

TÍTULO DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO

MISIÓN EDUCATIVA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ  
(FUNLAM) PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO HUMANO INTEGRAL DE  
ESTUDIANTES COMPROMETIDOS CON LA TRANSFORMACIÓN INDIVIDUAL

HERMES IVÁN GUTIÉRREZ PIEDRAHÍTA  
PAULA ANDREA GUERRA ALZATE  
WILSON ARMANDO MONTAÑO PARDO

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**2012**

## INDICE

<b>TÍTULO DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO .....</b>	<b>4</b>
<b>Identificación temática .....</b>	<b>4</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA CRUCIAL DE CONOCIMIENTO .....</b>	<b>5</b>
<b>Mision de la Funlam .....</b>	<b>8</b>
Lo Abierto .....	14
Lo Critico.....	15
<b>LA META MAS ALLA DEL CAMINO EL METODO .....</b>	<b>17</b>
<b>REFERENTES SOBRE LA MISION INSTITUCIONAL.....</b>	<b>31</b>
<b>Un Referente para la creación de la FUNLAM.....</b>	<b>37</b>
1993 Año definitivo para la FUNLAM .....	38
1.994-2.008 Reconocimiento y Emprendimiento.....	40
<b>REFERENTES SOBRE LA CONCEPCION DE EDUCACION .....</b>	<b>44</b>
<b>Concepción de humanismo .....</b>	<b>45</b>
<b>Concepción de Ser Humano .....</b>	<b>47</b>
<b>Concepción de Educación .....</b>	<b>48</b>
<b>Concepción de Cultura.....</b>	<b>49</b>
<b>Concepción de Sociedad .....</b>	<b>50</b>
<b>Concepción de Conocimiento .....</b>	<b>52</b>
<b>CIRCUITOS DE RELACIONES DE CREACION EPISTEMICA.....</b>	<b>56</b>
<b>Lo Complejo y lo Sistémico .....</b>	<b>57</b>
<b>Formación .....</b>	<b>61</b>
<b>Desarrollo Humano .....</b>	<b>64</b>

<b>Desarrollo Humano Integral .....</b>	<b>77</b>
<b>ALCANCE SOCIO-CULTURAL DE LOS DESCUBRIMIENTOS GNOSEOLOGICOS.....</b>	<b>80</b>
<b>INFLUENCIA DE LA FUNLAM EN LA EDUCACION DE LA REGION EN EL SABER EDUCATIVO Y EN EL HUMANISMO.....</b>	<b>83</b>
<b>El sentido del desarrollo Humano .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>95</b>

## **TÍTULO DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO**

MISIÓN EDUCATIVA DE LA FUNLAM PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO HUMANO INTEGRAL DE ESTUDIANTES COMPROMETIDOS CON LA TRANSFORMACIÓN INDIVIDUAL

## **IDENTIFICACIÓN TEMÁTICA**

En la contemporaneidad vivimos en un mundo globalizado, y en permanente transformación; mundo en el cual se reciben influencias de diferentes procesos educativos: familiares, comunitarios, escolares y sociales, ya sean de carácter formal (instituciones educativas de todos los niveles, organizaciones religiosas, comunitarias, culturales,...) o informal (producto de las relaciones entre los seres humanos de diferentes oficios y profesiones).

En esos procesos educativos, cada persona, a través de su historia de vida, va configurando su propia imagen, "*Bildung*" en Alemán, o formación como "proceso de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales de los seres humanos" (Gadamer, 1997: p.38 a 48). Capacidades del pensar, sentir y actuar, que tendrán que ser potenciadas y desarrolladas, en forma integral, por cada individuo de la especie a la cual pertenece y con la cual se relaciona, la humana; en ella vive y construye su "realidad", su saber y conocimiento, de acuerdo con las otras relaciones que establece con lo "real", lo que existe natural (fenómenos de la naturaleza) o idealmente (procesos sociales).

La educación formal, la que se vivencia en las instituciones educativas de todos los niveles, ejerce una influencia fundamental en la formación y desarrollo humano integral de las personas. En ese sentido el desarrollo humano como “proceso de construcción, referido siempre al sentido y significado que cada individuo se da a sí mismo, al mundo y la sociedad” (Bernstein& Bruner, citados por Campo, 1993) es permanente, y tiene un mayor nivel de construcción cuando la persona está en la educación superior. Las instituciones de educación superior realizan sus procesos educativos a partir de una misión, en las que condensan lo que son, lo que hacen, el cómo lo hacen y el para qué lo hacen, de acuerdo con las tendencias del desarrollo social y cultural y la normatividad de los países en los cuales se realizan los procesos educativos.

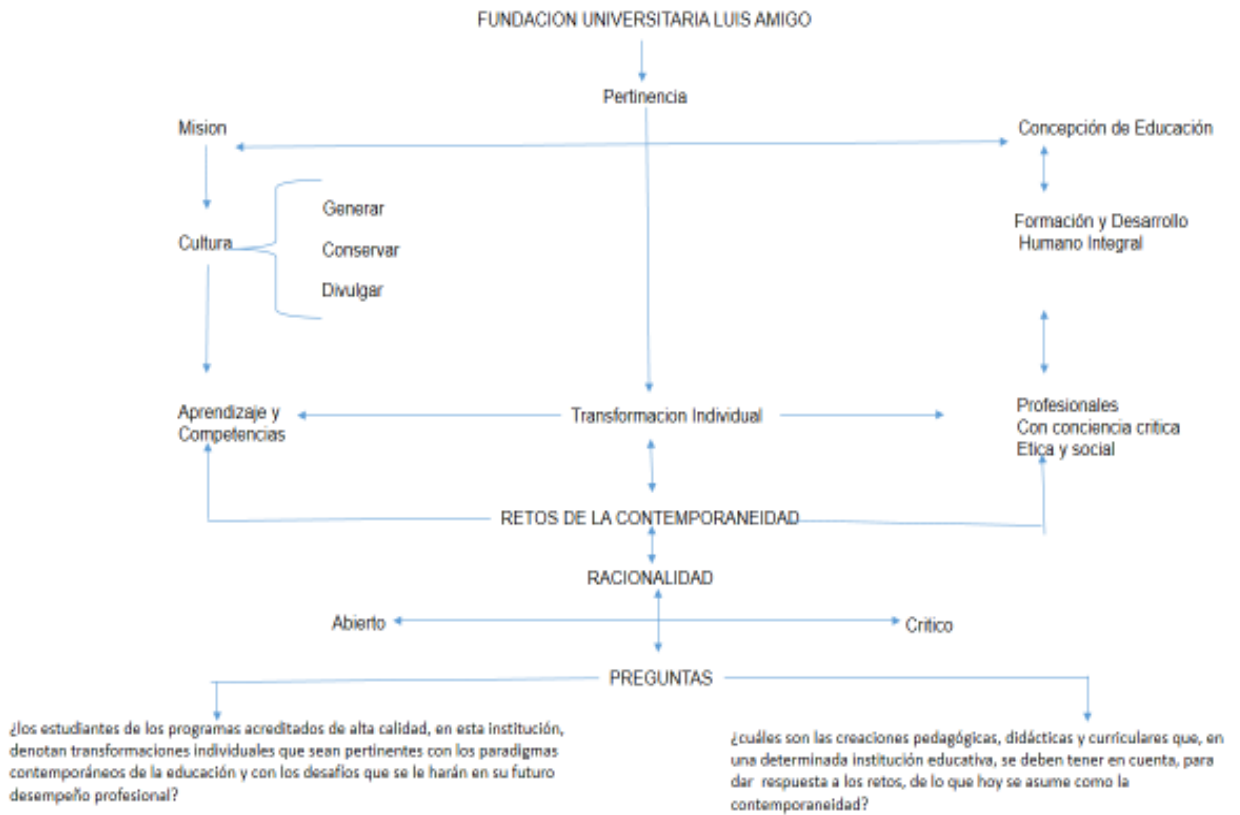
Esta obra de conocimiento analiza la pertinencia de la Misión de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) y su concepción de la educación, como “proceso de formación y desarrollo humano integral” (PEI, 2010), con los retos de la contemporaneidad y las transformaciones individuales que se generan en los estudiantes, en su proceso educativo.

En el proceso educativo es menester identificar y comprender cuáles son las transformaciones individuales que se van generando en los estudiantes de la educación superior, ya que ellas se verán reflejadas en los comportamientos y acciones que realicen en la interacción humana, social y profesional en el mundo laboral.

Esta obra de conocimiento pretende hacer el análisis de la misión institucional de la Funlam y de la concepción sobre la educación, con la cual fundamenta los procesos de formación de profesionales de la educación superior, con el fin de evidenciar, las transformaciones individuales de los estudiantes en los aprendizajes y competencias que han obtenido: humanas (ciudadanas),

cognitivas (científicas) y procedimentales (laborales), que luego deberán demostrar en su desempeño profesional.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA CRUCIAL DE CONOCIMIENTO



El interés por investigar sobre la Misión y la concepción de educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó, surge de la siguiente pregunta: ¿los estudiantes de los programas acreditados de alta calidad, en esta institución, denotan transformaciones individuales que sean pertinentes con los paradigmas contemporáneos de la educación y con los desafíos que se le harán en su futuro desempeño profesional?

Para iniciar la reflexión, en referencia con esta pregunta, bastante compleja y de dinámicas diversas en su avistamiento, es necesario reconocer el carácter holístico y sistémico que se entreteje en uno de los componentes del direccionamiento estratégico, en este caso de la misión, y de las áreas y procesos de la gestión educativa institucional, enmarcados en la concepción que se plantea sobre la educación.

Para los investigadores estos dos elementos, misión y concepción de la educación, dan cuenta de lo que pretende la institución con los estudiantes como brújulas que muestran el norte del proceso de transformación individual que ellos deben obtener, cual mariposas que sufren cambios de lo más simple y diminuto, en sus procesos básicos de formación, a lo más complejo e integral, los procesos superiores del desarrollo humano, científico y laboral. Son seres de la naturaleza humana, que por sus capacidades de transformación de sí mismos, con el apoyo, aleteo y acompañamiento de sus congéneres, los maestros, podrán volar con alas

de vistosos colores y antenas dispuestas a vislumbrar un futuro mejor para sí mismos y para la sociedad.

Veamos en que consiste la misión institucional con la cual los maestros realizan el apoyo, aleteo y acompañamiento a los estudiantes para generar en ellos las transformaciones, cual mariposas que empiezan su transformación, a partir de un norte soñado, su posterior profesionalidad, con la cual deberán alcanzar su calidad de vida y “contribuir al desarrollo integral de la sociedad” (Fin de la Misión).

### **Misión de la Funlam.**

“La Fundación Universitaria Luis Amigó es una Institución Católica, de carácter privado, creada y dirigida por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos para generar, conservar y divulgar el conocimiento científico, tecnológico y cultural y para la formación de profesionales con conciencia crítica, ética y social; con el fin de contribuir al desarrollo integral de la sociedad”.(Proyecto Educativo Institucional. Funlam, 2010)

Una mirada inicial a esta Misión, permite reconocer que la institución propone un cambio de paradigma educativo: de una educación centrada en la asimilación de contenidos, de informaciones, a una educación centrada en la “generación, conservación y divulgación del conocimiento científico, tecnológico y cultural”; lo cual implica pasar de una educación basada en la “enseñanza del profesor” a una educación centrada en el aprendizaje del estudiante; de una educación centrada en el “moldear” conciencias a una educación que posibilita “modelos de vida” generados por los mismos estudiantes para adquirir “conciencia crítica, ética y social”; de una educación centrada en el método algorítmico de las disciplinas, a una educación centrada en estrategias didácticas hologramáticas, por lo



diversas y múltiples que se entretajan entre sí para construir ambientes agradables de aprendizaje, y de comunicación asertiva entre maestros y estudiantes, que se fundamentan en el debate, la argumentación, el consenso y los acuerdos intersubjetivos.

En este sentido, los estudiantes en procesos de transformación individual, inician sus cambios desde la misión institucional, cual mariposas que para llegar a la plenitud de su profesionalidad, deben iniciar su transformación, en un primer período, como huevos que contienen la naturaleza de su especie, capacidades y disposiciones con las cuales nacen, pero potenciadas en anteriores procesos de formación, y que en este último, el superior, deben potenciarlas al máximo, con el acompañamiento de sus maestros.

En este proceso, sin regresión, pero ya con experiencias y saberes previos, considerados básicos, van obteniendo, período a período, la formación integral que les exigirá un mundo globalizado y, también, en permanente transformación.

Cuando ya han avanzado un poco en sus transformaciones se convierten en orugas que todo lo requieren, pero que por su misma naturaleza, y deseos de ser lo que “pueden ser”, de acuerdo con las capacidades naturales que poseen, lo pueden adquirir, si así lo “desean”, con el acompañamiento de sus congéneres y maestros del diario vivir en los campos de la cultura, a la que se han dedicado. Cultura construida por los antepasados, y con demandas de re-construcción permanente, de acuerdo con las problemáticas de los contextos en los que viven, y en los que les tocará actuar.

Muy pronto, en su proceso de desarrollo se convertirán en crisálidas que van transformando sus órganos biológicos y capacidades propias de su especie; es así, como los sentidos de los que están dotados, les sirve para consensuar la “verdad” intersubjetivamente y apostarle a la comprensión y explicación de fenómenos naturales y procesos sociales. Ya, en los últimos períodos de su transformación, con ojos “abiertos” y mentes “despiertas”, valga decir, “cabezas

bien puestas” (Morín, 1997) y con antenas dispuestas a detectar las problemáticas de sus profesiones y a revolotear por alternativas de solución, cual mariposas que ya pueden volar libremente por los campos del conocimiento, y ser capaces de asentarse en las diversas posibilidades que ellos le ofrecen para intervenir y luego poder saborear el néctar de los reconocimientos y triunfos obtenidos por sus desempeños profesionales; a partir de los cuales podrán polinizar otras profesiones y también hacerlas florecer; es ya el momento de esparcir sus aromas por los nuevos campos de la verdad, del conocimiento construido y puesto en práctica, con el fin de transformar a otros y a lo otro, generando una mejor calidad de vida personal y la de los demás seres humanos, la sociedad, y así posibilitar el avance de los campos de la cultura.

Hoy reconocemos que la educación, tal como la mariposa, es natural e histórica, ella va surgiendo por períodos, valga decir, por momentos de transformación que posibilitan los diferentes niveles educativos, lo que nos permite aceptar que son paradigmas en el sentido que lo propone Tomas Kuhn, “un paradigma<sup>1</sup> es válido en un momento histórico dado...se modifica en función del crecimiento de las llamadas anomalías que el paradigma predominante no logra explicar. Un paradigma no es más verdadero que el anterior, sino simplemente más explicativo”. Lo mismo pasa con los procesos educativos, sobre todo los del nivel de educación superior, allí se modifican en función del crecimiento de las demandas de los paradigmas contemporáneos sobre la educación, para ser “más explicativos” en un mundo globalizado y multicultural, que también se encuentra en permanente transformación.

Lo anterior significa que los procesos educativos no son válidos para el devenir histórico de una sociedad, puesto que si ella cambia, también lo debe hacer la educación. Continuamente habitamos en nuevas concepciones sobre la

---

<sup>1</sup> Kuhn, Tomas. Paradigma: como un logro, como un modo nuevo y aceptado de resolver un problema que luego será usado como modelo para futuros trabajos.

educación en las que: primero, ha de visibilizarse al mismo sujeto que emprende un proceso educativo, como el artífice y responsable de su propia formación, él, por sí mismo, tendrá que “dar-se su propia forma, de acuerdo con las capacidades naturales que posee, del pensar, sentir y actuar” (Gadamer, 1997) y ser creador de su propia “realidad”, su saber subjetivo, y su posterior conocimiento, cuando dicho saber es validado socialmente; sin desconocer que dicho conocimiento es relativo y contextualizado por la intencionalidad que se persiga, por ello, hoy tenemos que reconocer que el conocimiento es cambiante y sólo válido cuando es producto del consenso, producto de la inter-subjetividad con otros seres humanos, y aplicable a lo “real”, lo que existe material o idealmente, para solucionar o transformar situaciones problemáticas, propias de un contexto sociocultural determinado.

Segundo, en el proceso educativo debe redimensionarse el “objeto” con el que se efectúa el acto educativo: la cultura, ella no consiste únicamente en la tradición, entendida como representaciones sobre los modos de vida de las personas, ella incluye todo lo que se ha construido con el desarrollo de la segunda naturaleza de los seres humanos, las capacidades del pensar, sentir y actuar, que potenciadas permiten la construcción de conocimientos, y que determinan la cultura organizada en diversos campos: “disciplinas, ciencias, humanidades, filosofía, artes, técnicas y tecnologías”, hoy reconocidos como campos de acción de la educación superior (Ley 30 de 1992, artículo 7º).

Tercero, en los procesos educativos de cualquier nivel, y sobre todo en la educación superior, las estructuras curriculares deben reconocer la influencia de los contextos socioculturales, valga decir, los retos de la contemporaneidad, fundamentados en los procesos de globalización, sólo así podrá presentar propuestas pertinentes que den respuesta a las problemáticas y avances del conocimiento, y que posibiliten las competencias integrales necesarias a los graduados para su futuro desempeño profesional con calidad.

En síntesis, el énfasis de la educación, en la contemporaneidad deberá estar puesto en la construcción y aplicación de conocimientos y no en la repetición de información en forma memorística, el estudiante de hoy debe aprender con todo su ser (capacidades naturales), más allá de la racionalidad mecánica anterior. La educación, en ese sentido, es histórica y cultural, responde a las demandas sociales de cada época, a los intereses de las personas que están en formación y a las expectativas de las transformaciones humanas, sociales y culturales de cada contexto específico. Las instituciones educativas, sobre todo las de educación superior, necesitan responder a estos retos.

Es por esto que otra de las preguntas planteadas en el macro-proyecto de investigación es la siguiente: ¿cuáles son las creaciones pedagógicas, didácticas y curriculares que, en una determinada institución educativa, se deben tener en cuenta, para dar respuesta a los retos, de lo que hoy se asume como la contemporaneidad?

La respuesta tiene que ver con la articulación de las disciplinas que hacen posible la formación de un profesional en una institución de educación superior: la pedagogía, la cual no puede seguir siendo sólo práctica inconsciente y sin sentido de realización humana integral, ni la didáctica sólo método lineal para acceder a una disciplina del conocimiento, así como el currículo no es sólo contenido de un proceso educativo, y la evaluación sólo resultados del mismo. Estas disciplinas demandan resignificaciones y articulaciones desde el pensamiento complejo. Ellas son componentes de la formación profesional, cada una desde su especificidad y complejidad, en relación con las demandas educativas del entorno de las instituciones. Si la educación es compleja, por los componentes que la constituyen y las relaciones que establece, también es compleja la pedagogía que la reflexiona y la experimenta, y que no se explica sólo en el contexto escolar, ella desborda las fronteras que la delimitan y se inserta en el contexto de la educación permanente, se pregunta por el qué, por qué, para qué, con qué, con quiénes, dónde, y el cómo, al que se había reducido, es decir, a la didáctica; así mismo, la

didáctica no se reduce al método, al cómo acceder a una disciplina, también tiene que ver con el cómo se organizan ambientes de aprendizaje y cómo se establece la comunicación basada en el “diálogo” cultural entre maestros y estudiantes para la construcción de conocimientos.

Otro tanto ocurre con el currículo, como *currere* o recorrido para formar seres humanos. Se trata de un currículo de formación que no sólo es contenido sino que está conformado por componentes que se imbrican y se necesitan de manera recíproca, que están seleccionados, organizados y distribuidos conscientemente en relación con un contexto sociocultural y con una evaluación que se reconoce como integral, continua y con sentido pedagógico, para lograr el mejoramiento continuo de la calidad de vida de las personas.

En todo contexto se viven múltiples problemáticas sociales que tienen su influencia en el sistema educativo, tanto desde la consideración de lo que se determina como conocimiento válido, pertinente, para comprender y solucionar dichas problemáticas, como desde las influencias que ellas tienen en la búsqueda de la calidad de la educación.

En consecuencia, son necesarias nuevas concepciones de la educación y de las disciplinas que hacen posible la formación de un profesional, en su articulación y complejidad, en relación con las problemáticas sociales de los contextos y su influencia en la calidad de la educación superior, para mirar la transformación individual de cada ser humano. En este sentido la concepción sobre la educación en la Funlam como “proceso de formación y desarrollo humano integral” (PEI, Funlam, 2010), nos remite a la formación como proceso intrínseco de transformación individual de cada ser humano, el cual tendrá para darse su propia forma, formar-se, como lo hace la mariposa en sus procesos de cambio, y que tendrán que ser de todo su ser, de la integralidad de su cuerpo y de las funciones de cada parte que conforma su sistema, en el caso de los estudiantes, de sus capacidades que lo hacen ser humano y que reclaman su

propio desarrollo en la construcción del sentido de sí mismos, del mundo y la sociedad, dada la naturaleza social de la cual proceden y de las intercomunicaciones que establecen en su diario vivir, con otros seres humanos.

Los anteriores planteamientos, nos permitió comprender y estructurar mejor la pregunta de investigación, en los siguientes términos:

**¿Cuál es la pertinencia de la Misión y de la concepción de educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó, con las cuales se están generando transformaciones individuales en los estudiantes de los semestres 2, 7 y 9 de los programas acreditados de alta calidad, para dar respuesta a los retos profesionales de la contemporaneidad y a los nuevos paradigmas sobre la educación?**

La racionalidad orientadora de la obra de conocimiento, se postula desde los siguientes planteamientos:

### **Lo “abierto”**

En la contemporaneidad la proyección social de un profesional de la educación superior tiende hacia un despliegue social humanista, que tiene como fin último elevar la calidad de vida del ser humano y de la sociedad. La formación está encaminada a educar profesionales críticos, capaces de transformar la realidad, que aprovechan los recursos del medio y elevan la calidad de vida de la comunidad en la que se inscribe.

La institución investigada pretende recuperar prácticas sociales, detectar problemáticas, contextualizar el proyecto institucional y definir ámbitos de intervención con el firme propósito de mejorar las condiciones de vida de

individuos y comunidades, y de realizar un ejercicio digno y ético de lo humano, tal como lo expresa su Misión institucional. Esta tarea no concluye con la titulación de los estudiantes, por cuanto ella continúa por medio del ejercicio profesional de sus graduados, la articulación que realiza la institución a partir del ofrecimiento de nuevas propuestas académicas y de programas de proyección social.

### **Lo “crítico”**

La formación, según Gadamer (1997, p. 38), es “dar forma a las disposiciones y capacidades naturales de los seres humanos”. Las capacidades naturales son pensar, sentir y actuar, y las disposiciones son aquellas voluntades que la persona adquiere, desde antes de nacer hasta la tumba, producto de las influencias que recibe en el marco familiar, comunitario, social y cultural, en los que vive e interactúa con las demás personas. La educación consiste en “potenciar”, “edificar” y “desarrollar” dichas disposiciones y capacidades en los seres humanos para producir aprendizajes (conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas), además de unos desempeños (competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales) con calidad frente a problemáticas específicas, en contextos socio-culturales determinados.

El desarrollo humano, según Jerome Bruner y Basil Bernstein, citados por Rafael Campo y Mariluz Restrepo (1993, p. 26), es entendido como “proceso de construcción referido siempre al sentido y significado que el hombre se da a sí mismo, al mundo y a la sociedad”. Sentido, que demanda comprensión e interpretación; y significado, que demanda explicación, tal como lo propone Gadamer cuando alude a la propuesta de la hermenéutica para las denominadas ciencias del espíritu, entre las que se ubican las ciencias humanas y sociales como las de la educación y la pedagogía, puestas en relación con las ciencias

naturales. La educación implica el desarrollo integral de los seres humanos, de la sociedad y de la misma cultura (campos, componentes y áreas del conocimiento en las que ella se organiza), como contenidos de la educación. Ello conlleva el reconocimiento de que el fin de la educación es el ser humano y que el objeto con el que se efectúa es la cultura.

Formación integral, entendida desde tres perspectivas: integración de las distintas dimensiones del desarrollo humano (Díaz, J. 2004, p. 54); integración de la institución educativa a la comunidad, educación pertinente y contextualizada (Álvarez, 1998, p.19) e integración de los distintos campos, áreas y disciplinas del conocimiento en los proyectos pedagógicos para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (López, N. 2004, p. 133).

Los principios de la complejidad en los que esta obra está basada, son el sistémico, el hologramático, el dialógico y la autoecoorganización. Luego de planteados estos principios con los cuales se construye la obra de conocimiento, pasamos a explicar la forma como se recolectó la información para que los estudiantes dieran cuenta de sus transformaciones individuales obtenidas en su proceso de formación



## LA META, MÁS ALLÁ DEL CAMINO-MÉTODO



Enfoque. El interés del grupo de trabajo, por indagar el tema para la obra de conocimiento, surgió de la propuesta inicial por explorar y develar las maneras en las que la Misión y la concepción sobre la educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó coadyuvaban a la transformación integral de los individuos que optan por trasegar los programas acreditados de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Con esta emergencia vital, era necesario escuchar las voces de los estudiantes en cuanto a las experiencias humanas y académicas que se estaban generando en ellos, a partir de la Misión y la concepción sobre la educación como proceso de formación y desarrollo humano integral. Además, se infería inicialmente que una de las mejores técnicas para conocer los testimonios y posturas de los participantes de la experiencia de transformación, en interacción con su entorno, eran los grupos focales.

En consonancia con esto, los integrantes del equipo maduraron la idea inicial y la convirtieron, poco a poco, en la temática de la obra de conocimiento para analizar la pertinencia de la misión y de la concepción de educación de la Funlam, en referencia con las demandas de la globalización y los futuros desempeños profesionales de los graduados; así mismo, se inició la búsqueda de información sobre la técnica de los grupos focales como herramienta metodológica a utilizar. Al respecto, seleccionamos los siguientes referentes:

Concepción de grupo focal: 2007. Entre algunas de sus acepciones se plantea que los grupos focales requieren de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de las temáticas propuestas por el investigador, quien propicia la participación dirigida y consciente para el logro de unas conclusiones producto de la interacción con los informantes y las entrevistas grupales. Los grupos focales generan datos e información sobre la base de la discusión grupal espontánea, acerca de un tema específico, en el que escuchar a

otros funciona como un disparador para los participantes, quienes se ven motivados a exponer sus puntos de vista particulares sobre un tema. Luego, estos puntos de vista se utilizan como instrumento o como método en sí mismo, suplemento de otros, o como parte de estudios multi-métodos.

Los grupos focales han tenido, dentro del campo científico, posturas en favor y en contra de las que emergen interrogantes como: ¿se trata de investigación científica? Las consideraciones destacan que sí, porque su tesis supone un proceso disciplinado de búsqueda de conocimiento sistemático, sujeto a verificación. No es una investigación que pretende controlar y predecir resultados sino que apunta a entender significados del comportamiento. Otro interrogante puede ser: ¿los resultados no se derivan de las opiniones subjetivas del investigador? Con base en la aplicación de procedimientos sistemáticos y en el énfasis de la neutralidad valorativa, los grupos de investigación deben incluir personas con cualidades y destrezas para garantizar la existencia de múltiples perspectivas. Los grupos focales deben insistir sobre la necesidad de facilitar la discusión de diversos temas y clarificar los puntos de vista de los participantes, sobre todo en lo que respecta a posiciones divergentes. De ello, se deriva la tercera pregunta: ¿cómo determinar la validez de los resultados? Asegurar que los resultados reflejen adecuadamente las opiniones, sentimientos y creencias de los participantes acerca de un tópico particular. Esto supone realizar pruebas piloto para mejorar y modificar las preguntas, escuchar cuidadosamente a los participantes, pedir aclaraciones sobre temas confusos o ambiguos, etc. Crear un equipo bien entrenado compuesto por moderadores y observadores de los grupos. Usar los materiales de entrevistas y las notas de observación porque revelan aspectos no verbales de los grupos.

Surgen al respecto, otras preguntas tales como: ¿se puede generalizar con resultados obtenidos de los grupos focales? En ellos la transferibilidad es importante porque permite evaluar si los resultados que pueden ser transferidos y aplicados a condiciones similares. Transferibilidad (de acuerdo con Lincoln y

Guba, 1989) es un concepto paralelo al concepto de generalizabilidad. Sin embargo, este método no pretende la generalización de los resultados, puesto que el objetivo es profundizar en un tópico determinado con un grupo reducido de personas. De ello se desprende el siguiente interrogante: ¿por qué no usar muestras probabilísticas? En grupos focales el objetivo es seleccionar muestras intencionales (con base en la homogeneidad en su composición) que respondan a los propósitos del estudio. Se parte del presupuesto que asume que los participantes han vivido experiencias comunes y comparten intereses y problemas sobre los que el estudio pretende indagar en profundidad. Usualmente, el investigador reúne candidatos para el grupo focal (similares en cuanto a características como edad, género, clase social, etc.), y se seleccionan los participantes de manera aleatoria. Estos planteamientos han sido considerados en esta obra de conocimiento.

La muestra. ¿Cuán grande debe ser la muestra? ¿Se puede llegar a conclusiones válidas con muestras pequeñas? En este estudio, la calidad de la información no depende del tamaño de la muestra. La intención es llegar a la saturación teórica, que se correlaciona con la redundancia. En investigación cualitativa el procedimiento corriente es tener 3 o 4 grupos (con una población particular) y, luego, decidir si es necesario crear grupos adicionales. Estudios complejos con poblaciones diferentes, generalmente, requieren de mayor cantidad de grupos. En síntesis, el propósito de los grupos focales es determinar la variabilidad de un concepto o idea en los grupos poblacionales considerados. La indagación con los grupos focales para los propósitos de la obra de conocimiento se hará de la siguiente manera:

Se tomarán dos estudiantes, hombre y mujer, de cada programa institucional que ha recibido certificación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional: Derecho, Administración de Empresas y Psicología. De éstos programas se trabajará con dos estudiantes del segundo semestre de cada programa certificado. Lo mismo se hará con quinto semestre y noveno semestre,

y, finalmente, con dos graduados de cualquiera de los tres programas certificados y que se encuentren en un posgrado en la Universidad, es decir, la muestra estará conformada por 20 estudiantes entre pregrado y posgrado de laFunlam.

Parámetros. Asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación, en este caso, la Misión y concepción de la educación de la Funlam y, también, que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada en relación con las preguntas investigativas.

Otros de los criterios para tener en cuenta es que no sean grupos de estudiantes elegidos al azar, ni grupos ya formados. La propuesta es que sean estudiantes seleccionados en forma espontánea para discutir un tema o problema y con capacidad para expresarse dentro del tiempo y el espacio dispuesto logísticamente; además del perfil estipulado con antelación es necesario dar a conocer los propósitos de la indagación que permitan hacer un uso exploratorio y testimonial de su experiencia en el contexto específico y definido que enmarca la investigación. Además, que admita complementar o contribuir dentro de los marcos de la obra de conocimiento con un enfoque sistémico y complejo,

Propósitos. Lograr información asociada con conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias imposibles de lograr, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas (observación, entrevista personal o encuesta social).

Propiciar la aproximación y discusión relativamente rápida y multidimensional de una temática. Registrar cómo elaboran los participantes su realidad y experiencia. Priorizar la comprensión de los contextos comunicativos y de sus modalidades y manifestaciones. Intercambiar experiencias en el marco de una situación comunicacional y retroalimentar el interés por un tema que convoca hasta llegar a su saturación.

Despliegue. Elaboración de un guion de temáticas-preguntas, o de guías, según las condiciones y experiencias personales de los entrevistados, para tener una exploración sistémica y no cerrada. Las temáticas deben formularse en un lenguaje claro, adecuado y coherente y el orden o énfasis en las mismas se modifican de acuerdo con las personas, circunstancias y contexto.

El investigador tendrá una posición activa, es decir, estar alerta y perceptivo a la situación, a los cambios en la estructura del grupo. Además, explicar suficiente y adecuadamente el propósito de la reunión, insistir en la necesidad de que el participante utilice sus propios conocimientos, experiencias y lenguaje. También, debe explicar el contenido y objetivos de las temáticas y preguntas.

Los participantes deben tener claro el sentido de tomar notas, grabar o filmar las intervenciones, generar una relación adecuada entre el equipo investigador representado por moderador y los participantes. Es necesario tener presente que en el trabajo se presentan diversos comportamientos, por ejemplo, que afloran actitudes y sentimientos (afectos, desafectos, prejuicios, hostilidad, simpatías, etc.) entre los interlocutores, fenómenos de transferencia o de contratransferencia entre los mismos.

El moderador conduce la discusión y otro hace el papel de "relator", quien toma nota del comportamiento global del grupo, en lo que respecta a reacciones, actitudes, formas de comunicación no verbal, etc. Incluso, es posible que en el diálogo se teja una nueva versión para contrastar con la que individualmente se presentaría al investigador.

Metodología. Se utilizará un método no directivo de moderación que utilice preguntas abiertas y libres de sesgo. Estas preguntas permiten expresar sentimientos verdaderos, reducir al mínimo la influencia del moderador y eliminar la confusión por separar los hechos de la ficción sobre lo que se dijo en el grupo.

Para lograr tal objetivo es preciso hacer una lista de los atributos o características predominantes para seleccionar los participantes y, de acuerdo con ellos, efectuar una primera selección.

Es oportuno prever que algunos de los invitados no acudirán a la entrevista, en cuyo caso se seleccionará una población de remplazo (10% de los invitados originales). Siguiendo estos parámetros el grupo quedó conformado finalmente por 9 o 10 personas.

Se tuvieron en cuenta las siguientes recomendaciones. Los grupos focales requieren de una metodología de talleres o reuniones con un grupo escogido de individuos con el objetivo de obtener información acerca de sus puntos de vista y experiencias sobre hechos, expectativas y conocimientos de un tema. Es un grupo de discusión teóricamente artificial que empieza y termina con la conversación sostenida o con la reunión. Estos grupos no son tal ni antes ni después de la discusión. Su existencia se reduce a la situación objeto del estudio.

Su dinámica se orienta a producir algo y existe por y para ese objetivo. El grupo instauro un espacio de "opinión grupal". En él, los participantes hacen uso del derecho de omitir opiniones que quedan reguladas en el intercambio grupal. Esto es lo esencial de su carácter artificial puesto que el investigador los reúne y los constituye como grupo. En un proyecto bien diseñado, un taller con grupos focales debe durar entre una y dos horas.

¿Cuándo aplicarlo? En las etapas preliminares y exploratorias de un estudio, en la evaluación o complementación de un aspecto específico o cuando se producen nuevas líneas de investigación. Además, puede ser usado como técnica específica de recolección de información o como complemento de otras técnicas como triangulación y validación.

Posibles problemas. Identificación de los informantes adecuados (*screening*). Es preciso asegurar una homogeneidad de la muestra con base en categorías previamente definidas (género, edad, ocupación, profesión, etc.).

Ambiente semi-controlado. Situación "artificial" que limita la creación de un clima de confianza, condición para que los participantes se sientan cómodos y se expresen libremente sobre los tópicos planteados. Tiempo muy reducido para discutir cada tema en detalle.

Diseño. Interrogantes previos: ¿cuáles son las dimensiones del estudio? ¿Qué preguntas se harán? ¿Quién participará? ¿Quién conducirá las sesiones? Así mismo, es necesario saber previamente quiénes son los invitados y qué información se desea obtener.

Después de ello, es necesario diseñar una matriz de dimensiones temáticas-preguntas potenciales y seleccionar las definitivas con una prueba piloto preliminar. (Lluvia de ideas entre los integrantes del equipo). Esta acción se ha de evaluar con la concordancia de las preguntas y los objetivos del estudio. ¿Cuáles no se deben aplicar? ¿Cuáles son realmente significativas?

La secuencia y el tono de las preguntas son tan significativos como las preguntas mismas. Deben ser concretas y estimulantes y, sobre todo, que propicien la discusión de lo general a lo específico.

Si la estrategia de formulación de las preguntas se hace con "una lluvia de ideas" del grupo de estudio o de personal asociado, es oportuno hacer que cada uno seleccione, por ejemplo, las cinco preguntas más pertinentes.

Antes de usar las preguntas en una sesión real del grupo focal, se sugiere realizar una prueba piloto y evaluar, con un grupo externo, su confiabilidad, es decir, si las respuestas logran la información que necesita.



Recursos y logística. El equipo de investigación determinará cuáles son más apropiados para facilitar la sesión de trabajo. Generalmente, las sesiones de discusión son grabadas. Si la sesión de trabajo es grabada en equipos de audio o video, se recomienda que sean instalados y probados con antelación para evitar las improvisaciones y pérdida de tiempo. La presencia de equipos debe ser discreta y definir qué equipos son necesarios.

Se recomienda grabar primero las sesiones y, segundo, tener un aparato de televisión para presentar videos que ayuden en la dinámica grupal de la discusión. Si las notas son tomadas por el equipo de investigación durante la sesión, éstas también facilitarán la escritura del informe final.

Recursos: uso de grabadoras, toma manual de notas, uso de video, de materiales gráficos, *PowerPoint*, tablero y combinación de métodos.

Perfil del moderador. Debe tener conocimiento y manejo de dinámica del grupo y sobre el objeto de estudio problemático.

El moderador del grupo focal debe ocuparse no sólo de mantener atentos y concentrados a los miembros del grupo, sino, también, el hilo central de la discusión y cerciorarse de que cada persona participe activamente. Puede ser un miembro del equipo de investigación o un profesional especializado en el manejo de taller. Una persona modera la discusión y la otra lleva la relatoría o hace un trabajo de observación del comportamiento de los asistentes. Ambos brindan explicaciones sobre los propósitos del taller, ayudan a sentirse en confianza y, especialmente, facilitan la integración entre los miembros del grupo. El moderador promueve el debate y plantea preguntas que estimulen la participación, demanda y desafía a los participantes con el objetivo de mediar en las diferencias y contradecir las opiniones que surgen. Algunas veces lleva la discusión a los pequeños detalles o impulsa la discusión hacia temas más generales cuando ésta ha alcanzado un rumbo equivocado o ambiguo. Mantiene atentos a los participantes y conduce la conversación para que no se pierdan los objetivos y

asegura que los participantes tengan la oportunidad de expresar sus opiniones. No mostrará preferencias o rechazos que incidan en las decisiones y observaciones de los demás.

El moderador ha de tener habilidades de comunicación y calidades personales tales como saber escuchar, capacidad de adaptación y sentido común para facilitar un diálogo abierto y confidente dentro del grupo.

Si existe más de un moderador, es necesario que haya una sola línea de conducción. Se recomienda que un moderador haga el papel de coordinador principal y que los otros actúen como facilitadores o talleristas. Finalmente, el grado de control y dirección propuesto por el moderador dependerá de los objetivos del estudio y de su estilo.

El moderador y los acontecimientos. Una de sus tareas es mantener el control de la discusión (que no se atrasen ni se adelanten los participantes), además de verificar que la discusión tenga un tono informal e incentivar a los participantes para que digan lo que quieren expresar. Además de recordar que es un conductor que tiene el objetivo principal de lograr una información confiable y válida.

Una de las ventajas de que haya una persona ajena al grupo de interés es que no está involucrada en la problemática y define cuáles serían las soluciones. Cualquier comentario o respuesta del moderador incidiría en los participantes.

El papel del moderador no es informar o convencer al grupo sobre tal o cual situación o producto, su papel es de conductor de un grupo de discusión y los participantes no deben conocer la perspectiva del moderador porque influye sobre sus respuestas.

Otros de los papeles que ha de tener en cuenta el moderador es una actitud abierta para todas las opiniones y evitar una propia, demostrar interés con el uso de expresiones como "ya veo", "ajá", "eso es interesante" y, por ningún

motivo aceptar la opinión individual como la de todo el grupo y, mejor, solicitar las opiniones de otros participantes.

Los moderadores del grupo deberán ser conscientes de los comportamientos no verbales y de cómo estimulan, o no, la comunicación. Los mejores moderadores son los que logran pasar desapercibidos y sólo aparecen para lo que fueron asignados en la conversación grupal.

Importancia de las notas manuscritas: Registro de la comunicación no verbal. Dinámicas de interacción. Complemento de la discusión grabada

Es imposible que una persona que toma notas transcriba todo lo dicho por los entrevistados, para lo cual se requiere, además, de una dosis de entrenamiento y práctica.

Dos observadores deben tomar notas como complemento de la entrevista grupal grabada.

¿Cómo preguntar? Los moderadores del grupo deben dominar el empleo de preguntas abiertas, indagatorias y de seguimiento y formular las preguntas en tercera persona y no en segunda. Las respuestas individuales no son el objetivo central del trabajo grupal.

Recomendaciones: Escuchar atentamente. Demostrar interés en lo que cada entrevistado dice. Estimular a los entrevistados más tímidos para que compartan sus ideas. Demostrar respeto por las ideas, conocimientos y opiniones de los entrevistados.

Interpretación y preguntas indagatorias: El moderador pide aclaraciones sobre las respuestas y los temas planteados. Generalmente se trata de preguntas abiertas del siguiente tipo: “¿Qué quiere usted decir con eso? ¿Puede usted explicarlo con más detalle? ¿Qué otras formas conoce?” Evitar preguntas que sugieran las opiniones del moderador o las respuestas socialmente aceptadas.

Las preguntas de seguimiento son esenciales para obtener las opiniones de otras personas del grupo y conocer las que sean contrarias.

Ejemplo de preguntas de seguimiento: ¿Qué piensan los demás de lo que acaba de decir X?

El informe del grupo focal. Se recomiendan tres etapas para redactar un informe final de las conclusiones del grupo focal:

Resumir la discusión y acuerdos de la reunión porque es más fácil reconstruir lo sucedido. El moderador deberá reconstruir con alguno de los participantes los acuerdos de mayor trascendencia como los detalles que ayudan a enriquecer el informe final.

Transcribir las notas de la relatoría o grabaciones después de terminada la sesión para construir la atmósfera de la reunión y el tema tratado.

Analizar las relatorías. Para ello es preciso leer y analizar los resúmenes o relatorías, actitudes y opiniones que aparecen reiteradamente o comentarios sorprendidos, conceptos o vocablos que produjeron reacciones positivas o negativas.

Este documento debe incluir los aspectos formales del estudio: planteamiento del problema, objetivos, estrategia metodológica y técnica, además de los detalles acerca de la configuración del grupo focal, desarrollo de las sesiones de taller, resultados y conclusiones finales.

Debe incluir los siguientes aspectos: Planteamiento del problema, antecedentes y objetivos.

Ficha técnica: temática, objetivos, moderador, participantes, características del grupo, criterios de selección, guía de temáticas-preguntas.

Conclusiones y recomendaciones. Se sugiere presentar los hallazgos como respuestas a las hipótesis-preguntas llevadas a la sesión de trabajo y programar una reunión para revisar los resultados y discutir sus implicaciones.

Contextualizar la información de los objetivos, analizar las respuestas y aportes que el grupo focal produjo, comparar, contrastar y combinar la información obtenida con otra lograda por otros medios tales como encuestas, entrevistas u observaciones o información secundaria.

Resaltar los temas, sucesos y preguntas principales que afloraron en la discusión del grupo focal. En esta etapa es conveniente clasificar estos aportes de acuerdo con criterios o códigos preestablecidos.

Si la información es compleja, se hace necesario definir criterios de prioridad y clasificación. Luego, hay que decidir qué acción será necesaria sobre los temas prioritarios, por ejemplo, compartir la información con personas que tengan relación con políticas universitarias y decidir lo que es pertinente o no.

Una vez seleccionados los participantes, fue necesario aclarar los objetivos del estudio, la metodología de trabajo y su papel. Para ello, fue menester construir un plan operativo de las etapas del taller y asegurar que cada grupo focal tuviera idéntica metodología para que los resultados fueran más confiables. Este procedimiento ayudará al moderador a manejar el tiempo y, especialmente, si es externo (un moderador profesional, por ejemplo). Se planeó el taller en un marco de tiempo (entre una y dos horas).

Por sugerencia de los que han aplicado esta técnica, se dedicaron cinco minutos para las observaciones de apertura y cierre del taller y para una o dos preguntas introductorias o de inducción. No se puede olvidar que, después de dos horas, tanto participantes como moderador, comenzarán a "distraerse" y es posible que la discusión pierda su interés. La capacidad de concentración de un adulto es alrededor de 20 minutos.

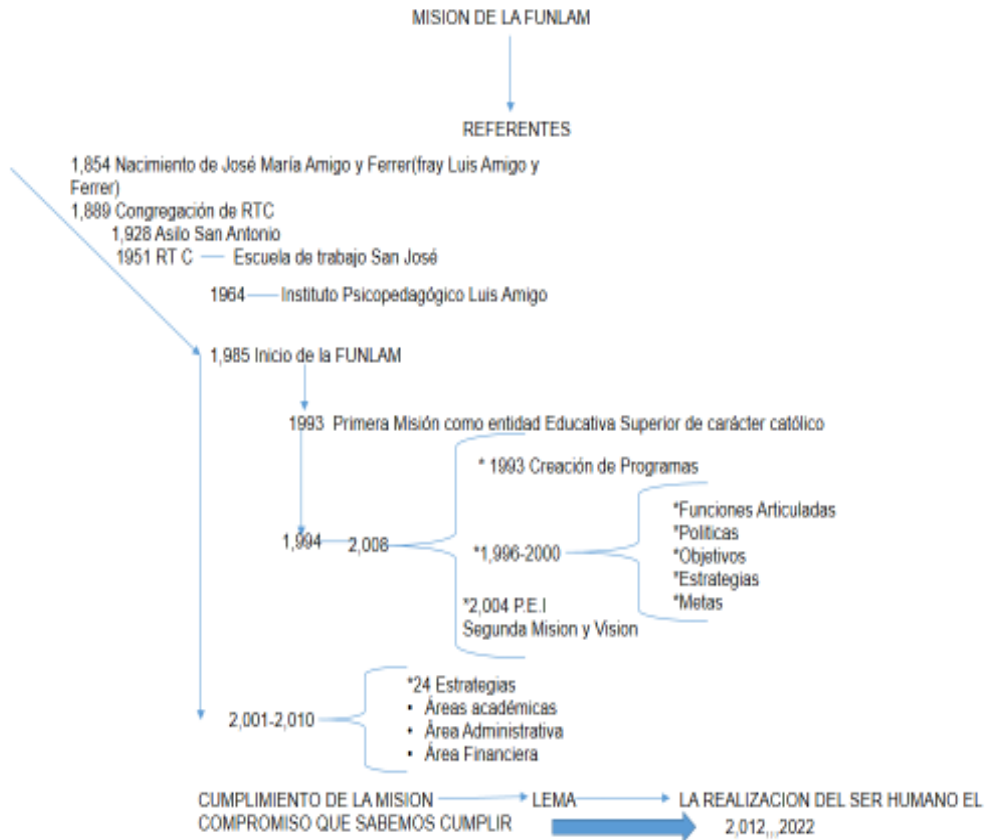
La apertura. El moderador daba la bienvenida al grupo, introducía el tema y los objetivos de la reunión, y explicaba el papel del grupo focal y cómo funcionaría.

“Primero, yo se solicitó a cada participante que se presentara con su nombre completo, su profesión y en qué está trabajando ahora”. Además, se aludía a las reglas de trabajo a partir del siguiente principio: lo más importante es que los participantes se sientan cómodos con la temática. En este contexto, se informa quién dirigirá la discusión y la metodología.

La discusión. Se planteaban las temáticas objeto del estudio. Se recomendó la presencia de algunos observadores externos puede inhibir o no a los participantes y evitar las respuestas ambiguas, las socialmente aceptables o las "muy abiertas". Tratando de que sean específicas a la pregunta y lo más exhaustivas y excluyentes para mantener un cuidadoso control sobre el tiempo.

El cierre. No sólo se llegaba a un consenso en las conclusiones, luego se agradeció a los participantes, y se insistió en la trascendencia de su participación y, además, en el adecuado uso que se daría los datos brindados.

## REFERENTES SOBRE LA MISIÓN INSTITUCIONAL



Con base en los aportes de Castro, C. (2004)<sup>2</sup>, se presentan los cambios significativos que se han tenido en la Funlam para la construcción de la Misión”.

La Fundación Universitaria Luis Amigó se fundó gracias a Monseñor Luis Amigó y Ferrer, nacido en Masamagrell, Valencia, España, el 17 de octubre de 1854, quien fue bautizado con el nombre de José María. A la edad de 20 años, en marzo de 1874, ingresó a la orden capuchina, en el convento de Bayona (Francia); hizo sus estudios religiosos y recibió el nombre de Luis de Masamagrell. Años más tarde, la orden capuchina lo retornó a su ciudad natal, Andalucía-España, en la que, después de tantos estudios, logró ordenarse como sacerdote en 1879.

Desde sus inicios, Fray Luis consideró el trabajo con los jóvenes encarcelados y con los que pertenecían a la pastoral, como uno de sus retos e intereses. Fue así que organizó en Valencia la Asociación de nuestra señora de los buenos libros, con el fin de promover el hábito por la lectura formativa para facilitar la formación moral y la buena utilización del tiempo libre de los encarcelados y los enfermos.

Posteriormente, este trabajo fue reconocido por las autoridades eclesiásticas, aún más cuando escribió las constituciones o normas de vida, que dieron pie para la fundación de la Congregación de religiosas terciarias capuchinas de la sagrada familia, en mayo de 1985. Su labor era socorrer las necesidades espirituales y materiales de personas huérfanas, enfermos y en asilos.

---

<sup>2</sup> Aportes de Castro Cabeza, Claudia (2004). Profesional del Programa de Desarrollo Familiar de la Funlam.



El 12 de abril de 1889, Fray Luis de Masamagrell fundó la Congregación de religiosos terciarios capuchinos de nuestra Señora de los dolores. En esta época su misión era:

*“Instruir a los adultos y párvulos en las ciencias y artes, el servicio de los enfermos en particular a domicilio y el régimen de dirección de cárceles y presidios” (Restrepo, M. 1980).*

Sin embargo, surgió la necesidad que tenía la Iglesia de tener una congregación que tuviera como propósito **“traer a buen camino a niños y jóvenes desviados”**<sup>3</sup>. En 1902, el Pontífice, Papa León XIII, ante la petición de Francisco Lastre<sup>4</sup>, aprobó oficialmente la Congregación de terciarios capuchinos y surgió otra misión:

*“El camino que deberá seguir esta Congregación como trazada por Dios. Por lo tanto los religiosos de ella trabajarán como toda solicitud en forma su espíritu e inflamar su voluntad en el amor de Dios por medio de la oración, para de este modo poder comunicar a sus prójimos los incendios del divino amor y estar más dispuestos a servirles en los ministerios a que en especial se consagra esta congregación a saber. La enseñanza y moralización de los acogidos en las escuelas de reforma y correccionales”*<sup>5</sup>.

En 1928 llegaron a Colombia los Reverendos padres terciarios capuchinos Pedro María de la Iglesia y Arturo María Domínguez, invitados por el Canónigo bogotano Manuel María Camargo, para dirigir y orientar el asilo de San Antonio, institución fundada por monseñor Camargo para albergar y dar educación escolar y moral a niños pobres de Bogotá.

---

<sup>3</sup>Papa León XIII de feliz memoria quien aprobó la Congregación de terciarios capuchinos de nuestra Señora de los dolores. Revista Alborada N° 75 – 1889-1964. Funlam.

<sup>4</sup> Secretario del patrono de la escuela de reforma de Santa Rita. Quien manifiesta que esta comunidad de una orden religiosa es necesario que esté a cargo de la Congregación de terciarios capuchinos.

<sup>5</sup> Constituciones de la Congregación de religiosos terciarios capuchinos de nuestra Señora de los dolores (1902) p.301-302. & Amigó & Ferrer L. Normas y usos de vida de las hermanas terciarias capuchinas de la sagrada familia y delos religiosos terciarios capuchinos de nuestra Señora de los dolores.

En 1933, los representantes de la Congregación abrieron un noviciado con personal del país, en el que recibieron hábitos cinco jóvenes colombianos.

En 1944 los Terciarios capuchinos fundaron en Manizales el Instituto San Rafael con la colaboración de ciudadanos de clase distinguida y con la dirección del padre Ángel Mor Bea, terciario capuchino<sup>6</sup>.

Sin embargo, en 1951 los Terciarios capuchinos comenzaron en Colombia su labor propiamente reeducadora porque asumieron la dirección de la Escuela de trabajo San José, en Fontidueño (Bello-Antioquia).<sup>7</sup>

Como parte de su proyección crearon en Medellín, en 1964, el Instituto Sicopedagógico Amigó, que en el transcurso de su historia prestó servicio de vivienda a jóvenes desamparados, centro de orientación sicopedagógica y de capacitación para docentes.<sup>8</sup> En este espacio nació la Comunidad terapéutica (secundaria y terciaria), para personas afectadas por la droga o, eventualmente, en otro tipo de problemas de esta índole. A partir de 1985 inició su funcionamiento la Fundación Universitaria Luis Amigó. Es importante hacer mención que gracias a los cursos de Sicopedagogía correccional, organizados por los Terciarios capuchinos, se hizo, en 1956, la proyección de una obra reeducadora que se convertiría en la principal idea de conformar una institución de Educación Superior, que hoy es la Fundación Universitaria Luis Amigó.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Nota: esta institución tenía una misión y era servir de hogar, escuela, granja y taller, para niños y jóvenes de condiciones morales y materiales precarias.

<sup>7</sup>Urrego, Idilia& Marín. (1914-1991). Reconstrucción histórica de la Escuela de trabajo San José y reconstrucción del proceso pedagógico de la Escuela de trabajo San José (1991). Funlam. Medellín.

<sup>8</sup> Este centro fue fundado por el pedagogo y padre español Vicente SererVicens, T. C. Su idea fue acogida por la Congregación de terciarios capuchinos y se procedió a la adquisición del terreno, en el que, posteriormente, funcionaría la institución en 1960.

<sup>9</sup>Nota. Estos cursos que tuvieron como principal antecedente el hecho de que la Congregación, en 1951, se hiciera cargo de la Escuela de trabajo San José e implementó una práctica pedagógica que contrastaba con las tradicionales sistemas carcelarios y fue así que decidieron que esta teoría no sólo debía realizarse en forma práctica sino que era preciso que se divulgara para sostener la praxis pedagógica, Así inicia la estructuración hacia 1956 del curso de especialización en Sicopedagogía correccional en Medellín.

Esta Fundación se destaca por su servicio: *“como un servicio docente prestado por la Congregación de religiosos terciarios capuchinos y reconocido oficialmente por el Gobierno colombiano para colaborar con la sociedad en el mejoramiento de los métodos utilizados para fines de protección y rehabilitación de menores”*.

Vale la pena reseñar que el Instituto Sicopedagógico Amigó cobró vida jurídica en 1969, cuando la Gobernación de Antioquia, a través de la Resolución N° 111 de julio 5 de 1969, le otorgó la personería jurídica y nombró como representante legal al padre Jaime Forero Rodríguez.

¿Cómo surge la idea de la creación de una institución de estudios superiores?

El Instituto Tecnológico Luis Amigó fue el primer paso hacia la Fundación Universitaria Luis Amigó (1980-1984). A mediados del 80, en el Instituto Sicopedagógico Amigó, 75 estudiantes, oriundos, en su mayoría, de la costa norte colombiana, se dirigieron al padre Hernando Maya Restrepo, director del Instituto Sicopedagógico, para plantearle la posibilidad de que los cursos que estaban ofreciendo los certificaran con un título superior o profesional. La idea quedó en la mente del director, quien inició gestiones en Bogotá y tuvo varios encuentros con entidades, entre las que se destacan la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), en la que su presidente le sugiere la consulta con el Icfes, que le responde que, según la Ley 80 de 1980<sup>10</sup> debía constituirse en Fundación o en Corporación dentro de algunas de las modalidades de Educación Superior y tener en cuenta los estudios de factibilidad de instituciones de Educación Superior. Fue así como se iniciaron las gestiones, estudios, estatutos, asesorías y, pensando en todo lo que exigían, se diseñó una fundación que se

---

<sup>10</sup> Ley que organizaba y reglamentaba la Educación Superior en Colombia.

llamaría Instituto Tecnológico Luis Amigó y que una de las carreras sería Pedagogía correctiva. Sin embargo, se pensó en Pastoral familiar y Catequesis.

Posterior a todos los trámites, los Terciarios capuchinos de la provincia de San José fundaron el Instituto Tecnológico Luis Amigó y firmaron y aprobaron sus estatutos. Esta institución, sin ánimo de lucro, se creó con unas características muy especiales:

- a- Jurídicas. La Fundación será una entidad jurídica autónoma e independiente de la entidad que la funda y se regirá por las normas vigentes para este tipo de entidades y atender en todo las prescripciones de los decretos 80 de 1980 y 2799 de octubre de 1980...
- b- Ideológicas. El Instituto Tecnológico Luis Amigó será una entidad católica que se compromete a tener una visión integral del hombre, reconociendo su dimensión religiosa como parte constitutiva del mismo y no significando, en momento alguno, limitaciones a la verdad...
- c- Administrativas. El Instituto buscará siempre el desarrollo de una actividad con miras a que ellas se realicen con alta excelencia académica.<sup>11</sup>

En 1983, la Institución tenía ya toda su documentación necesaria para ser presentada antes el Icfes y obtener la legalización de su personería jurídica que le debía otorgar el Ministerio de Educación Nacional y el reconocimiento de sus tres programas.

Sin embargo, a mediados de julio del mismo año, llegó un comunicado firmado por el doctor Justo Alfonso Gamboa Bohórquez<sup>12</sup> en el que hacían modificaciones al proyecto de estatutos, presentado por la Fundación Instituto

---

<sup>11</sup> Ampliación de este tema en el acta de la reunión N|24 del Consejo provincial de la provincia de San José de la Congregación de religiosos terciarios capuchinos de nuestra Señora de los dolores. Feb 5/83. Carpeta de actas- Funlam.

<sup>12</sup>Icfes. División de Asesoría Institucional.

Tecnológico Luis Amigó y, además, solicitaba que dichos estatutos fueran puestos a consideración del Consejo provincial de los Terciarios capuchinos.

Finalmente, en septiembre de este mismo año, después de los ajustes, el Icfes expidió un comunicado en el que manifiesta que los programas de Catequesis y Tecnología en educación no eran pertinentes. El argumento era que en la ciudad de Medellín y Antioquia existían muchas instituciones y programas similares. Sin embargo, la respuesta del padre Maya fue que la conceptualización es distinta con respecto al programa de Pedagogía correctiva, del que se pensó que era innovador, importantísimo y necesario en el medio colombiano. Pero se estimó que se pensara en modalidad universitaria. En consecuencia, el padre Maya, aunque con un poco de desilusión, pero al mismo tiempo con un gran sueño, autorizó para que se iniciaran las gestiones tendientes a la creación de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

### **Un referente para la creación de la Universidad Luis Amigó.**

El 25 de noviembre de 1983 se realizó en el Instituto Sicipedagógico Amigó, la reunión n° 3 del Consejo provincial de la provincia de San José de la Congregación de religiosos terciarios capuchinos de nuestra Señora de los Dolores, citado y presidido por el padre José AntoniaLópez Lamus, superior provincial y otros miembros.

De esta reunión vale la pena citar su objetivo:

“Esta reunión extraordinaria: cambio de razón social de la fundación Instituto tecnológico Luis Amigó, conforme a la notificación enviada por el ICFES, comité de planeación de la educación superior, acta de su reunión del 12 de septiembre de 1983, el Consejo provincial estudia y ve con complacencia el cambio del Instituto Tecnológico Luis Amigó por el de Fundación Universitaria Luis

Amigó y como entidad de educación superior, con carácter académico de Institución universitaria y desarrollará los programas pertinentes a esta clase de instituciones”.

Este propósito se hizo patente por las potencialidades con que contaban los Terciarios capuchinos para crear la institución y dichas fortalezas permitieron que quedara constituida, en 1983, la Fundación Universitaria Luis Amigó de Medellín, como una entidad de Educación Superior sin ánimo de lucro inspirada en la preocupación de monseñor Luis Amigó y Ferrer.

Para ellos era un reto que esta documentación estuviera completa para satisfacer las exigencias del Icfes, de acuerdo con lo establecido por los decretos 80 y 2799 de 1980 y por el decreto 989 de 1983. Finalmente, después de hacer los ajustes sugeridos, el Icfes emitió concepto favorable para el otorgamiento de la Personería Jurídica a la Fundación Universitaria Luis Amigó el día 20 de septiembre de 1984. Esta decisión fue informada al Ministerio de Educación Nacional, mediante oficio 2680 del 28 de septiembre de 1984.

La Funlam, después de sus años de experiencia, inició la implementación de CUNA (Comunidades universitarias amigonianas) en diferentes municipios de Antioquia y en otras regiones del país. Fue tanto el reconocimiento que crecieron aún más a través de los Centros regionales de educación abierta y a distancia, entre los que se destacan Santafé de Bogotá, Manizales, Montería, Cartagena. Igual suerte corrieron sus disciplinas académicas y proyectos académicos.

### **1993: año definitivo para la Funlam**

Este año fue muy importante para la Fundación Universitaria Luis Amigó porque definieron su Misión como entidad de Educación Superior.

La definición de esta Misión se realizó con la idea de reunir tres elementos fundamentales (la formación, la investigación y el saber). De esta manera, el texto de la misma se inició desde el mes de abril de 1993 y, después de varias propuestas de redacción, fue aprobada en reunión del Consejo Superior, efectuada el 7 de abril de septiembre de 1993 a través del acta n° 040. El texto quedó definido de la siguiente manera:

### Misión

La Fundación Universitaria Luis Amigó en su constante búsqueda y difusión de la verdad, cree y promueve la fe en Dios y en Jesucristo redentor; afirma la dignidad del hombre y la posibilidad de su recuperación humana y social y testifica la trascendencia de Dios sobre el hombre y de éste sobre el mundo.

Es misión de la Fundación Universitaria Luis Amigó: formar al hombre en lo superior y para lo superior, procurar reproducir, ampliar y divulgar los saberes, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura, para aplicarlos en el afianzamiento, crecimiento y robustecimiento de los hombres, la familia y la sociedad, particularmente los más necesitados, marginados, desprotegidos y sin voz, para conducirlos al disfrute de la libertad, la justicia, la dignidad, acorde con la misión de la entidad fundadora, la Congregación de religiosos terciarios capuchinos de nuestra Señora de los dolores o amigonianos, cual es: “Ir en pos de la oveja descarriada hasta volverla al aprisco del Buen Pastor”.

También se logró que la Fundación Universitaria fuera reconocida como una entidad de Educación Superior de carácter católico. Esto sucedió el 12 de mayo de 1993, mediante el decreto 62, emanado de la Arquidiócesis de Medellín y refrendado por su máxima autoridad, Monseñor Héctor Rueda Hernández.

Este mismo año se efectuó la reforma de sus estatutos, gracias a la directora del Centro de investigaciones,<sup>13</sup> y otras instancias directivas como las Vicerrectoría Académica y Administrativa y los departamentos de Desarrollo Humano, Planeación y Extensión.

### **Los años 1994- 2008. Reconocimiento y emprendimiento**

En 1994 se posesionó el rector, Fray Marino Martínez Pérez, quien, hasta 2008, dedicó todo su esfuerzo, su alma y su corazón, su cuerpo, espíritu, y su razón para este proyecto educativo, como lo expresa en el informe de gestión rectoral de estos años. Precisamente enfatiza que la Fundación Universitaria Luis Amigó es reconocida en el medio como formadora de personas felices e idóneas profesionalmente con los demás y para los demás.

Es menester mencionar que el avance académico de la institución ha sido creciente en estos quince años, desde 1985 hasta el 1993, puesto que se ofreció el programa de Licenciatura en Pedagogía reeducativa y, además, se crearon Desarrollo familiar y Administración de empresas con énfasis en Economía solidaria y la especialización en Farmacodependencia. En 1998, con el programa de Comunicación social, con enfoque educativo, la Funlam incursionó en el ofrecimiento de programas presenciales.

En 2004 se adoptó el PEI (Proyecto Educativo Institucional) como un ejercicio de perspectiva, de procesos y estrategias para lograr el tipo de hombre, de persona y de profesional que quiere formar la institución. Allí se materializan su filosofía y el carisma que la hacen diferente de otras instituciones de Educación Superior.

---

<sup>13</sup> Lic. Ana Agudelo de Marín.



En este PEI aparece la Misión y la Visión, así como los principios rectores y los objetivos que se esperan lograr.

### **Misión.**

La Fundación Universitaria Luis Amigó es un institución Universitaria Católica de carácter privado, sin ánimo de lucro y naturaleza autónoma, creada y dirigida por la Congregación de religiosos terciarios capuchinos de nuestra Señora de los dolores de la Provincia de San José como centro humanístico cristiano para la generación, conservación y comunicación del conocimiento científico, tecnológico y cultural, en la perspectiva de intervenir la problemática que afecta la calidad de vida de la niñez y de la juventud, de la familia y de la sociedad. Y para el fomento de la ética, la participación, la solidaridad, la autogestión, la convivencia armónica y la justicia social, por medio de la formación de profesionales con autonomía intelectual, social y ética, capaces de inscribir su objeto de formación en el contexto de la interdisciplinariedad de la ciencia.

### **Visión**

En el año de 2010, la Fundación Universitaria Luis Amigó será reconocida nacional e internacionalmente como centro de estudios de Educación Superior de alta calidad en torno a la relación ser humano, cultura y sociedad, con filosofía humanística cristiana y vocación pedagógica, que potencia la formación y el desarrollo de seres humanos integrales, con conciencia civilista, autónoma, intelectual e investigativa, pioneros y comprometidos, tolerantes, en búsqueda de la dignidad, la calidad de vida y la trascendencia.

Durante estos 15 años la Funlam ha contado con dos planes de desarrollo. El primero, con una vigencia entre los años 1996- 200 y, el segundo, entre los años 2001- 2010.

### **¿Qué contempló el Plan de desarrollo 1996-2000?**

En este Plan se establecieron políticas para el fortalecimiento de la academia, con la articulación de la investigación, la docencia y la extensión, el aumento de la cobertura, el crecimiento académico con criterios de calidad y el mejoramiento académico, la optimización de los servicios y la cultura de evaluación. Se diseñaron herramientas para sustentar y consolidar la filosofía institucional, se determinaron políticas administrativas, académicas, de calidad, información y de bienestar. Cada una de ellas con sus respectivos objetivos, estrategias y metas formuladas.

### **¿Qué comprendió el Plan de desarrollo 2001- 2010?**

Este Plan comprendió la planeación institucional en condiciones de oportunidades y pertinencia, proyección y prospectivas de progreso, crecimiento y cooperación. El Consejo Superior, mediante el Acuerdo n° 02 del 4 de marzo de 2003, aprobó el Plan de estos años con 24 estrategias diseñadas en las áreas académicas, administrativas y financieras, además de comunicación y bienestar<sup>14</sup>.

### **Reflexión final**

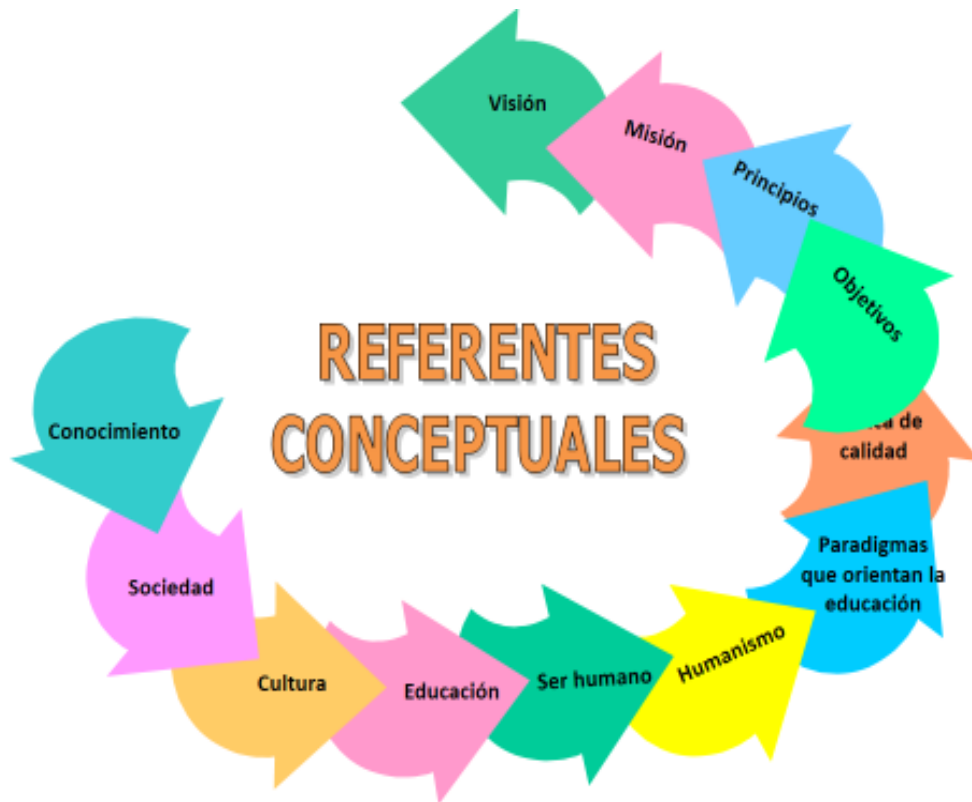
La Fundación Universitaria Luis Amigó ha cumplido con su obra educativa porque piensa en el ser humano como un “todo”, hace referencia a la calidad con la que prepara a estas personas, las convierte en profesionales humanos y formados para emprender la vida en sociedad.

---

<sup>14</sup> Si desea más información sobre el tema puede hacer lectura de Fray Martínez. M. (1994-2008). Informe de gestión rectoral. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín.

Esta relación de hechos, tiene que ver con la creación administrativa de la Funlam. Ahora bien, también obedece a un contexto en ebullición y cambios en la cultura, en los sistemas de producción y en las organizaciones. En el contexto global aparecen crisis en las ciencias y en los gobiernos, y aparece la dinámica de los cambios en todos los órdenes. Esta línea discursiva deja entrever que ello se refleja en los cambios sustanciales que se están dando en la perspectiva misional de la Funlam. Esta perspectiva hace evidente la pertinencia de la Misión de la Fundación Universitaria Luis Amigó y su concepción de educación como proceso de formación y desarrollo humano integral, para dar respuesta a los retos de la contemporaneidad y las transformaciones individuales. Además, se pregunta si realmente generan y gestan transformaciones de impacto individual para el posicionamiento, el aporte y los despliegues formativos y académicos que se vean reflejados en la postura de los estudiantes ante las nuevas dinámicas sociales que demandan de las posturas humanizantes, conocimientos, motivación y sentido social.

## REFERENTES SOBRE LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN



A partir de la explicación de la técnica de grupos focales pasamos a delimitar las concepciones que en la Funlam se plantean sobre: humanismo, ser humano, educación, cultura, sociedad y conocimiento, como ejes fundamentales de la concepción sobre la educación, ligados entre sí y que permiten la transformación individual de los estudiantes en su proceso educativo.

### **Concepción de humanismo**

Para la Funlam, el humanismo tiene un punto de partida por el que se define: Jesús de Nazareth, Jesucristo y su manera de vivir: el cristianismo. Un auténtico humanismo surge de seres humanos concretos, reales; parte de mí, de ti, de cada uno de nosotros, de una claridad conceptual sobre la conciencia del sí mismo para llegar a la relación intersubjetiva. El humanismo tiene sus raíces en el ejercicio de recoger las dimensiones reales y realizables del humano como ser personal y como ser comunitario, como naturaleza y como historia, como ser en el mundo y como ser trascendente.

La Funlam pretende formar un ser humano capaz de captar las aspiraciones e inquietudes de sus contemporáneos, como relación de intersubjetividad. Para lograrlo, este ser humano debe conocerse a sí mismo, saber quién es y cuáles son sus inquietudes y sus necesidades, lo que implica la transformación individual de sí mismos y por sí mismos (PEI, 2012).

La Funlam tiene en cuenta la psicología humanista y social, y los aportes del existencialismo, de la fenomenología y del constructivismo. Del humanismo asume los su condición de integralidad de la persona en continua transformación; del existencialismo, los postulados que permiten explicar y comprender la persona en un contexto interpersonal y social, pero dotada de libertad; de la fenomenología, al ser humano que asume, desde su propia personalidad y

elecciones, la toma de decisiones frente a las múltiples problemáticas e interacciones; del constructivismo, las experiencias previas de aprendizaje en las que el sujeto realiza nuevas construcciones mentales para adquirir conocimiento.

Según el existencialismo el ser humano es un ser en libertad que elige autodeterminarse y escoge su propio destino, razón por la que determina sus propias metas de vida o selecciona el camino equivocado; autodeterminación y libertad implican responsabilidad por sus acciones: nadie más que el mismo ser humano debe saber y responder por lo que hace. Para la fenomenología, toda actividad cognoscente es un hecho subjetivo *y de transformación individual de sí mismo*, y el ser humano se comporta de acuerdo con sus percepciones del entorno. Por eso, para estudiarlo y comprenderlo hay que ponerse en su lugar, antes que desde un punto de vista externo o ajeno a él. De otro lado, el constructivismo plantea que la inteligencia y el aprendizaje se construyen por el propio individuo en interacción con el medio.

Al enfoque humanista se agrega el componente cristiano con las siguientes características: el hombre fue creado a imagen y semejanza de Dios; es un sujeto con limitaciones pero con posibilidades que despliega si se crean las condiciones para que esto se dé; es un ser espiritual y trascendente cuyos actos marcan huella, positiva o negativa, en la vida y en el medio en el que se desenvuelve; tiene su plena realización en el otro y en el gran otro, en Jesucristo Redentor, que se hizo humano para redimirlo; el amor a sí mismo y al prójimo es el elemento de afectividad para el crecimiento personal y social.

La concepción humanista desemboca en la responsabilidad de cada ser humano por sí mismo, como acto de libertad y de interacción permanente con los otros, un acto de transformación individual que parte de sí mismo sin perder la intersubjetividad en la que vive de acuerdo con los contextos en los que se desenvuelve. Por ello, la concepción humanista en la Funlam, se complementa con la concepción del ser humano.

## **Concepción del ser humano**

En la Funlam, el ser humano se concibe como ser en proyecto, en construcción permanente y ser de relaciones. Cuatro de esas relaciones son: 1. Consigo mismo (conciencia de sí, autoconcepto, autoestima, autocrítica, autoevaluación). 2. Con el otro (una sociedad vale lo que valen en ellas las relaciones interpersonales). 3. Con el medio (como lugares de presencias múltiples de las otras criaturas y como seres con nosotros) y 4. Con el trascendente (origen y metas comunes). La primera relación, esencial, nuclear, es la relación conmigo mismo. Es la conciencia que yo tengo de mí, que penetra dentro de mí y me dice quién soy, cuánto valgo y qué me falta. Me permite hacer autoevaluación como valoración de mí mismo y de mis desempeños.

Esta primera relación permite llegar a la relación con el otro. La sociedad existe como resultado de sujetos que se conocen a sí mismos y son capaces de relacionarse con el otro como sus diferentes, a la vez que iguales, por su individualidad. La relación conmigo mismo facilita las relaciones con el otro, y entender que una sociedad vale lo que valen en ella las relaciones intersubjetivas, que nacen de la adecuada relación conmigo mismo.

La relación con lo otro lleva a comprender la que se da con el medio ambiente, lugar de presencias múltiples de animales, vegetales, minerales y de otros seres que habitan el mundo conmigo.

Estas tres dimensiones dotan de coherencia la relación con el trascendente, quien, para los cristianos, es Jesucristo. Como esta posición de fe no es obligatoria para todos, otros podrán llamar este trascendente Alá, Buda o Taos, sin que se pierda de vista un origen y una meta común, porque todos los humanos, originalmente, tenemos una tendencia hacia un ser superior, hacia la divinidad.

El ser humano como ser de relaciones, realiza el proceso educativo en instituciones educativas formales, desde una determinada concepción sobre la educación, concepción que deberá estar en coherencia con las del humanismo y la de ser humano. Al respecto, la concepción de educación en la Funlam es la siguiente:

### **Concepción de educación.**

La Funlam concibe la educación como un proceso de formación y desarrollo humano integral. Comprende las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética, y tiene en cuenta valores, actitudes, emociones, conocimientos, habilidades y destrezas, intereses y expectativas, del ser humano en particular y en relación con otros, en contextos socioculturales específicos.

Para la Funlam, la formación integral debe tener en cuenta la reflexión axiológica, la fundamentación epistemológica y metodológica de las disciplinas para la adquisición de competencias genéricas, básicas comunes y de desempeño profesional, para la intervención en las problemáticas sociales y la búsqueda de la calidad de vida personal y social.

Formarse como profesional en la Funlam significa asumir una actitud de vida con base en los presupuestos del humanismo cristiano; tener un desempeño profesional con calidad, basado en los conocimientos, metodologías, procedimientos y prácticas validadas socialmente; poseer un saber disciplinar, científico o cultural que se apoyan en los avances históricos, la investigación y las tendencias contemporáneas; y demostrar un compromiso de servicio a la comunidad articulado con la ética, la participación, la solidaridad, la autogestión, la convivencia armónica y la justicia social.



Para la Funlam la educación es un despliegue de múltiples potencialidades y disposiciones naturales de los seres humanos, y una apropiación que el sujeto hace de su propia formación, como garantes de sentido y significado de su propio proyecto de vida.

Desde esta concepción de la educación, se explica y se espera, que cada ser humano, por sí mismo y con la interacción con otros, maestros y pares académicos, logre sus transformaciones individuales y se proyecte a la sociedad para dar respuesta a los retos de la contemporaneidad, para lo cual tendrá que comprender la cultura (campos del conocimiento) y posibilitar su posterior desarrollo. Para la Funlam la cultura consiste en:

### **Concepción de cultura**

La Fundación Universitaria Luis Amigó concibe la cultura basada en las perspectivas humana, histórica, compleja, interactiva y de construcción permanente.

El mundo cultural es el mundo de los seres humanos, los únicos que la construyen, reconocen, valoran y comunican. La cultura es el producto del desarrollo de la “segunda naturaleza”, la humana, que deviene de la primera, la biológica. La educación, como proceso de formación y desarrollo de seres humanos y de sociedad, es, en última instancia, la realización de la naturaleza humana entendida como cultura construida procesualmente por los seres humanos, quienes, en contextos históricos determinados, elaboran comprensiones y significaciones que van tejiendo sobre sus propias vidas, sobre lo social, sobre los fenómenos naturales y sobre la misma cultura, en relación e interdependencia con el contexto social que les es propio, y en interrelación con otras culturas, lo que exige alteridad e interculturalidad.

La cultura es compleja como representación simbólica de la naturaleza, de la esencia y avance de una sociedad. Hace referencia al pensar, sentir y actuar de los seres humanos. Desde el pensar, los seres humanos, con sus percepciones y pensamientos, expresados en el lenguaje, objetivan lo real en saberes que, validados socialmente, se reconocen como conocimientos, y sistematizados, organizados y contextualizados, establecen los diversos campos y objetos del conocimiento; desde el sentir, construyen saberes y sentimientos que se expresan en diversas manifestaciones referidas a la convivencia social, espiritual, afectiva, lúdica y folclórica; desde el actuar, se comprometen con transformaciones de la naturaleza y de la vida social, expresadas en artes, técnicas y tecnologías.

La cultura debe concebirse no como información sino como conocimientos validados socialmente y pertinentes para la formación de seres humanos capaces de seguir comprendiéndola, reconociéndola, valorándola y transformándola. Además, la educación se asume no como asimilación de información ya existente sino, de acuerdo con Paulo Freire, como “toma de conciencia sobre la conciencia social”, que demanda comprensión, valoración y transformación.

Como los contenidos de la educación están conformados por los universales de la cultura, aquella debe ser una negociación cultural, una interactividad entre los actores, de comprensión, interpretación, valoración, aplicación y transformación de lo real (fenómenos naturales y sociales). Transformación que solo podrá darse si se da la de los seres humanos que la construyen. Construcción que está en relación con los aportes de otros seres humanos, la sociedad en su conjunto. Veamos, entonces la concepción sobre la sociedad.

### **Concepción de sociedad**

La Fundación Universitaria Luis Amigó concibe la sociedad con las siguientes características: democrática, participativa, pluralista, crítica y transformable.

Una sociedad constituida y basada en las prácticas democráticas, el respeto por los derechos humanos y el trabajo solidario, participa activamente en la concreción de los fines e ideales del bien-estar y bien-ser de las personas que la constituyen. En los escenarios sociales, los fines e intereses de los distintos grupos humanos entran en contradicción y lucha. De ahí la importancia que cobra el diálogo para establecer relaciones democráticas, basadas en los principios de justicia, equidad, alteridad y reconocimiento del otro, para lograr acuerdos y compromisos entre los miembros de la sociedad.

Las fuerzas sociales en contradicción, por reconocer la pluralidad, tanto de concepciones políticas como de alternativas de solución a los conflictos, necesitan establecer criterios abiertos y sinceros que muestren las diversas condiciones de mejoramiento de vida del conglomerado social. Sólo si desde la autocrítica, y la crítica responsable del otro y de lo otro, se presentan propuestas de mejoramiento de las esas condiciones de vida, como producto del consenso entre los miembros que la constituyen, es viable pensar en procesos legítimos de transformación y cambio social. De ahí que la verdadera política social consista en la toma de decisiones responsables y libres, por parte de los miembros de la comunidad, en la que se tiene en cuenta el reconocimiento del otro para favorecer la justicia social y el avance de las comunidades.

La educación, basada en las relaciones democráticas, permite pensar la formación y el avance de los seres humanos como producto de la sociedad, y la sociedad como el producto de los seres humanos. El ser humano es, a la vez, actor y receptor, causa y efecto de la transformación social de la sociedad y de la cultura.

La reflexión sobre la tensión sociedad democrática-escuela-ser humano, cobra un nuevo sentido. Por un lado, la contradicción existente entre las funciones de la escuela que tiene la responsabilidad social de formar seres humanos de acuerdo con una ideología de reproducción social. Por otro, el derecho de todas las personas a una educación libre y autónoma para su propio desarrollo y transformación individual. De ahí que una educación de calidad debe atender tanto las necesidades sociales como las individuales de los seres humanos.

La acción de la sociedad democrática en la persona, y de ésta en aquélla, es lo que da consistencia a la educación; de ahí que la educación sea considerada un proceso de reproducción social de producción de humanidad en el que se manifiesta una intencionalidad de formación determinada y un sujeto libre y autónomo que se incorpora en la sociedad para transformar y transformarse.

Transformación individual que repercute en la transformación social y transformación social que repercute en la transformación humana y cultural, recursividad organizacional, que hace posible por la comprensión cultural y por la generación de nueva cultura que demanda ser divulgada desde un pensamiento dialógico y hologramático de nuevas posturas frente al conocimiento de acuerdo con las demandas del contexto y las expectativas del desarrollo humano, social y cultural. Lo que implica una nueva concepción sobre el conocimiento.

### **Concepción de conocimiento**

En la nueva concepción del conocimiento existe una relación entre los conceptos de saber, conocimiento, discurso, teoría y práctica con los objetos de formación de los programas académicos y los aprendizajes, investigación e intervención social, además de las posibilidades de integración y tratamiento interdisciplinario de las problemáticas sociales.

El saber es el producto de la actividad mental del pensamiento humano, que representa lo real y lo expresa por medio del lenguaje. El saber proviene de la experiencia, de las prácticas sociales y de la actividad investigativa de los seres humanos frente a problemáticas u objetos de estudio de su interés y necesidad. Cuando el saber objetivado se sistematiza y se organiza, para ser reconocido y validado intersubjetivamente, se constituye el conocimiento que es el saber reconocido y validado socialmente.

Las concepciones epistemológica y sociológica del saber-conocimiento, interconectadas, permiten que en la Funlam se reconozcan, por un lado, la tradición científica y tecnológica de los campos, regiones, componentes y áreas de conocimiento de sus programas académicos; y, por otro, la recontextualización de dichos conocimientos frente a contextos socioculturales y problemáticas específicas, para “intervenir las problemáticas que afectan la sociedad”, tal como lo expresa la Misión institucional, comprometida con las prácticas sociales y la sistematización de las mismas. Sistematización que, presentada ante las comunidades científicas y académicas, pretende abrir nuevos rumbos para el desarrollo humano, científico, tecnológico y cultural de las comunidades.

El saber-conocimiento en la Funlam se concibe como construcción social de intersubjetividades humanas que buscan comprender y explicar los fenómenos naturales y sociales. De ahí la importancia del diálogo intersubjetivo en la instancia educativa-pedagógica que vive la institución. Para lo cual se parte de las transformaciones individuales de las personas en procesos educativos, sobre todo en la educación superior.

De esta manera las prácticas sociales y su sistematización tienen una significación especial para la formación de las personas y para los procesos investigativos sobre un objeto de estudio determinado. En lo educativo y formativo, dan cuenta de las significaciones de la vida cotidiana, sus problemáticas y soluciones, mediante la intervención consciente y autónoma de

las mismas comunidades; en lo investigativo, se convierten en escenarios de investigación que confrontan conocimientos ya validados por comunidades científicas para postular rupturas sobre los mismos, de acuerdo con las condiciones históricas, culturales, sociales, económicas y políticas de las personas en un contexto determinado.

El saber-conocimiento es una re-construcción social permanente y el trabajo inter y transdisciplinario es muy representativa para el tratamiento, comprensión y solución de problemáticas afines de las comunidades que exigen distintos enfoques teóricos y metodológicos. El trabajo inter y transdisciplinario permitirá el avance de las comunidades y de la cultura, como expresión de una red de comprensiones y significaciones que los seres humanos construyen sobre sus propias vidas, la sociedad y la naturaleza, para dar cuenta del sentido y significado que poseen o pueden llegar a tener con un análisis real y prospectivo.

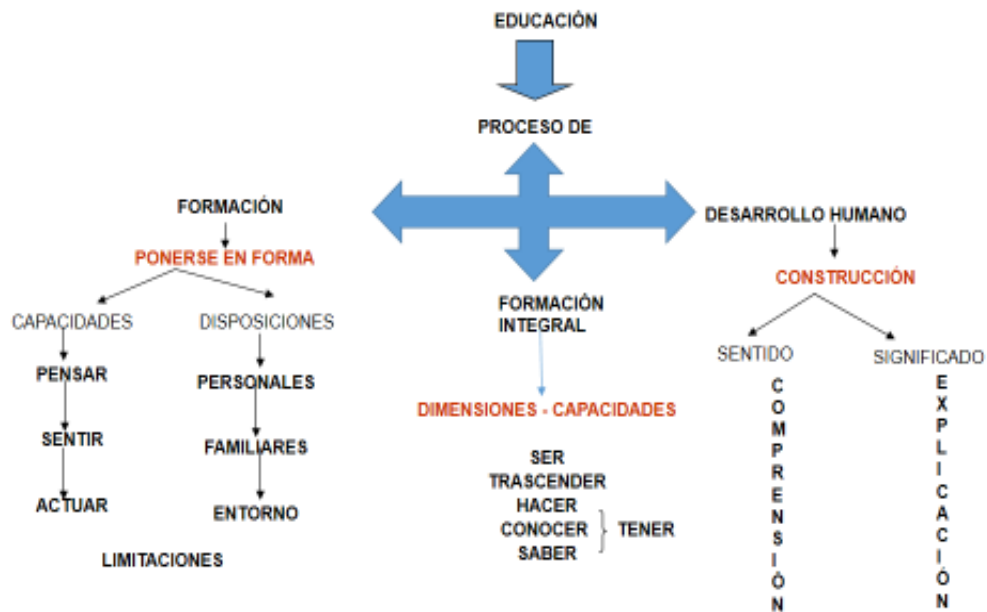
La concepción del conocimiento en la Funlam desemboca en los referentes epistemológico y sociológico. El epistemológico constituye una reflexión sistemática sobre la relación entre la naturaleza e historicidad de los saberes, los campos disciplinares de los programas y los objetos de formación de los seres humanos. El sociológico constituye la sistematización de las prácticas sociales en relación con las teorías validadas socialmente como conocimientos científicos. Ambos referentes se objetivan en el acto pedagógico y en el aprendizaje, en la investigación (naturaleza de los objetos de conocimiento y relaciones que se establecen entre ellos), en la intervención social (reflexión y sistematización de prácticas), que permiten validar, recontextualizar, sistematizar y construir conocimientos científicos, tecnológicos y culturales.

La concepción de saber, conocimiento, disciplina, discurso y ciencia, lo mismo que de objeto de estudio, conocimiento, formación, investigación e intervención, son fundamentales para estructurar propuestas educativas en relación con contextos socioculturales y orientaciones paradigmáticas que

delimitan el campo o las áreas de formación de los programas académicos. Ello permite tener criterios epistemológicos precisos para la formación de los estudiantes en los diferentes objetos de formación constituidos en cada uno de los programas académicos, con el propósito de orientar las nuevas generaciones hacia la adquisición de una conciencia científica y que estén mejor preparadas para desempeñarse en un mundo que cada día exige mayor influencia de la ciencia y de la tecnología.

Con base en la información recolectada, en la Misión Institucional y en los referentes para dar cuenta de la concepción de la educación, presentamos los circuitos de relaciones de creación epistémica.

## CIRCUITOS DE RELACIONES DE CREACIÓN EPISTÉMICA.





Vistas las anteriores concepciones es necesario reconocer el espectro complejo en el que se forman los estudiantes de la Funlam y las responsabilidades que deben asumir desde sus propias transformaciones individuales para poder incidir en la transformación social y cultural. Panorama bastante complejo para la educación superior y para las pedagogías que deben asumirse para realizar procesos de formación y desarrollo humano integral, a partir de la Misión y la concepción de educación de la Funlam.

Veamos las demandas que se le hacen a los procesos educativos a partir de las disciplinas que hacen posible la formación y desarrollo humano integral. Partimos de la pedagogía, tanto en su objeto de conocimiento como en las estrategias para realizar los procesos educativos, pasando de la enseñanza y la transformación intelectual, hacia la formación integral, en la que las transformaciones individuales son de todo tipo, no sólo intelectuales, sino también humanistas y sociales. Con las siguientes disquisiciones se inicia el tratamiento complejo y sistémico de la obra de conocimiento.

### **Lo “complejo y lo sistémico” en la obra de conocimiento.**

Patricia Noguera de Echeverry para plantear la urgencia de reflexionar sobre los aportes de la teoría de la Complejidad a la educación del siglo XXI, inicia por el concepto de complejidad como: *“estudio de relaciones –flujos– conexiones entre todas las cosas y las nuevas cualidades y comportamientos emergentes de dichas relaciones”*. Y de aclarar que ellas surgen, basada en Morín (2002) “de las ciencias físicas y biológicas, el pensamiento complejo de las

ciencias sociales y humanas y de la complejidad de un pensamiento ambiental que no sólo pone en jaque el dualismo sujeto-objeto de la epistemología moderna sino su disolución para trabajar las ramas, urdimbres y tejidos de la vida”.

Martínez Miguélez, M. (2009), en el artículo “La nueva ciencia en el Siglo XXI. Necesidad del pensamiento complejo”. En: Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía No 42. pp. 32- 35, al respecto, expresa:

“Las ciencias de la vida se definen con conceptos propios extremadamente peculiares como la teleonomía, la invarianza, la especie, el ecosistema, el organismo, dentro de los cuales están insertos otros conceptos que conforman un sistema abierto en continua evolución y cambio como los conceptos de auto-organización, auto-mantenimiento, auto-transformación, auto-renovación, y auto-transferencia, todos los cuales configuran una especie de auto-poiesis, es decir, una especie de auto-creación” (p. 34).

Luego, expresa que *“sobre estos conceptos construyen las ciencias de la vida y las ciencias humanas en general sus propias coordenadas gnoseológicas que son gestálticas y estereognósicas, es decir, que caminan por sendas heurísticas propias, de ahí, la necesidad de las estructuras sistémica-cualitativa de la ciencia (pág. 33)*

Por ello, el mundo en el que hoy vivimos se caracteriza por sus interconexiones a un nivel amplio y global en el que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales son todos recíprocamente interdependientes. Para describir este mundo, este mismo autor (p.34) dice que:

“necesitamos una perspectiva más amplia, holista, sistémica y ecológica que nos pueden ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo, ni las diferentes disciplinas aisladamente, necesitamos una nueva visión de la realidad, un nuevo paradigma, es decir, una transformación fundamental de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar.

Estamos poco habituados todavía al pensamiento sistémico-ecológico. Nuestra mente no sigue sólo una vía causal, unidireccional, sino también, y a veces, sobre todo un

enfoque modular, estructural, dialéctico, gestáltico, estereognóstico, inter y trans-disciplinario, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por su red de relaciones con todo lo demás.

También, al respecto Gadamer, citado por (Miguélez, 2009, p. 38), dice que *“la oposición entre lo lógico y lo estético se vuelve dudoso”*. Estas mismas razones, dice Miguélez (2009, p. 38), *“son las que han llevado a prestigiosas Universidades como las de Harvard a pedir a sus estudiantes que el 25% de las asignaturas que cursen sean de áreas externas a su especialidad; es decir, de formación personal paralela a la formación profesional”*.

Lo anterior significa que en los procesos educativos se debe integrar los conocimientos al paradigma sistémico, a partir de un movimiento dialógico, de retro y pro-alimentación del pensamiento, que permita pasar los linderos de diferentes áreas del conocimiento disciplinar y crear imágenes de la realidad más completas, más integradas y, por consiguiente, también más “verdaderas”; esta debe ser la principal responsabilidad de la educación actual, sobre todo en los niveles superiores y de postgrado.

En esa medida se hace necesario el cambio epistémico en las instituciones educativas que permita considerar las teorías de la incertidumbre, la ecología y la general de sistemas, que propone una escuela con una estructura curricular interdisciplinaria (red de relaciones de componentes en un todo sistémico), una pedagogía centrada en el diálogo de saberes y procesos investigativos del mundo de la vida de los estudiantes y en contextos socio-culturales específicos. No en vano se propone la ecología como:

“una ciencia que estudia el nicho, es decir, las densas relaciones entre diversos organismos y territorios. Conformando interdependencias cruciales para el sostenimiento del tejido de la vida, que pone en cuestión el reduccionismo cientificista, basado en que la verdad es la resultante de la aplicación de una racionalidad a un objetivo claro y distinto”. (Noguera de Echeverri, 2005).

A partir de esta propuesta, podríamos definir a la escuela y las estructuras curriculares que en ella se han de construir, como ese nicho de la ecología en el que se establecen relaciones complejas, funciones y propiedades emergentes de relaciones entre diversos seres vivos y territorios. Hoy la gestión educativa de la Educación Superior, ha de concebirse como un todo sistémico, integrado e interdisciplinario que demanda tratamiento complejo de acuerdo con los contextos socioculturales específicos. Comunidades educativas (seres vivos en relación) en contextos de vida social, política, económica, espiritual y cultural, determinados (territorios).

Proponer una estructura sistémica es pensar en los aportes de la Teoría general de sistemas, básica para la ciencia de la ecología, dado que el todo concebido como estructura, y no como suma de partes, constituye nuevas propiedades no previstas desde una visión sumatoria, es decir, mecanicista. El concepto de propiedad emergente de la física cuántica es complejo porque caracteriza procesos y relaciones, como los que se dan en una institución educativa en la que se entrecruzan varios componentes de la formación.

La escisión entre lo biológico y lo social, lo físico y lo simbólico, lo corporal y lo espiritual, lo natural y lo cultural, amén de muchas otras, ha sido hasta nuestros días el soporte de los problemas más profundos de nuestra cultura. Separaciones que en el mundo escolar siguen dándose en múltiples sentidos. Valdría recordar solo tres: instruir y formar; enseñar y aprender; medir y evaluar.

Así mismo, en relación con el *telos* y el *ethos* de la modernidad surgen las teorías de *autopoiesis* la auto-organización que se constituyen en un nuevo paradigma epistémico-ético y estético: las ciencias cognitivas. Las primeras aportan la comprensión de que la realidad no está por fuera de quien la produce sino que ella es al mismo tiempo productor y producto y que emerge de las relaciones entre los distintos componentes de los sistemas en interacción, que alteran permanentemente la pretendida estabilidad del objeto, ya que éste se

desenvuelve y a la vez se autoproduce, lo que, llevado a la escuela, es dar cuenta de la subjetividad en la que se desenvuelve el sujeto para crear su propia “realidad” en la que, a la vez, debe vivir en interrelación con otras realidades que se reconstruyen constantemente.

Vistas estas concepciones, y repensando las disciplinas que hacen posible los procesos educativos: la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación, es necesario reconocer la complejidad de las reflexiones cuando ellas se ponen en relación con las áreas de conocimiento a partir de las cuales se forma y desarrolla integralmente un profesional de la educación superior.

Iniciamos esta reflexión a partir de los conceptos de formación, desarrollo humano e integral. Conceptos que nos brindan elementos de análisis de las transformaciones individuales que se generan en los estudiantes en sus procesos educativos.

**Formación.** El concepto de formación lo abordamos con base en los aportes de un artículo escrito por Hans Gadamer llamado “*Conceptos básicos sobre el humanismo*”, del libro *Verdad y Método I*, en el que plantea que históricamente el concepto de formación ha pasado por varios momentos:

En un primer momento, la formación nace como un concepto de estirpe religiosa, entendido “como procedimiento para llegar a un estado de virtud tal que convierta a quien lo sigue en modelo”, situación que implica una ascesis, es decir, el conjunto de “normas prácticas a que se sujetaban aquellos que deseaban adquirir una mayor perfección moral”, posteriormente, en la Edad Media, desde lo religioso, saber y virtud coinciden, ya que “el ser bueno coincide con ser racional, solidario, comunicativo y responsable”. De ahí que estas dos acepciones hacen que la formación sea entendida como búsqueda del bien y la virtud, o como

“salvación” del hombre, por el seguimiento del modelo hacia la búsqueda de la perfección humana.

En un segundo momento, el concepto se alimenta de la visión alemana. Allí formación hace referencia al término *Bildung* que proviene de *Bild* que quiere decir “imagen imitada o modelo por imitar”, lo que significa que la formación vuelve a sus orígenes religiosos presentados por Klopstock y determinados por Herder como “ascenso a la humanidad”.

Sin embargo, durante el siglo XIX, la formación pasa a ser algo estrechamente vinculado con el concepto de cultura y designa, en primer lugar, “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”. Kant no habla de formación sino de “cultura”, es decir, de la formación como capacidad para adquirir cultura, que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa. Hegel, por su parte, habla de formarse y formación cuando recoge la idea kantiana de “las obligaciones de las personas para consigo mismos”.

Más tarde Humboldt diferencia cultura y formación, esta última la concibe como “algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y el sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter”, mientras que cultura es “desarrollo de capacidades y talentos”.

En un tercer momento, el concepto se ha enriquecido con la visión de Gadamer, quien en su artículo *Conceptos básicos del humanismo*, cuando se refiere a Hegel, expresa que “la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general y en este sentido el ascenso a la generalidad es una tarea humana”, pero advierte que reconocer lo anterior no implica reconocer la filosofía del espíritu absoluto, en la que se concibe que “la

conciencia científica está ya formada” y, por tanto, lo que habría que formar es “la capacidad de juicio y el modo de conocer de las ciencias del espíritu”.

Hoy podríamos decir que el ser, en cuanto realidad, no es sólo sustancia o accidente, “ser” o “no ser”, sino ser en cuanto devenido, y esto es lo que, siguiendo a Hegel, se había destacado como característica general de la comunidad. “Este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales... sin embargo, los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros”. Por ello Gadamer concluye que “el concepto de formación permite a las ciencias del espíritu convertirse en tales, situación muy difícil si se consideran éstas desde la idea fija de método de la ciencia moderna”.

En este sentido, la educación es inherente en su sentido profundo a “adquirir forma o mantenerse en ella y pertenece a las condiciones de existencia de un ser no terminado”, es decir, que está siendo, como un mantenerse abierto a lo posible, a lo que no se es pero que se puede llegar a ser, ya que el ser no es estático, está formándose, adquiriendo forma y en ese hacerse se identifica el hombre como “ser devenido”.

Gadamer define formación “como el proceso por el que se adquiere cultura: como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” y Rafael Campo expresa que: “el mundo cultural es el mundo humano”.

Estos momentos de formación, valga decir, de transformación individual por las que deben pasar los estudiantes, nos recuerda los cambios que sufren las mariposas para llegar a la plenitud de la vida adulta, tal como lo deben hacer los estudiantes al pasar por cada nivel de la educación.

Proceso que, en los estudiantes de la educación superior, tiene que ver con el desarrollo humano integral que deben obtener, para alcanzar la plenitud de su profesionalidad y ser capaces de desempeñarse con calidad en un mundo complejo y de múltiples exigencias producto de los acelerados procesos de la globalización.

**Desarrollo humano.** Las teorías del desarrollo humano, históricamente se hayan determinadas por concepciones económicas, psicológicas y culturales, tradicionalmente ubicadas en un discurso fundado en el determinismo económico de Carl Marx, psicológico de Piaget y Vigotsky y el cultural de Max Weber. Samuel Patiño (2011) en un aparte denominado: “La perspectiva del desarrollo humano” al interior del documento: El Desarrollo Local, plantea que:

“El desarrollo humano ha sido considerado desde dos líneas de estudio: como hecho psicológico y como fenómeno social. En el primer caso, se entiende como autorrealización individual, subjetiva y ontológica; el segundo caso, el ser humano se construye como eje central del desarrollo de la sociedad y se entiende como un concepto multidimensional que atraviesa todos los aspectos de la vida en sociedad. Como hecho psicológico se tiene una visión de sujeto como entidad inacabada, y por tanto en proceso de construcción y en función de un propósito de vida trascendente que le da sentido a su existencia. Esta visión dialéctica sobre la existencia e identidad humana, ha estado presente en muchos de los marcos interpretativos provenientes de la filosofía clásica, pasando por las modernas teorías nacidas en la antropología, la sociología y la psicología”.

Así mismo, hace aportes en referencia con las teorías críticas y los enfoques y modelos de desarrollo humano alternativos, desde las “necesidades humanas” con: Rawls J, Manfred Max-Neef, AgnerHellerAmrtyaSen, entre otros, quienes han expuesto que los giros del desarrollo humano, se orientan al aumento de las necesidades individuales, culturales y sociales específicas. Este cambio de perspectiva del desarrollo lo expresa en los siguientes términos:



“El sentido crítico no se refiere al lado negativo del desarrollo, sino a los límites de accesibilidad y disponibilidad personal e individual de los bienes y servicios producidos por la sociedad y la cultura. Esto es, la conciencia de que el mundo como un todo es vulnerable, y esta vulnerabilidad es “compartida” entre todos los seres humanos: En el plano geopolítico, en el plano ecológico, económico y personal. Si bien, esta vulnerabilidad es compartida a nivel global, no afectan a todos por igual; la asimetría es evidente y la exclusión social, no representa el mundo de oportunidades que prometían los modelos de desarrollo conocidos”.

Luego, citando a Amartya Sen para la que *“la libertad debe ser vista como el objetivo primario y el principal medio del desarrollo; redefine el concepto de pobreza, y nos recuerda el significado de la auto-estima y autorrespeto que poseen los pobres y más desfavorecidos.* A partir de allí, Patiño S. citando a Sturla J. Stalsett, expresa que ellos recuperan el concepto de desarrollo con base en la *dignidad humana*; y superan la noción de desarrollo fundado en los derechos humanos, y lo sitúa en el ámbito de la justicia, en los siguientes términos:

La dignidad es un concepto de mínimos y máximos, en la medida en que se constituye como exigencia y como meta del desarrollo humano. La sociedad justa en sentido apropiado, es una comunidad en la cual los seres humanos que la integran, reconocen, respetan y realizan mutuamente su dignidad humana.

La dignidad depende de factores externos y factores internos. Son factores externos el reconocimiento, el respeto, y las condiciones externas: culturales, materiales, económicas, políticas, etc. Si bien, los factores externos están ausentes, los factores internos, como son el autorrespeto, la autoestima, la autoafirmación de la persona, sí están presentes en la confirmación de la dignidad humana. Esto es lo que le da su enorme importancia como fuerza fundante del pensar, crear y resistir, en situaciones de exclusión, marginación y de opresión.

Con base en lo anterior podríamos decir que en un proceso educativo el desarrollo humano puede ser entendido desde múltiples teorías y enfoques. Al respecto Marco Raúl Mejía dice:

Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre en su conjunto y a la humanidad como una y diversa, donde la unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación y la cultura, por lo tanto la educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos (Mejía, M.R. 2004).

Nuestra obra de conocimiento realiza el análisis del concepto de desarrollo humano con base en el desarrollo individual de los estudiantes en procesos de formación en la educación superior, teniendo en cuenta los aportes de varios autores, los ya citados como introducción al análisis y otros como el de Rafael Campo y Maryluz Restrepo (1993) denominado “*Un modelo de seminario para estudios de postgrado*”, en el que se plantea que el concepto de desarrollo, desde el punto de vista educativo, ha pasado por tres perspectivas: la económica, la psicológica y la cultural.

La perspectiva económica del desarrollo es entendida con las concepciones de la evolución y el crecimiento, en las que se hace ver el desarrollo como un proceso único, limitado, continuo y ascendente de los seres humanos para la evolución social y el “bienestar” humano por la obtención y acumulación de riquezas. Se busca, por tanto, la evolución social y de la economía con el crecimiento de los bienes de producción y el mejoramiento de los servicios para la sociedad, en la creencia de que el crecimiento económico, unido a la acumulación de riquezas y la comodidad que producen los servicios, son las principales finalidades de la vida humana.

En función de esta perspectiva del desarrollo, al sistema educativo se le encomienda la labor de preparar los “cuadros” directivos del gobierno o del proceso productivo y la mano de obra calificada para ello para facilitar la evolución y ascenso de las personas en la escala social. Es decir, la clasificación de las personas en la escala social se da de acuerdo con la posesión de los medios de producción o con el lugar que se desempeña en el sistema productivo o gubernamental.

El progreso económico de unos cuantos países altamente industrializados (con avances tecnológicos), la acumulación de masas de capital en manos de pocos grupos económicos y financieros, los avances de la mundialización y globalización de la economía o los descubrimientos científicos puestos al servicio de los grandes capitales, no han resuelto las problemáticas sociales, la satisfacción de las necesidades humanas básicas en la mayoría de la población o la consecución de un orden social justo y en paz en el que hayan pactos de convivencia social y calidad de vida de las personas. Por ello la fe y la racionalidad en la evolución y el crecimiento económico se han desmoronado como únicos principios para el desarrollo humano, social y cultural.

La perspectiva psicológica del desarrollo se centra en un principio en el concepto de maduración y en las etapas evolutivas por las que debe pasar el ser humano. Esta perspectiva considera que las capacidades humanas son naturales y lineales, que hay que esperar que se desplieguen en cada etapa biológica y psicológica por las que debe pasar el ser humano. Además, considera que el ser humano posee diferentes ámbitos de formación: el cognitivo (Piaget), el moral (Kohlberg), el emocional (Erikson) y el psicosexual (Freud), cada uno como esfera particular de desarrollo del ser humano.

En esta perspectiva psicológica, la educación está asociada con una visión del “adecuado desarrollo de cada etapa evolutiva del ser humano”, es decir, con una visión de espera ascendente de las capacidades de los seres humanos, como el paso de unas condiciones inferiores a unas superiores, como el paso de la “ignorancia al conocimiento”, como el cambio de conductas hacia unas respuestas esperadas (conductas y comportamientos sociales, organizadas como objetivos) y condicionadas por estímulos. Es una educación conductista para la socialización entendida como asimilación y acomodación de las personas a las normas sociales y conocimientos validados socialmente.

La integración del paradigma de la complejidad en las teorías de la afectividad desde un enfoque dialéctico, sistémico y holístico, en relación con el desarrollo que los estudiantes van adquiriendo nos llevan a aceptar que “el ser humano constituye una configuración pensante compleja, que piensa mediante un pensamiento configuracional. En ese sentido las transformaciones individuales en forma consciente, inconsciente e intuitiva, no es solamente antagónica, es también complementaria, y es esa dialéctica de complementariedad y antagonismo es donde se encuentra la complejidad humana (Ortiz, 2012a).

Por ello, un análisis de tres teorías significativas en relación con el desarrollo de los seres humanos, son:

Teoría constructivista del desarrollo humano (Jean Piaget), la cual plantea que:

“La fuente del desarrollo psíquico es la organización y la coordinación inmanentes de las acciones del sujeto, cuya interiorización lleva al surgimiento de las llamadas operaciones reversibles, cuyo sistema forma las estructuras del pensamiento que serán los mecanismos de la inteligencia que asegurarán al hombre el equilibrio con el objeto por medio de la autorregulación. El desarrollo intelectual lo identifica con el desarrollo del pensamiento del sujeto, en el cual se da un tránsito espontáneo y sucesivo desde la etapa sensoriomotriz del pensamiento hasta la de las operaciones formales”.

Teoría histórico-cultural del desarrollo humano (L. S. Vygotsky). Sus postulados iniciales son: *“La psiquis es una función del hombre como ser corporal, material, que posee una determinada organización física, un cerebro. La psiquis del hombre es social y sus particularidades dependen de las leyes del desarrollo histórico-social”*. En ese sentido lo psíquico es concebido como: *“formaciones dinámicas, susceptibles de cambios y transformaciones, tanto en su estructura como en sus funciones”*.

Por tanto, los procesos psíquicos necesitan ser estudiados en su movimiento y desarrollo histórico, ontogenético y funcional, valga decir en la transformación individual de los estudiantes en sus procesos de formación, en la cual la actividad psíquica humana está siempre mediatizada por las relaciones que se establecen con los maestros, las tecnologías de la información y la comunicación y la cultura. De ahí que el desarrollo de las funciones psíquicas se produce en dos planos: el natural y el cultural. Vigotsky explica que, el primero está directamente vinculado con la maduración y el segundo, con el proceso de apropiación de la experiencia histórico-social. Y que ambos se configuran entre sí, el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural por lo que se convierte en un proceso biológico condicionado históricamente; a la vez, el proceso de condicionamiento histórico social se produce en un sujeto que ha alcanzado un desarrollo orgánico determinado. Por ello, la actividad social o externa de las personas se relacionan con los procesos inter-psíquicos y la actividad individual o interna del hombre con los procesos intra-psíquicos.

La apropiación activa de la experiencia legada por la humanidad como cultura, mediante la interiorización de lo socio-cultural e histórico de los contextos de formación, como mecanismo indispensable para el aprendizaje, fue uno de los aportes metodológicos de Vygotsky, quién entendió el proceso de apropiación de los aprendizajes como un proceso activo del individuo y no como una asimilación pasiva de los externo.

También, desde lo Psicológico, Bruner (1984) siguiendo las orientaciones de Piaget sobre la importancia del conocimiento humano en el desarrollo y sobre el proceso constructivo de este conocimiento escribe en los textos *Acción, Pensamiento y Lenguaje* (1984), *Realidad mental y mundos posibles* (1986) y *Concepciones de la Infancia* (1986), al referirse a Freud, Piaget y Vygotsky, plantea que Freud estaba más preocupado por el pasado, Piaget por el presente y Vygotsky por el futuro. Las citas al respecto, sin desconocer sus aportes del desarrollo humano, desde lo cognitivo, son:

“...la liberación tal y como Freud la concebía consistía en un asunto totalmente privado: un análisis detallado del pasado con el otro, el analista...” (Bruner, 1986).

“El desarrollo en Piaget es un esfuerzo por lograr el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente: asimilación del mundo al pensamiento representativo tal y como se ha desarrollado en ese momento, y acomodación al mundo por medio de cambios en el pensamiento que lo representen mejor” (Bruner, 1986).

Para Vygotsky, “Su interés radicaba en el futuro y en cómo el niño se apropia del bagaje generativo con el cual construir mundos posibles” (Bruner, 1986).

Teoría del aprendizaje neuroconfigurador (Ortíz, 2009 a p.61)). El aprendizaje neuroconfigurador, según este autor es considerado como:

“un proceso neuropsicosocial, de configuración, creación o modificación de redes y circuitos neuronales que permiten la transformación, relativamente permanente, del modo de actuación de la persona que modela y remodela su experiencia en función de su adaptación a los contextos en los que se concreta el ambiente con el que se relaciona, ya sea en la organización educativa, en la familia o en la comunidad, modificación que es producida como resultado de su actividad y su comunicación y que no se puede atribuir solamente a su proceso de crecimiento y maduración”.

Este autor, explica que a través de las estrategias neuroconfiguradoras podemos activar las neuronas, hacer que crezcan y se conecten con otras neuronas mediante la sinapsis, a través de las señales que reciben de las otras neuronas por medio de las dendritas y del axón, que es el encargado de enviar el mensaje. Y que es así como las conexiones entre las neuronas a las que nos referimos cuando hablamos de aprendizaje neuroconfigurador. En este sentido, el autor se define el pensamiento configuracional como:

“un proceso afectivo, cognitivo complejo que expresa la capacidad que tiene el ser humano de aplicar sus conocimientos en un contexto diverso, problémico y cambiante, utilizando de manera sistémica, armónica y coherente sus habilidades y destrezas, así como sus valores y actitudes para solucionar problemas y situaciones

del entorno que le permitan adaptarse y/o transformar el entorno con el fin de construir un proyecto de vida digna” (Ortiz, 2011).

Por tanto, el pensamiento configuracional se concibe como transformación individual de la persona en la que se da tanto una configuración socio-cultural, como neuropsicológica y biogenética compleja, dialéctica, holística y sistémica, expresada en “las sensaciones, instintos, intuiciones, emociones y sentimientos humanos”. En este sentido, el pensamiento configuracional es

“una actividad consciente del ser humano, basada en acciones neurales que ejecuta el cerebro y acciones mentales que ejecuta el sujeto, que permiten configurar una mente consciente revelándose la identidad subjetiva y la personalidad del sujeto, quién deviene en protagonista a partir de vivir la experiencia del “yo” y así se convierte en testigo de sí mismo, encaminado a lograr la supervivencia y el bienestar humano (Ortíz 2012 a).

Vistas estas teorías desde lo psicológico es necesario reconocer que sólo muy recientemente se ha abierto la perspectiva del desarrollo hacia el ámbito de la cultura, en la que se asume el desarrollo como desarrollo específicamente humano. Autores como Vigotsky, Bruner y Berstein, citados por Campo R. & Restrepo M. (1993), con sus propuestas de la imaginación y el lenguaje, abordan el desarrollo humano como *“un proceso de construcción referido siempre al sentido que el hombre le da a su mundo y que se da a sí mismo como individuo y como sociedad”*.

En esta perspectiva la educación se convierte en un espacio de encuentro, de diálogo, de negociación y de comprensión de los sentidos del ser humano y sus realidades. Además, sitúa la problemática del desarrollo en el centro de la pregunta por el ser humano como ser no terminado. El ser humano es proyecto y devenir permanente, en la medida en que es tarea para sí mismo y de sí mismo. Su horizonte es aquello que está siempre más allá y que jamás es alcanzado, aunque siempre se camine hacia él. El ser humano, se puede decir con Ghelen, A. (1980, p. 35), toma posiciones, toma partido, es decir, se compromete con las

acciones y en esta toma de posiciones para sí mismo y los demás siempre hace algo. Ese hacer algo es lo que le da la condición de ser un ser no terminado, un ser en constante acción. El ser humano es acción intencional permanente, esto quiere decir que se ha de esperar de él lo más inesperado. “Cuando el hombre actúa no se separa del mundo, por el contrario se entrega a él, crea su mundo y lo explora en todas sus dimensiones, es decir, se sumerge en él para encontrar su patria”. Ahora bien, la acción que el hombre ejerce es humanamente desplegada por la palabra dicha en la que se identifica como actor y enuncia lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer.

En la palabra y en la acción el ser humano da cuenta de sí mismo y de la relación que establece con el otro, con el mundo, la sociedad y la cultura. “En el decir y en el acto el ser humano revela activamente sus identidades personales únicas y así hace su aparición en el mundo humano”, da cuenta de sus necesidades, intereses y expectativas de realización humana.

Las necesidades educativas humanas asumidas como carencias o incongruencias de “realidad” son necesidades del ser humano en referencia con los constructos teóricos que requiere para comprender, explicar y transformar lo real, tanto material como espiritual. Constructos, “realidad”, que construyen y asumen los mismos seres humanos desde su condición humana en relación con sus capacidades provistas por la inteligencia y el lenguaje. Ahora bien, los actos por los que el ser humano lleva a cabo su tarea de hacer posible la vida se consideran con dos puntos de vista: por un lado, son actos productivos de superación de la carga provocada por las carencias o incongruencias de realidad y, por otro lado, son actos seleccionados por el mismo ser humano como medios completamente nuevos para pilotear su propia vida, tal como lo dice Kant: “el ser humano tuvo que producir todo por sí mismo”.



El sentido originario del término desarrollo viene de rota, rueda, rollo, en el que desarrollar quiere decir hacer o rodar, entendido rodar como acción de extender algo enrollado. Posteriormente, el concepto se enriquece hasta que denota desplegar, ejecutar y realizar acciones que sólo el ser humano emprende.

De ahí que el desarrollo, en la perspectiva de lo humano, no es otra cosa que “el desarrollo de la naturaleza humana entendida como cultura.

Rafael Campo y Mariluz Restrepo, en el texto referenciado, complementan: *“la esencia de la naturaleza humana es transformada en algo útil para la vida, a lo que llamamos cultura”*. Es el mismo ser humano quien construye cultura, lo que equivale a decir que el mundo cultural es el mundo humano.

Sin embargo, no ha de olvidarse que el mundo perceptivo es el resultado de la actividad humana y esta actividad siempre es social. El ser humano existe en, por y para la sociedad y toda sociedad es un sistema de interpretaciones del mundo, es una construcción de mundos posibles en los que cada ser humano toma la palabra y actúa en la creación del suyo propio. El ser humano no está simplemente en el tiempo y en un contexto sino que es por el tiempo y por el contexto y en virtud del tiempo y del contexto se transforma.

“El ser humano, puede decirse, que se desarrolla como individuo en el hacer su propia vida y como especie en el transcurso de la historia. En este sentido, el desarrollo no es más que la realización de lo virtual, es llevar al ser humano a su condición de ser humano, en donde, como naturaleza humana, llegue a ser lo que es. Y al realizarse como humano, el ser humano ha de irse haciendo permanentemente, en otras palabras, formándose en lo que es como posible, en eso consiste su desarrollo” Campo, R. & Restrepo, M. (1993, p. 38).

La autonomía no es un centro sino una apertura, un comienzo. Apertura y comienzo que en la educación consiste en sobrepasar el cerco de la información,

del conocimiento y de la organización que caracteriza a los seres humanos como “constituidos” (Malaver, J., 2000) y les da ser auto constituyentes de sí mismos y de las relaciones con los demás seres humanos, quienes no somos sujetos funcionales ya hechos, lo humano se crea, se autoconstituye, no somos sujetos por siempre formados o limitados. La realidad no está respaldada en un aparato orgánicamente constituido, por el contrario, debe ser construida e imaginada.

En el ser humano la imaginación, a diferencia del ser viviente en general, es disfuncionalizada y es lo que permite la creación. La imaginación disfuncionalizada es una capacidad de los seres humanos, no es una facultad. La imaginación disfuncionalizada, según Castoriadis, rompe el cerco funcional de los seres humanos como seres constituidos y, con ello, inaugura un lugar ontológico diferente a la ontología funcional anterior. .

Esta situación permite romper el cerco cognitivo con la imaginación creadora, es decir, del deseo, como lo expresa Carlos Mario González Restrepo. Alterar el cerco cognitivo funcional significa construir mundos posibles y, según otras leyes, significa crear un nuevo *eidos*, otro sí mismo diferente en otros mundos. Esta capacidad aparece con el ser humano como la potencia de poner en tela de juicio sus propias leyes, su propia institución como ser único y como ser en relación social.

“La educación en la perspectiva del desarrollo humano es inherente a la realización humana en el sentido profundo de adquirir forma o mantenerse en ella, como ser humano no terminado”. De ahí que “la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana, se busca lo genérico y en ese hacer-se se socializa y se individualiza el ser humano” (Bruner, J. citado por Campo R. & Restrepo, M. 1997: p. 29).

La educación es eminentemente humana y social. Lo humano y lo social pertenecen a la esencia misma de la naturaleza humana y se expresan como factores de educabilidad, como necesidades vitales de su dinámica de crecimiento y como fuerza impulsiva de su autodescubrimiento, descubrimiento del mundo, de su mundo y de su “realidad” histórico-social.

Lo humano se realiza en la construcción de sí mismo, del Otro y de lo otro, un ser humano-social, histórico y cultural al que se llega mediante autoconstrucción y la construcción con el Otro. En la búsqueda de la realización humana este proceso se vuelve permanente para la emancipación de las fuerzas que oprimen o limitan su acontecer en el mundo y que le impiden ser lo que quiere ser: ser humano, en, con y para el avance de sí mismo, la sociedad y la cultura.

Por ello, lo educativo surge de una comprensión profunda del ser humano y define los criterios y finalidades mediante los que se asume la función de formar y las nuevas generaciones. La educación no se da al margen de los “deseos” de las mismas personas y de las intencionalidades sociales. La educación se constituye como respuesta de las urgencias de educabilidad de cada ser humano y de la sociedad, ella misma es una manifestación de la manera como interpretamos al ser humano y a la sociedad. En dicha interpretación se fundamenta la estructura y las propuestas educativas complementadas con la enseñabilidad, investigación y proyección de los saberes y las prácticas sociales. Saberes necesarios y complementarios en la práctica educativa.

Cuando la Unesco habla del desarrollo humano lo entiende como un proceso educativo encaminado a aumentar las opciones de la gente, que se percibe a través de la formación de una amplia gama de capacidades como la libertad para decidir, la toma de decisiones políticas, económica, intelectuales y sociales, sin dejar de lado las oportunidades de llegar a ser personas sanas,

educadas, productivas, creativas y de ver respetadas la dignidad personal y sus derechos.

El desarrollo humano, según el informe de PNUD (informe Desarrollo Humano, 1994), “es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas (...) las opciones esenciales son: poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel decoroso”.

Esta visión se complementa con la visión de la Consejería presidencial para la política social en Colombia que dice: “El desarrollo humano es pues una forma de concebir la calidad de vida y el desarrollo social de una manera integral, involucrando además de las condiciones materiales tangibles de las cuales disponen las personas, todo aquello que fomenta el despliegue de las capacidades humanas con fines productivos y creativos o en actividades sociales, culturales y políticas. Por ello la calidad de vida que hace posible el desarrollo humano requiere también de los aspectos intangibles propios de las sociedades modernas: seguridad, justicia social, sentido de pertenencia (Corredor, C. 1995).

Hablar de desarrollo humano exige ir más allá de la atención de las distintas dimensiones de la persona para atender también lo social y lo cultural. El desarrollo, para que sea humano, ha de estar sustentado en los valores humanos y sociales de una comunidad, así como en la cultura de pertenencia que se promueve y estimula.

La ignorancia de valores, principios, normas, convicciones y tradiciones culturales de un grupo humano, en una propuesta educativa con propósitos de integración, se convierte en un freno a la formulación de políticas y de estrategias para obtener los propósitos planeados.

En síntesis, si la educación es un proceso de desarrollo humano, social y cultural, debe incidir en la forma en la que las personas y los grupos crean y asumen la construcción de su propia vida y en el establecimiento de políticas y procedimientos cada vez más humanizados y científicos (diálogo, concertación, cumplimiento de acuerdos, reconocimiento del otro y de las dificultades, creación de valores, normas, actitudes humanas, avance en la generación, conservación y comunicación del conocimiento) para tratar asuntos de interés común con una conciencia crítica, renovadora y dinámica para responder a las necesidades y expectativas humanas, sociales y culturales en cada momento histórico.

**Desarrollo humano integral.** Ahora bien, los conceptos de formación y desarrollo humano, por referirse a la educación integral, remiten a lo que se ha entendido por educación en el mundo de los griegos. En un inicio los griegos entendían la educación integral como *paideia*, hoy en día se concibe como la posibilidad para dar forma por sí mismo o por medio de otros a las múltiples dimensiones humanas. Pitágoras la llama “armonía” y Sócrates “virtud”. Carlos Darío Orozco Silva citado por Campo R 6 Restrepo M. (1993), sostiene que *“lo que la educación hace en el hombre es actualizar todo lo humano que en potencia existe en él”* y Víctor García Hoz, que *“el fin de la educación se resume en el concepto de perfección humana entendida como realización plena del ser humano”*.

Educación integralmente implica aceptar que el hombre y la educación son asuntos complejos que remiten a entender lo integral con múltiples perspectivas. Educación integral para todas las dimensiones de los seres humanos, educación integral para atender la unión entre el mundo de la vida y el de las personas en su relación con el otro y con el mundo, educación integral para entender la ligazón entre el contexto local, regional, nacional y global, educación integral para la asimilación, recreación y creación de la cultura en pro de la integración social, para la atención y solución de problemáticas comunes.

La noción de Integral tiene su origen en la raíz latina *teg* y *tectum* que significan cubrir todo el vacío, también viene del verbo *teger-tegere* que significa tejer, elaborar una traba de hilos sin dejar huecos, hacer una urdimbre. En la educación, como formación humana e integral, se concibe al ser humano como totalidad que exige ser atendida en todas sus dimensiones sin dejar vacíos, se trata de hacer una urdimbre, estructura de formación en la que se atiendan las dimensiones y relaciones que los seres humanos construyen para sí mismos y para su intercomunicación con la sociedad y con la cultura.

Como puede verse, los conceptos de formación y de desarrollo remiten a las concepciones de ser humano, sociedad, cultura, conocimiento y, por supuesto, a una concepción de lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular.

Asumimos el concepto de ser humano como “ser único, cuya identidad se establece mediante un conjunto de relaciones e interacciones sociales, culturales, y de conocimientos, de los que surge como sujeto para apropiarse de sí mismo, de su subjetividad, en la construcción o materialización de sus propias aspiraciones y en la dinámica de la vida social, mediante un proceso en el cual humaniza su mundo y construye la historia” (campo R. & Restrepo, M. 1993, p. 42).

Dichas nociones ofrecen horizontes y perspectivas de comprensión del objeto de la pedagogía, para aceptar, con Gadamer, que el concepto de formación al que ella se refiere, ofrece alternativas suficientes para producir y crear las ciencias del espíritu. Planteamiento muy similar propone Fideligno Niño (1989) sobre las ciencias sociales y humanas, entre ellas, la educación y la pedagogía, como ciencias del crecimiento de los seres humanos, de las sociedades y de la cultura.

Vistos los conceptos de: formación, desarrollo humano e integral, es preciso reconocer la pertinencia de la fundamentación que tiene la Funlam para dar cuenta de los retos de la contemporaneidad, cifrados en los procesos de globalización. Al respecto, Marco Raúl Mejía, dice que:

Con la globalización la escuela cumple una función distinta: ya no son competencias para la sociedad, **sino para el individuo**<sup>15</sup>, éste debe ser el que las porta, organizadas en: competencias cognitivas en las que el pensamiento complejo genera múltiples posibilidades **para el desarrollo individual** desde los aportes del constructivismo, no en vano adquiere tanta fuerza; competencias técnicas en las que se pone en evidencia el saber hacer con lo que se sabe, es un saber pragmático, que requiere un saber específico y técnico para la movilidad laboral en el mercado del trabajo; y competencias de gestión, que implica colocar las anteriores competencias en un contexto y relacionarlas con procesos en la sociedad, esto es, que sean útiles en la acción de quién las tiene, para moverse en el mundo globalizado (Mejía, M.R. 2003. P. 31).

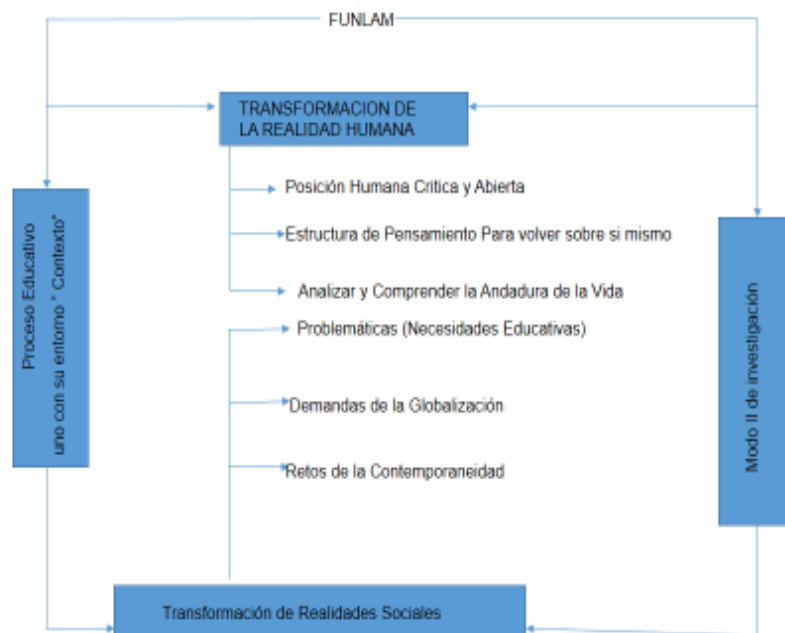
Estas competencias dan cuenta de las demandas de la globalización, por una educación fundamentada en nuevos paradigmas para la formación y desarrollo humano integral de profesionales con capacidades cognitivas, laborales y de gestión, en contextos sociales polivalentes que le permitan la movilidad y eficacia en sus desempeños.

En otras palabras se necesitan competencias para la generación de un individuo altamente competitivo, autónomo, con pensamiento independiente y creativo. Son competencias que *“tienen que tener con una visión de mundo planetaria y con capacidades sociales para mantener fuertes lazos familiares y amigos, aún si se dispersan por el mundo”* (Mejía, M.R. 2003. P. 31).

---

<sup>15</sup>Subrayado nuestro por la relación que presenta con la transformación individual, objetivo de nuestra obra de conocimiento.

## ALCANCE SOCIO-CULTURAL DE LOS DESCUBRIMIENTOS GNOSEOLÓGICOS





## **Descubrimientos gnoseológicos**

Para que en los contextos y realidades de nuestra sociedad colombiana se realicen transformaciones educacionales, sustanciales y de alta incidencia investigativa, se requiere, en primera instancia, es necesario reflexionar e incorporar las nuevas maneras de realizar investigaciones de acuerdo con las realidades contemporáneas. La propuesta de investigar, desde el pensamiento complejo, puede ser una de ellas. Esta herramienta investigativa, dentro de las dinámicas metódicas y programadas, en las que nos desenvolvemos cotidianamente, puede llegar a ser de gran utilidad para generar productos del ejercicio investigativo que eficazmente transformen realidades sociales, desde una posición más humana, crítica y abierta, en la que: “nos sirvamos de nuestro pensamiento para repensar nuestra estructura de pensamiento” (Morin, 1999); repensarse, es volver sobre sí mismo para entenderse, analizarse y comprenderse, dentro de un insumo necesario como lo es la realidad en la que se está, para encontrar la diferencia, las prioridades e indicar el horizonte hacia el que se aspira a llegar en la andadura de la vida.

La realidad social, en muchas ocasiones, se ha visto como una circunstancia separada de los ejercicios investigativos (de la misión y concepción de la educación de una determinada institución). Ello plantea, un marco de análisis para rescatar los factores relacionales que en ella confluyen, entender su existencia y el papel que juegan en la construcción de la realidad actual signada por los desarrollos de los procesos de globalización.

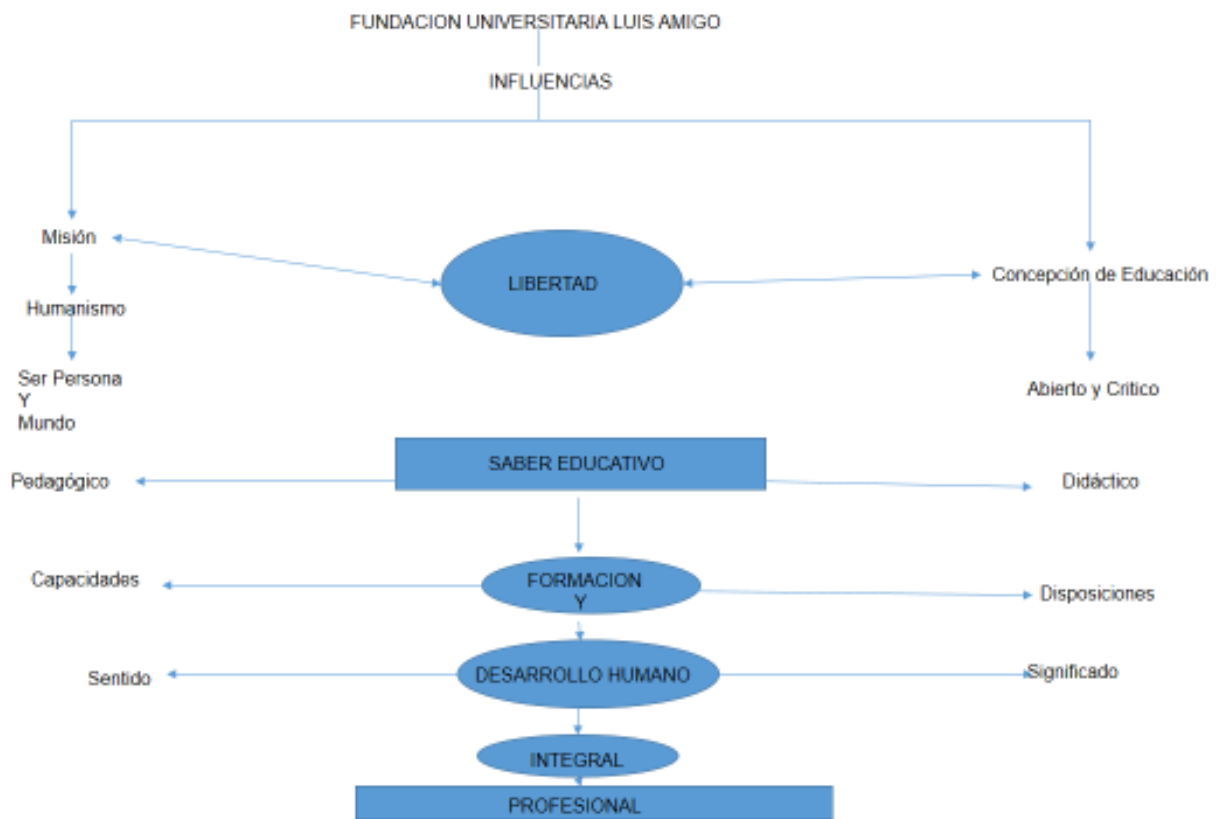
Otro aspecto vital, en el que esta obra de conocimiento, desde la racionalidad de investigación compleja, nos conduce para encontrar una “verdad relativa” apostada en alguna ciencia y es aquí donde hacemos nuestra apuesta

por tomar una nueva manera de realizar investigación, que nos conduzca al análisis de las transformaciones sociales tangibles causadas por las transformaciones internas de seres humanos que se interrelacionan con su medio (Morin, 1999). “Toda actividad productiva tiene efectos múltiples, diversos, complejos, sobre el entorno”. Quien realiza la actividad productiva es un individuo que se ha hecho uno con su entorno, se entiende, se conoce y adquiere la capacidad de vislumbrar las necesidades y problemáticas de los contextos en las que puede aportar su experiencia vital y su conocimiento para la transformación, en interrelación con esta realidad, que la asume perfectible y cambiante.

Por el momento, son acercamientos sucintos para dar una respuesta a tan compleja situación (interacción entre variables para la creación de una misión y concepción de la educación), pero existe una claridad parcial de esta inquietud tan profunda y es que estamos aquí, de frente a una posibilidad humana, profesional y de vida, para desaprender la manera de aprender, tal vez de reaprender para entrar en el mundo de la transformación individual de las personas y a partir de ellos del entorno, con la garantía de transformarnos primero a nosotros mismos como investigadores y que estos efectos recreen verdaderas transformaciones en el entorno, como resultado de un trabajo recíproco.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, utilizamos en la obra de conocimiento una metáfora que orientará la reflexión paradigmática del desarrollo individual de los estudiantes (a partir de misión y la concepción de educación de la Funlam) como propuesta educativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó. La metáfora de la mariposa por la transformación que sufren los estudiantes con el tiempo de formación y desarrollo humano integral y la que sufre la misma Institución que los acoge para lograr su cometido.

## INFLUENCIA DE LA FUNLAM EN LA EDUCACIÓN DE LA REGIÓN EN EL SABER EDUCATIVO Y EN EL HUMANÍSTICO



El desarrollo humano se proyecta en la persona, si tiene en cuenta el contexto, las experiencias, la cotidianidad y la intercomunicación con los agentes de formación que intervienen en sus procesos educativos. El escenario es la vida misma, en el marco de la formación que es intencionada, continua y contextualizada.

¿Somos perfectibles?

Ante la pregunta, seguramente, habrá opiniones encontradas pero, sea como fuere, y dejando a un lado la perfección en los seres humanos, se considera que sí es posible ser cada día “más persona”, que se caracteriza por la asertividad permanente, las distintas visiones de mundo y más próximos a la felicidad. Para ello, la relación con los congéneres es absolutamente necesaria, pues nadie se transforma individualmente por sí mismo.

De la misma manera que la mariposa pasa por un proceso para llegar a serlo que es, así también la persona pasa por el desarrollo humano integral, que es un proceso permanente que no se acaba. La mariposa primero fue huevo como pueden considerarse los estudiantes del primero y segundo semestre, ellos empiezan su recorrido por la educación superior y, en su desarrollo humano, aparece el “objeto-sujeto” que seguramente entrará en la transformación, es decir, en la metamorfosis. Heráclito sostenía que “nada está fijo por siempre, todo está en permanente movimiento” lo cual es válido hasta para los seres humanos, y es justamente eso lo que sucede tanto en ellos como con los seres que llegarán a ser mariposas.

Bruner y Berstein, consideran que el desarrollo humano es una construcción referida siempre al sentido y significado que el hombre se da a sí mismo, al mundo y a la sociedad. En ese sentido, el desarrollo es distinto, de acuerdo con la etapa de la vida, es decir, hay un proceso de formación del

hombre que lleva consigo la transformación individual, y en cada etapa suceden otras transformaciones tan particulares que detonan una realidad vital, tanto en el segundo semestre como en el último en su tránsito por la universidad. En todo caso, luego de que la futura mariposa es huevo, pasa a ser oruga. En esta metáfora el estudiante de segundo semestre pasa a un estado en el que ya reconoce y comunica de manera oral y corporal la misión que ha ido interiorizando en su transformación individual, que apenas inició, aunque todavía no es responsable de un desempeño profesional si lo es de su propia vida, pues está en procesos de formación con otros, empieza lo que se requiere como formación integral, “despega” hacia la formación integral de distintas dimensiones y capacidades que abrazan al ser humano, aunque aún el estudiante no puede dar rienda suelta a su vuelo profesional.

Luego, la oruga se convierte en crisálida, de la misma manera que el estudiante se convierte en una persona más comprometida con su transformación individual. Ambos están en otro escalón antes de pasar a “otra vida” y una de las responsabilidades se empieza a asumir, es decir, el proyecto de vida se presenta evidente y las búsquedas continúan. Pero de crisálida no siempre se llega a la mariposa. Hay pues circunstancias que no permiten alzar vuelo, así también como se presentan circunstancias en el movimiento de algunas personas que retroceden en el aspecto de no alcanzar un desarrollo integral, se presentan destruidos, derrotados, acabados y los acoge el sin sentido.

Pero, en gran medida, de la crisálida, por fin se gesta la mariposa, y de los primeros y semestres intermedios se da la posibilidad de la transformación individual, ya se es una persona consciente de su educación, que, a propósito, tiene un fin último, el de ser el hombre o mujer que asuma el gobierno de sí mismo, como uno de los objetivos del desarrollo humano que le posibilitará ser lo que “se puede”, por las capacidades naturales que posee, y lo que “se debe”, por el deseo de ser un ser humano integral, un profesional con competencias para un desarrollo con calidad y eficacia.

Así pues el ser humano y la mariposa pueden volar, a pesar de que el viaje termina más temprano que tarde....

### **El sentido de desarrollo humano.**

Hablar de desarrollo humano implica la disminución de la “falta de oportunidades”, esto sólo se puede alcanzar desde la apropiación de las libertades instrumentales expuestas por Sen y el “valor” que el ser humano tenga sobre la palabra libertad para convertirse en agente activo y no pasivo de cambio, en un principio de sí mismo, y luego de todo lo demás.

Vale la pena resaltar que la capacidad de oportunidad para encontrar bienestar en cada sujeto depende, en primer lugar, de las medidas públicas y, en segundo lugar, de la aptitud y eficacia de participación que él tenga. La libertad “...se refiere tanto a los procesos de toma de decisiones como a las oportunidades para lograr resultados valorados” (Sen, 1999).

Una razón para destacar la libertad como oportunidad tiene que ver con las decisiones y oportunidades para cada sujeto y la importancia que él descubra en ellas y en cómo logra adquirirlas ya que sólo se evalúan desde la propia libertad.

Para los estudiantes que apoyaron el presente ejercicio de investigación, la libertad es entendida como:

Según lo que uno vaya a ser, uno tiene su libertad, pero teniendo en cuenta de que tienen unos parámetros para respetar. Por ejemplo, “si uno va a hacer un trabajo, uno debe de pedir opinión y eso hace parte de la libertad de uno poderle preguntar a otra persona para uno actuar”.

En su concepto de libertad, la entrevistada marca en su vida el actuar, siempre y cuando aquello que haga o decida esté en beneficio propio sin dañar a nadie. En la vida cotidiana tiene como política preguntar y conocer el pensamiento del otro para saber e identificar los parámetros y hasta dónde puede llegar.

En otro de los testimonios la libertad es comprendida como:

“Pues ser libre, es tener una vida feliz siendo libre, no siendo pues como detenida sino estando libre, muy bueno uno estar libre”.

El sentido de libertad para esta persona está ceñido a la libertad que generano sentirse coartado o presionado por algo o alguien y hacer lo que se desee, sin ningún tipo de presión y para hacer uso de la libertad, como derecho inviolable de todo ser humano.

De otro lado, la calidad de vida para el desarrollo humano tiene igual importancia, ya que centra su atención en las opciones o recursos que poseen los estudiantes para vivir en prosperidad, como lo muestra Sen en la siguiente cita:

*“La libertad guarda una similitud genérica con la preocupación habitual por la calidad de vida, que también centra la tensión en la forma en que transcurre la vida humana (quizá incluso en las opciones que tenemos) y no solo en los recursos o en la renta que posee la persona (Sen, 1999).*

El siguiente testimonio considera que la calidad de vida es tener una vivienda con servicios, un plato de comida balanceada y satisfacer las necesidades personales.

“Vivir bien cómodo, tener sus cosas personales, su ropa, una comida bien balanceada, bien organizada, poder cada uno tener sus cosas, sus cosas personales, su habitación, esa es la calidad de vida para mí”.

En otro testimonio se considera que, además de una vivienda digna y la alimentación, es tener acceso a la educación y a la salud.

Calidad de vida, es... “cómo le digo yo, es la vida que uno está llevando de acuerdo a como uno la quiera llevar, si usted quiere tener una calidad de vida buena, usted trabaja, usted estudia, usted se esmera por ser lo que usted quiere ser, para mí esa es la calidad de vida”.

Se ha dicho que la libertad es un medio para crear oportunidades, además de guardar similitud con la calidad de vida, debido a las opciones de ingresos y recursos que posean las familias de los estudiantes. El desarrollo humano influye en las capacidades productivas de cada uno de los integrantes del núcleo familiar e incrementan las oportunidades educativas, de sanidad y, por consiguiente, las laborales:

*¿Qué hace el desarrollo humano? La creación de oportunidades sociales contribuye a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida, la expansión de la asistencia sanitaria, la educación, la seguridad social etc., contribuyen a la calidad de vida y a mejorarla (Sen, 1999).*

El desarrollo humano está ligado a las otras libertades a las que tiene derecho el individuo, entre las que se encuentran la educación, la asistencia sanitaria, la seguridad social, además de los mecanismos institucionales de los que apoya e influyen para su crecimiento. El siguiente testimonio así lo evidencia

“Desarrollo humano... tiene que ver con el estudio, las capacidades que uno tenga, los derechos que tenemos nosotros, ¿qué más? No me acuerdo de más”.

La teoría de desarrollo humano que plantea AmartyaKumerSen, comprende cinco libertades instrumentales: *1. Las libertades políticas. 2. Los servicios económicos. 3. Las oportunidades sociales. 4. Las garantías de transparencia y 5. La seguridad protectora. Libertades que pretenden contribuir a resaltar su sentido primigenio para vivir de manera libre. Por ello es que*



En la perspectiva del desarrollo como libertad, tenemos que examinar – además de las libertades implícitas en los procesos políticos, sociales y económicos– el grado en que los individuos tienen la oportunidad de lograr resultados que valoran y que tienen razones para valorar (Sen, 1999).

A partir de los testimonios expuestos desde las cinco libertades instrumentales, se pretende comprender cómo, además de los temas políticos, sociales y económicos en los que se encuentran las estudiantes que aportaron al ejercicio de investigación, está su interés y aprovechamiento de cada oportunidad y continuar con su proyecto de vida.

Las libertades políticas hacen referencia a las oportunidades que tienen los individuos de elegir libremente, de investigar, de dialogar y de votar. Dentro de los testimonios los estudiantes participan de las actividades que se llevan a cabo en su comunidad educativa con fines especiales, tal como lo expresa la siguiente entrevistada:

“Por ejemplo, cuando hacemos las asambleas para definir qué es bueno o malo para nuestras carreras, los grupos de investigación que nos sirven para mirar las realidades de nuestra sociedad”.

De acuerdo con este testimonio, la comunicación entre facultades ha permitido que los estudiantes se vinculen a programas y proyectos para su beneficio personal con el uso de la palabra como derecho.

La segunda libertad tiene que ver con los servicios económicos, como lo describe Sen:

*Los derechos económicos que tiene una persona dependen de los recursos que posea o a los que tenga acceso, así como de las condiciones de intercambio, como los precios relativos y el funcionamiento de los mercados (Sen, 1999).*

Para los estudiantes que participaron, alcanzar el recurso económico implica realizar diferentes oficios que les provee el sustento familiar, como lo expresa el siguiente testimonio:

“En cuanto a lo económico, yo me estoy basando en lo económico con el sueldo que a mí me dan con las Escuelas de iniciación deportiva. Muchos dependemos de nuestras familias y nos ayudamos con ventas informales en la universidad”.

Las oportunidades sociales

*“Se refieren a los sistemas de educación, sanidad, etc., que tiene la sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor. Estos servicios son importantes no sólo para la vida privada (como llevar una vida sana y evitar la morbilidad evitable y la muerte prematura), sino también para participar más eficazmente en las actividades económicas y políticas” (Sen, 1999).*

Dentro de las oportunidades sociales que tienen los estudiantes que aportaron al ejercicio de investigación se encontró:

“mmm, desde lo social es la base de nuestra universidad porque salimos con muchas herramientas desde lo humano para acompañar los diferentes procesos en la sociedad, la universidad nos brinda diferentes contextos sociales para poder llevar a cabo el concepto de persona que nos han inculcado en la universidad”.

La entrevistada reconoce que dentro de las oportunidades para salir adelante que ofrece la Universidad está conocer sus derechos y apropiarse de ellos, además de expresar lo que siente y necesita. Así como los diferentes contextos que debe enfrentar para llevar a cabo el sello de la Universidad, es decir, el concepto de persona y de un profesional idóneo.

El nivel educativo permite una participación eficaz tanto en la economía como en la política, además de producir iniciativa para superar privaciones. En una de las entrevistas, se encontró que la educación pasa a un segundo plano como consecuencia del desplazamiento y, por ende, se llega a la deserción escolar de los jóvenes que, en su mayoría, interrumpen sus estudios para vincularse con su familia en la producción y sustento diario.

“La universidad nos enseña a ser personas responsables con sentido de justicia, a ser profesionales idóneos que tiene en cuenta al ser humano desde su integralidad, nos educan como personas que respetan las diferencias y acompañan al otro desde los diferentes ámbitos”.

Para lograr un desarrollo humano, no basta con eliminar la falta de oportunidades económicas y sociales, pues el desarrollo tiene como idea básica el aumento de la libertad personal como medio primordial, de allí que su objetivo general se centra en la valoración que el ser humano tenga de las libertades y descubra la capacidad de ir más allá desde su iniciativa.

**Concepción de educación:** “proceso de formación y desarrollo humano integral”.

En esta concepción es necesario describir brevemente cada uno de sus términos y proponer referentes para su posterior trabajo en el análisis de los grupos focales.

La **formación**. Según Hans George Gadamer (1997, p 38), es “dar forma a las disposiciones y capacidades naturales de los seres humanos”. Las capacidades naturales son “pensar, sentir y actuar” y las disposiciones son aquellas voluntades que la persona adquiere, desde antes de nacer hasta la

tumba, producto de las influencias que recibe en el marco familiar, comunitario, social y cultural, en el que vive e interactúa con las demás personas. La educación, desde este concepto, consiste en “potenciar”, “edificar”, y “desarrollar” dichas disposiciones y capacidades en los seres humanos para crear aprendizajes (conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas) y desempeños (competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales) con calidad frente a problemáticas determinadas en contextos socio-culturales específicos.

**El desarrollo humano.** De acuerdo con los autores expuestos anteriormente, entre ellos Piaget, Vygotsky, Bruner, Bernstein, entre otros, el desarrollo humano entendido en la Funlam, como “proceso de construcción referido siempre al sentido y significado que el hombre se da a sí mismo, al mundo y a la sociedad” (Bruner y Bernstein, citados por Campo R. (1993). Sentido, que demanda comprensión; y significado, que demanda explicación, tal como lo propone Gadamer cuando sustenta la propuesta de la hermenéutica para las denominadas ciencias del espíritu, entre las que se ubican las ciencias humanas y sociales como las de la educación y la pedagogía puestas en relación con las ciencias naturales para hacer el sistema educativo. La educación implica la generación de procesos de desarrollo integral de los seres humanos, de la sociedad y de la misma cultura (campos, componentes y áreas del conocimiento en la que ella se organiza), como contenidos de la educación. Es preciso, entonces, reconocer que el fin de la educación es el ser humano y que el objeto con el que se realiza es la cultura.

**Formación integral.** Desde tres perspectivas: integración de las distintas dimensiones del desarrollo humano (Díaz, 2004); integración de la institución educativa a la comunidad, educación pertinente y contextualizada (Álvarez, 1998) e integración de los distintos campos, áreas y disciplinas del conocimiento en los

proyectos pedagógicos para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (López, 2004).

**Persona humana.** Aquella a la cual tanto los autores como Erikson, Papalia y, por ello la visión de Ramón Lucas, quien lo explica de la siguiente manera: “La persona humana es la unidad sustancial formada por el cuerpo material y el alma espiritual, la unión es tal que no existe el uno sin la otra y viceversa. El cuerpo no sería cuerpo humano sin la unión con el alma; el alma no sería alma humana sin el cuerpo. No se trata de una unidad funcional, es decir, que uno utilice al otro para que todo funcione, sino que es una unión vital, sustancial.

La persona es un sujeto, es decir, alguien que se pertenece a sí mismo, que existe para sí y por sí y no en relación o con dependencia de otro.

La persona es un individuo que posee una unidad interna en sí misma y es diferente de los otros. Como individuo, la persona se distingue no sólo numéricamente de los demás, sino también cualitativamente: cada persona es única e irrepetible.

La persona es un ser racional. Ser racional no quiere decir solamente que hace actos racionales, como pensar o hablar, etc., sino que su ser es espiritual. La racionalidad no es un acto que la persona hace sino un modo de ser. Racional indica todas las capacidades superiores del hombre (inteligencia, amor, sentimientos, moralidad, religiosidad). No se requiere que la racionalidad esté presente como operación en el acto, sino que es suficiente que esté presente como capacidad esencial.”<sup>16</sup>

Aquí cabe subrayar la diferencia entre persona y personalidad. Con “persona humana” se quiere indicar todo lo que es específico del hombre, lo que lo diferencia de los otros seres, en cuanto funda la dignidad y los derechos y

---

<sup>16</sup>Lucas Lucas, Ramón. Bioética para todos. 4ª edición, México; Editorial Trillas, p.19-20.

existe en un individuo concreto. La “personalidad”, en cambio, expresa la progresiva manifestación de las características de la persona. Tales características le permiten alcanzar el desarrollo gracias a factores sociales, psicológicos y morales.<sup>17</sup> Es decir, el concepto de persona humana se refiere al hombre en general, y es precisamente ahí donde se encuentran “los patrones que gobiernan el desarrollo de todos los individuos de la especie Homo Sapiens”<sup>18</sup>, a diferencia de personalidad que es aquella que identifica a cada uno en particular.

La personalidad, que es individual, está enmarcada dentro de lo que se considera como aquella que comprende la progresión de cambios desde los grandes que pueden ser captados en un corto plazo, hasta los más sutiles, que se detectan en un largo plazo.

---

<sup>17</sup>Ibid, p. 22

<sup>18</sup>Papalia, Diana E., Desarrollo Humano. Introducción. Lo concerniente al Desarrollo Humano, p.5.

## REFERENCIAS

Arboleda. O. (1984-1993). *Reconstrucción histórica de la Fundación Universitaria Luis Amigó*. Medellín.

Bruner, J., (1984) *El desarrollo de los procesos de representación*, en: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza ED.

Bruner, J., (1986) *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Ed. Gedisa.

Bruner, J., (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Ediciones Morata.

Bruner, J., (1972) *El proceso de educación*, México: Ed. Uteha.

Bruner, J., (1978) *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid: Ed. Narcea. (Estados Unidos).

Can Raters Consistently Evaluate the Content of Focus Groups? By Morris Weinberger, Jeffrey A. Ferguson, Glenda Westmoreland, Lorrie A. Mamlin, Douglas A. Segar, George J. Eckert, James Y. Greene, Douglas K. Martini, William M. Tierney. *Social Science and Medicine*. 1998; 46(7)929-933.

Capturing the Group Effect in Focus Groups: A Special Concern in Analysis. By Martha Ann Carey and Mickey W. Smith, *Qualitative Health Research*; 1994:123-127.

Concerns in the Analysis of Focus Group Data, Martha Ann Carey. *Qualitative Health Research*; 1995(5):487-495.

Conducting Focus Groups in Developing Countries: Skill Training for Local Bilingual Facilitators. Gisele Maynard-Tucker *Qualitative Health Research*. *Qualitative Health Research*, 2000(10); 396-410

Corredor, C. (1995) "Modernidad y derechos fundamentales en Colombia". En: Los derechos sociales, económicos y políticos en Colombia. Consejería presidencial para política social. Bogotá: Consejería Presidencial. Pág. 40.

Fray Martínez. M. (1994-2008). Informe de gestión rectoral. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín.

"Focus Group Research and "The Patient's View" Pascale Lehoux, Blake Poland, Genevieve Daudelin, *Social Science & Medicine* , 2006, 63: 2091–2104.

"From the Heart of My Bottom": Negotiating Humor in Focus Group Discussions, by Clare E. Wilkinson, Charlotte E. Rees and Lynn V. Knight. *Qualitative Health Research*, 2007; 17; 411.

Krueger, Richard A. and Mary Ann Casey. Answering Questions about the Quality of Focus Group Research. En R. A. Krueger and M. A. Casey, eds. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (third edition), pgs. 195-206. ThousandOaks, CA: SagePublications, 2000. Capítulos seleccionados.

Malaver, José (2000). Conferencia: Pensamiento de Cornelio Castoriadis. Medellín: Funlam

Maldonado, Carlos E., *Ciencias de la complejidad: ciencias de cambios súbitos*, en: Odeón. Observatorio de Economía y operaciones numéricas, Universidad Externado de Colombia, 2005, págs. 85-125 (2005).

Maldonado, C. E., Gómez Cruz, N., (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad*. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades, Bogotá, Ed. Universidad del Rosario (2011).

Maldonado, Carlos E., *Ciencias de la complejidad: ciencias de cambios súbitos*, en: Odeón. Observatorio de Economía y operaciones numéricas, Universidad Externado de Colombia, 2005, págs. 85-125 (2005).



Maldonado, C. E., Gómez Cruz, N., (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad*. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades, Bogotá, Ed. Universidad del Rosario (2011).

Maldonado, Carlos E., *Complejidad de las ciencias y ciencias de la complejidad*, Carlos Eduardo Maldonado (compilador). Bogotá: Universidad Externado de Colombia (en prensa), págs. 15-56, págs. 1-145 (2005).

Maldonado, Carlos E., *Complejidad: ciencia, pensamiento y aplicación*, Bogotá, Ed. Universidad Externado de Colombia (2007). Colombia...

Mercado, Francisco J., Elizabeth C. Alcántara, Luz María Tejada Tayabas, Norma L. Flores, Adelita Sánchez Flores. *La atención médica a los enfermos crónicos en México: ¿Qué tan diferente es la perspectiva de los médicos, las enfermeras y los sujetos enfermos?* En M. L. MagalhaesBosi y F. J. Mercado, eds. *Investigación Cualitativa en los Servicios de Salud*, pgs, 275-303. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004.

Morgan, David L. *Focus Groups as Qualitative Research*. Qualitative Research Methods Series, Volume 16 (second edition). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1997. Estados Unidos.

Morin, Edgar. (1984). *Ciencia con conciencia*. Editorial del Hombre. Barcelona.

Morin, Edgar. (1992). *El Método IV. Las ideas*. Cátedra. Madrid.

Morin, Edgar. (1993<sup>a</sup>). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra. Madrid.

Morin, Edgar. (1993<sup>b</sup>). *El Método II. La vida de la vida*. Cátedra. Madrid.

Morin, Edgar. (1994). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra. Madrid.

Morin, Edgar. (1983). *El paradigma perdido*. Kairos. Barcelona.

- Morin, Edgar. (1998a). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Morin, Edgar. (1998b). *Una nueva civilización para el tercer milenio*. Tendencia Siglo XXI, n° 9. Enero.
- Morin, Edgar. (2000). *La mente bien ordenada*. Ediciones Seix Barral. Madrid.
- Rey, G., (1988) *Socialización, comunicación y culturas desde la perspectiva psicológica*, Recinto de Quirama: mimeo.
- Restrepo, M. (1988). Contexto general del programa en Licenciatura Pedagogía Reeducativa. Detalles de las órdenes creadas por Francisco de Asís. Funlam.
- Rey, G., (1987) *Las huellas de lo social: interacción, socialización y vida cotidiana*, en: Signo y Pensamiento N° 11.
- Rey, G., (1990) Apuntes de clase, Postgrado: CINDE.
- Ortíz, Ocaña, A. (2012). El pensamiento configuracional como cualidad para comprender la complejidad. Revista Praxis 2012. Santa Marta. Universidad del Magdalena.
- Ortiz Ocaña, Alexander & Salcedo Barragán, Mileidy (2012). "La Afectividad como base para la estimulación y potenciación del desarrollo del pensamiento configuracional en la primera infancia". En: Competencias Afectivas. Revista Internacional Magisterio No 59 (noviembre-diciembre). Bogotá: Magisterio. pp. 58-64.
- Vygotsky, L.S. (s, f) Obras Completas. T 1 p.116.