales de la sociedad?*
4. *¿Consideran importante hablar de los problemas actuales a nivel local y global en los espacios que ofrecen los cursos de sus programas?*
5. *En los demás cursos de sus programas, ¿se ven otros problemas diferentes a los de su campo disciplinar?*
6. *¿Los contenidos que ven en los cursos se articulan con lo que acontece en su vida cotidiana?*
7. *¿Qué problemáticas o asuntos se trabajan en las cátedras?*
8. *Si ustedes pudieran transformar el programa, ¿cambiarían las cátedras?*
9. *¿Creen que los asuntos que se tratan en las cátedras le aportan a su formación profesional? ¿De qué manera?*
10. *Desde su posición como estudiante, ¿qué valor le da a la inclusión de las cátedras en el plan de estudios de su programa?*
11. *¿Qué otras actividades extracurriculares frecuentan en la Universidad o en otros espacios? ¿consideran que el programa facilita o promueve el abordaje de estas actividades?*
12. *¿Qué entienden por profesional íntegro?*
13. *¿Qué entienden por formación humanista?*



**Anexo 6:** Formato para los grupos focales con los estudiantes de la Facultad de Ciencias  
Sociales y Humanas

**FORMATO GRUPO FOCAL ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS  
SOCIALES Y HUMANAS**

*El grupo focal se realiza con el propósito de conocer cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas sobre la formación humanista.*

**Preguntas orientadoras:**

1. *¿Cuál consideran que debe ser el perfil del egresado de su programa? ¿a esto le apunta la Facultad?*
2. *¿Qué relación hay entre su disciplina de estudio y los problemas actuales de la sociedad? ¿puede aportar su disciplina a la solución de estos problemas? ¿Consideran importante hablar de los problemas actuales a nivel local y global en los espacios que ofrecen los cursos de sus programas?*
3. *En los demás cursos de sus programas, ¿se ven otros problemas diferentes a los de su campo disciplinar?*
4. *¿Qué otras actividades extracurriculares frecuentan en la Universidad o en otros espacios? ¿consideran que el programa facilita o promueve el abordaje de estas actividades? ¿en qué le aporta a su formación estos espacios?*
5. *¿Qué entienden por profesional íntegro?*
6. *¿Qué entienden por formación humanista y por formación técnica? ¿qué diferencias encuentran entre ambas? ¿cómo se evidencian en su programa?*

1 8 0 3



**Anexo 7:** Carta de solicitud de permiso para la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

*Medellín, 28 de septiembre de 2016*

*Señora:*

**LILIANA CHÁVEZ CASTAÑO**

*Vicedecana*

*Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*

*Atento saludo.*

*Desde el presente año la Unidad de Asuntos Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia cuenta con dos practicantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación: Jhorman Alexis Jiménez y Julián Andrés Ochoa Gómez. Ellos vienen adelantando su trabajo de grado, el cual tiene como objetivo analizar el estado actual de la formación humanista en dos unidades académicas de la Universidad de Antioquia. Precisamente, una de ellas es la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.*

*En vista de ello, solicitan su colaboración para desarrollar la investigación en la Facultad, por lo cual requieren la disponibilidad de los documentos maestros de los respectivos pregrados, los programas de algunos cursos, la realización de entrevistas a algunos profesores y la realización de grupos focales con los estudiantes. Esperan culminar su investigación a mediados del próximo año y compartir los resultados con la Facultad para que sirva de insumo en futuras transformaciones e innovaciones curriculares.*

---

**EDISSON CUERVO MONTOYA**

*Coordinador de Asuntos Curriculares*

*Vicerrectoría de Docencia*



**Anexo 8:** Consentimiento informado para los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

***Consentimiento informado***

*Estimado profesor(a):*

*En el marco del trabajo de grado que tiene por nombre La formación humanista en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, realizado por los estudiantes Jhorman Alexis Jiménez y Julián Andrés Ochoa Gómez, cuyo propósito central es analizar el estado actual de la formación humanista en estas dos facultades, se ha pensado en el desarrollo de entrevistas con los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales como técnica metodológica para dar cuenta de las concepciones que tienen acerca de la formación humanista.*

*Por tal razón, solicitamos su colaboración y aprobación en el desarrollo de la presente entrevista, advirtiéndole que los investigadores se comprometen a mantener una postura ética y a tratar con sumo cuidado y respeto la información que nos suministre. De igual manera, advertimos que la participación es voluntaria, que el proceso será estrictamente confidencial y que su nombre no será revelado cuando los resultados de la investigación sean publicados.*

*Agradecemos la atención y colaboración prestada.*

***Firma del entrevistador:*** \_\_\_\_\_

***Firma del entrevistado:*** \_\_\_\_\_





**Anexo 9:** Consentimiento informado para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

**Consentimiento informado**

*Estimados estudiantes:*

*En el marco del trabajo de grado que tiene por nombre La formación humanista en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, realizado por los estudiantes Jhorman Alexis Jiménez y Julián Andrés Ochoa Gómez, cuyo propósito central es analizar el estado actual de la formación humanista en estas dos facultades, se ha pensado en el desarrollo de un grupo focal con los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales como técnica metodológica para dar cuenta de las concepciones que tienen acerca de la formación humanista, teniendo como eje central, el papel que han ejercido las Cátedras Universitarias en su proceso formativo.*

*Por tal razón, solicitamos su colaboración y aprobación en el desarrollo del grupo focal, advirtiéndole que los investigadores se comprometen a mantener una postura ética, a tratar con sumo cuidado y respeto la información suministrada por cada uno de los estudiantes participantes. De igual manera, advertimos que la participación es voluntaria, que el proceso será estrictamente confidencial y que sus nombres no serán revelados cuando los resultados de la investigación sean publicados.*

*Agradecemos la atención y colaboración prestada.*

*Firma de los participantes:*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_