

# LA FORMACIÓN SOCIO HUMANÍSTICA EN CONTEXTO DE DOMINANCIA CIENTÍFICO TÉCNICA: REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE

**Marlon Javier Méndez Sastoque**

[marlon.mendez@ucaldas.edu.co](mailto:marlon.mendez@ucaldas.edu.co)

Centro de Estudios Rurales  
Universidad de Caldas, Colombia

**Recibido:** 04/12/2007

**Aceptado:** 11/03/2008

## Resumen

El propósito de este artículo es dar una mirada crítica a los procesos de integración curricular de las áreas de índole social en contextos formativos de dominancia científico-técnica. Para cumplir con lo propuesto, la primera parte, a manera de planteamiento del problema, subraya la existencia de límites creados y recreados entre las distintas disciplinas y áreas del conocimiento como principal motivo de fragmentación curricular. Asociado a lo anterior, la segunda parte concreta algunos de los más representativos obstáculos a dicha integración, enfatizando los relacionados con las diferencias existentes entre los códigos usados en los distintos campos del conocimiento y la presencia de jerarquías entre las diversas unidades académicas convergentes. Como resultado de las discusiones suscitadas, la tercera parte revela la artificialidad de las fronteras construidas entre lo científico y lo social, destacando su íntima cercanía. El artículo termina con algunas reflexiones en torno a la necesidad de equilibrio científico-social, haciendo un llamado a su urgente reconciliación.

**Palabras clave:** integración curricular, interdisciplinariedad, formación socio humanística, docencia universitaria.

## SOCIO-HUMANISTIC DEVELOPMENT IN TECHNICAL AND SCIENTIFIC CONTEXTS: REFLECTIONS ON PRACTICE TEACHER EDUCATION

### Abstract

The purpose of this article was to critically look to curricular integration processes of social disciplines in formative contexts of scientific-technical. First, we found created and recreated limits among different disciplines and knowledge areas as the main source for curricular fragmentation. Second, we identified some of the most representative obstacles to integration, emphasizing those related to differences among codes used in different fields of knowledge and the presence of hierarchies among diverse and convergent academic units. Third, the discussion of these findings highlighted the artificiality of man made frontiers between scientific and social knowledge and how close they can be. Finally, The article includes reflections on the need for scientific-social balance and a claim for urgent reconciliation.

**Key words:** curricular integration, inter disciplinary, socio-humanistic learning and teaching, college teaching.

## **Introducción**

Para quienes ejercemos nuestra labor docente en ámbitos de dominancia científico técnica, la baja integración curricular del componente social es una situación más que evidente. En estos contextos, lo humanístico y lo social llegan a ser subvalorados, cuando no sacados de escena, al pertenecer a un campo un tanto distante de las bases estructurales e identitarias de los programas que ostentan dicha característica. En esta vía, la fragmentación y la aprehensión especializada del conocimiento, así como la marcada separación entre lo humano y lo no-humano, crean incomunicación y confinamiento entre las distintas unidades académicas que actúan en torno a un mismo eje de formativo; acentuando el desequilibrio entre *lo social y lo científico*.

En este marco referencial, develar en la cotidianidad del ejercicio docente, los factores y circunstancias que favorecen la desintegración curricular, la incomunicabilidad y el aislamiento constituye el principal objetivo de este ensayo.

En esta oportunidad, lo expuesto se deriva del estudio reflexivo de una situación particular: el caso de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia); donde el arriba descrito es un problema actual y de constante preocupación, sobre todo para quienes desde adentro asumimos la tarea de coordinar y perfilar las áreas formativas de índole socioeconómica. La investigación original, realizada como parte de la labor del Grupo CERES (Centro de Estudios Rurales), entre Agosto del 2006 y Julio de 2007, giró en torno al papel de las ciencias sociales en la formación de profesionales en ciencias agropecuarias. Los docentes participantes pertenecen a los departamentos de Salud Animal, Recursos Naturales y Medio Ambiente, Sistemas de Producción y Fitotecnia.

No obstante, dado el carácter general de la problemática planteada, las discusiones y aportes realizados superan la especificidad del referente citado; siendo extensibles a ámbitos similares, donde los procesos de integración curricular entre lo científico y lo social sean motivo de estudio o intervención directa.

### **Disciplinarietà y fragmentación curricular**

Sin lugar a dudas, coincidiendo con lo expuesto por Wallerstein (1996, p. 77), “las estructuras disciplinarias han cubierto a sus miembros con una reja protectora, y no han

alentado a nadie a cruzar las líneas divisorias”. La anterior premisa, ampliamente compartida por quienes nos desenvolvemos en el ámbito universitario, plantea el reto de avanzar hacia una nueva manera de concebir la práctica docente. Para el caso que motivó esta reflexión, favorecer el encuentro entre las disciplinas técnico científicas y aquellas derivadas de las ciencias sociales, ambos grupos concebidos como fundamentales para la formación integral de profesionales en ciencias agropecuarias, representa el principal desafío. En esta vía, develar el trasfondo de la disyunción disciplinar constituye el principal punto de partida.

Definitivamente, como señala Torres (1996), citado por Quintana (1998, párrafo 1), “la disciplina se ha concebido como una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión”. En estos términos, la delimitación disciplinar al interior de un mismo campo de formación profesional fomenta el parcelamiento curricular. Como ocurre en muchas facultades y programas, la organización departamentalizada del conocimiento refuerza los límites entre las distintas disciplinas: cada unidad académica actúa casi independientemente, girando alrededor de un conocimiento específico y perdiendo de vista la noción de unidad. Pero, si miramos más a fondo, es todavía preciso reconocer cómo a través de la subespecialización, los campos disciplinares suelen parcelarse en territorios aún más reducidos, diferenciados y excluyentes.

A manera de ilustración, si nos circunscribimos al mundo de las ciencias agropecuarias, el surgimiento en su interior de submundos especializados es lo que marca la pauta. Para el caso de las ciencias agronómicas, subespecialidades como fitopatología, agua y suelos, mejoramiento genético, fisiología de cultivos, entomología, fisiología de postcosecha, administración agrícola y desarrollo rural representan los distintos ángulos de mira. Mas, a pesar de actuar en un mismo campo (esto es, la formación agronómica como actividad envolvente), quien *es* fitopatólogo sólo da cuenta de los problemas sanitarios ocasionados por hongos, virus y bacterias; por su parte, quien *es* entomólogo sólo da cuenta de los problemas sanitarios resultado de la acción de insectos agrícolamente no deseables. En esta misma tónica, quien opta por el desarrollo rural deja de lado todo aquello calificado como “técnicocientífico”, centrando su acción en el trabajo social; asuntos que dan muestra de la disyunción disciplinar. Pero, una vez reconocido el problema, ¿de qué manera intervenir sobre éste?

Indiscutiblemente, una respuesta previsible a la *fragmentación ilustrada* es avanzar hacia la integración curricular; medida que Gaff (1989), citado por Quintana (1998: párrafo 5) sustenta en las tres siguientes razones:

- \* *Razón intelectual.* La integración curricular enriquece las ideas en cualquier campo de estudio en la medida que permite el cruce sistemático entre teorías, conceptos y conocimientos de otros campos. El mundo no está organizado en función de estructuras disciplinares académicas; por lo que para poder buscar y dar soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad, se requieren los conocimientos y las perspectivas de varias disciplinas.
- \* *Razón pedagógica.* Hoy en día se sabe que los estudiantes aprenden mejor cuando el conocimiento se organiza en unidades completas y abiertas en vez de unidades fragmentadas y cercadas. Esto supone que el conocimiento ha de concebirse integrado y no aislado como se ha vuelto costumbre.
- \* *Razón social.* El aprendizaje es una actividad individual; pero, esto no significa que se haga en solitario. Los cursos diseñados de manera integrada por lo general interesan más a los estudiantes y les ofrecen temas más atractivos para conversar fuera del aula de clase, precisamente porque son más relevantes al mundo en que cotidianamente ellos se desenvuelven.

Definitivamente, en coincidencia con lo anteriormente expuesto, formar bajo el criterio de escisión del mundo resulta simplemente incoherente. Perder la noción de unidad conlleva al riesgo de desorientación: quien desconoce la generalidad del entorno en que se moviliza, por más que conozca a profundidad una parte específica del todo, siempre estará expuesto a sentirse extraño en su propio vecindario. No obstante, así en el discurso se acepte lo anterior, ya acostumbrados a desmembrar la realidad, al ejercer nuestra práctica docente, muchas veces reproducimos y legitimamos esta tendencia; eso sí, pretendiendo luego que los profesionales que ayudamos a formar asuman una postura holística tanto del mundo como de sus áreas específicas de acción.

Mas, si se trata de avanzar hacia la consolidación de una nueva forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, que disipe los límites producidos y reproducidos entre las distintas disciplinas y sub-disciplinas, así como entre lo científico y lo humano, ¿qué camino seguir? Una primera respuesta nos lleva a explorar tres vías un tanto hoy discursivamente consensuadas. Se trata de los enfoques *multi*, *inter* y *transdisciplinario*, explicados por Ruiz (1991, p. 82) de la siguiente manera:

- a) Enfoque multidisciplinario. En este caso, el diálogo suele empezar por la aclaración del estatuto epistemológico de las distintas ciencias, manteniéndose

cada disciplina dentro de su enfoque, método, categorías y especialidad, sin más compromiso que el de exponer su punto de vista sobre un tema común, dentro de una especie de panel de saberes.

- b) *Enfoque interdisciplinario*. Sin desconocer los límites propios de cada disciplina, se buscan factores de unidad entre diversos saberes, bien sea en cuanto al objeto, al método o al lenguaje. Corresponde a una experiencia de aprendizaje comprensivo que combina destrezas y preguntas de más de una disciplina para estudiar un tema central, un asunto, un concepto o una situación.
- c) *Enfoque transdisciplinario*. Es una propuesta en la cual el factor de unidad e integración no responde a los límites disciplinarios, sino más bien a la confluencia de las estructuras y habilidades del pensamiento generados por las disciplinas en quienes las cultivan, para el estudio de problemas determinados. En este caso, los problemas rebasan el respeto de los límites disciplinarios y son el factor real de la integración de los saberes.

Cada uno de estos tres enfoques es una alternativa útil al momento de enfrentar el problema planteado. Si lo que se quiere es romper el círculo que produce y reproduce la fragmentación en los distintos campos formativos, avanzar hacia la integración disciplinar constituye el reto principal. No obstante, a pesar de la claridad existente en cuanto a los posibles caminos a seguir, es necesario enfatizar que pasar del discurso a la práctica no es una tarea fácil. En la cotidianidad del ejercicio docente persisten obstáculos y luchas de poder que dificultan dicho tránsito efectivo; asunto al que nos referiremos a continuación.

### **Obstáculos a la integración disciplinar y curricular**

Indiscutiblemente, es fácil suponer que el espacio educativo más adecuado para analizar y promover la integración de los distintos saberes es la universidad, ya que ella se encuentra abierta por naturaleza a la universalidad del saber y su nombre sugiere la unidad dentro de la diversidad. Sin embargo, por encima de lo figurado, es necesario volcar la atención sobre algunos aspectos de la cotidianidad docente que pueden ir en contra de lo deseado.

Como bien menciona López (1995, p. 40), “las barreras existentes, creadas por la cultura tradicional en materia curricular, se apoyan en las autonomías relativas de las disciplinas, impidiendo un tratamiento holístico y totalizador de la problemática estudiada”. Así, aunque haya claridad acerca de un objeto general de estudio, la visión y aprehensión fragmentada de la realidad impide pensar la unidad. En esta dinámica, nosotros los docentes, portadores del conocimiento especializado transmisible y sustentadores empíricos de las estructuras organizativas de la enseñanza universitaria, solemos convertirnos en salvaguardas de las

distinciones y fronteras disciplinares; aislando, como diría Morín (2001), los objetos de sus ambientes y destruyendo los conjuntos y sus totalidades. Pero, si acogemos la crítica anterior, en la cotidianidad del ejercicio docente, ¿qué elementos o factores favorecen dicho resultado?

De acuerdo con Nieto (1991), entre los factores que limitan la integración disciplinar están los códigos que utilizamos, es decir, los lenguajes, símbolos y significados que nos sirven para comunicar los conceptos propios de cada área. En estos términos, la racionalidad con que construimos cada campo disciplinar, es decir, los fundamentos teóricos, metodologías, técnicas y medios de investigación, validación, discusión y conformación del cuerpo de conocimientos que caracterizan cada disciplina, limitan la comunicación entre las distintas áreas específicas. A manera de ilustración, para un fitopatólogo, pensar y hablar sobre educación rural parece estar fuera de su alcance: la preocupación por asuntos similares es generalmente transferida a educadores, sociólogos y antropólogos. Mas, contextualizando su práctica específica, ¿acaso la escolaridad de los usuarios rurales de la tecnología que él ha ayudado a generar no resulta crucial al momento de promover su uso o adopción, o ¿acaso el nivel de alfabetización de los usuarios rurales no es fundamental al momento de asegurar la adecuada comprensión de las normas de bioseguridad escritas en las etiquetas de los productos químicos comúnmente usados para el control de plagas y enfermedades en cultivos?

Como podemos apreciar, la especialidad formativa de cada actor constituye a menudo un obstáculo a la integración curricular; siendo su principal expresión la incomunicabilidad entre poseedores de trayectorias académicas, científicas y profesionales diversas. En este orden, para cada actor, su campo específico de conocimiento constituye un submundo sujeto a normas, lenguajes y prácticas particulares, extrañas a quien está fuera del círculo. Sobre esta lógica, cada quien actúa limitando su rango de pensamiento y acción a su especialidad o subespecialidad, desconociendo la existencia de puntos o ejes de articulación entre la propia y la de otros.

Con todo, es necesario traer a colación que los obstáculos a la integración propuesta van más allá de lo netamente disciplinar y formativo. Definitivamente, si asumimos la universidad como escenario de juego, las relaciones de poder expresadas en las luchas por espacios culturales, políticos y económicos siempre estarán al orden del día. Al respecto, refiriéndose a las luchas de poder existentes, López (1995, p. 24) señala que en los distintos escenarios

universitarios “no es difícil evidenciar la existencia de una jerarquización y discriminación marcada en las estructuras curriculares, lo cual ha permitido otorgar una autoridad o poder diferente a las asignaturas”.

Para nuestro caso particular de estudio (situación que se replica en otros ámbitos de dominancia científico técnica), las asignaturas y núcleos formativos relegados a un segundo plano suelen ser aquellos asociados a las ciencias humanas y sociales. Sin que ésta llegue a ser la única lectura, asignaturas como *desarrollo rural, transferencia de tecnología, sociedades rurales y políticas públicas*, por ejemplo, son ordinariamente asumidas como complementarias, auxiliares o “costuras”, tanto por estudiantes como por muchos docentes. Jerárquicamente, éstas son ubicadas y aprehendidas como de menor categoría, cuando no como desvío o distracción respecto a la formación profesional específica: la fitotecnia, la producción y la sanidad animal, para el caso de las ciencias agropecuarias. A lo anterior hay que agregar cómo, ideológicamente, la formación social es en ocasiones homologada a socialista, populista o campesinista, marcando tendencias y distinciones políticas, sustentadas en supuestos que subyacen en el imaginario colectivo. En este contexto resulta fácil identificar la existencia de una sutil trama de micro poderes que difícilmente ceden al momento de avanzar hacia la integración citada.

No obstante, es preciso también reconocer que la expresión del currículo “informal” no sólo se da en términos de la existencia de jerarquías y otras distinciones que acentúan la disgregación. Ampliando lo ya expuesto, Díaz (2002, p.102), ahora enmarcados en lo organizacional, enlista una serie de problemas que igualmente contribuyen a la fragmentación curricular; entre los que podemos destacar los siguientes:

- \* Tendencia al monopolio de los profesores de cada unidad académica alrededor de un área de conocimiento específica con exclusión de aquellos que pertenecen a otras unidades.
- \* Amplia dedicación a las funciones de docencia con muy escasa vinculación a procesos investigativos -y viceversa- que impliquen interacción y comunicación con docentes de otras unidades.
- \* Poca comunicación, colaboración y movilidad entre los profesores de las diferentes unidades académicas
- \* Tendencia a la burocratización del profesorado y pérdida de la capacidad innovativa tanto de los contenidos como de los contextos de aprendizaje.

- \* Tendencia al aislamiento de los profesores dentro de una unidad como consecuencia del aislamiento estructural de las asignaturas de un programa académico.

Como podemos apreciar, el modelo organizacional universitario, cimentado en el aislamiento de las distintas unidades académicas (departamentalización) contribuye a la fragmentación curricular. Para nuestro caso de referencia, así como para otros tantos similares, la disgregación es lo que prima. La especialidad asumida como límite al acercamiento disciplinar no sólo restringe el encuentro en torno a un objeto común de estudio, sino también la propia proximidad social. Al interior de una facultad, a menos que se desempeñe algún cargo académico-administrativo, la interacción entre docentes usualmente se circunscribe al círculo social inmediato conformado por sus pares o colegas de departamento o unidad académica. Difícilmente se puede estar al tanto de lo que otros hacen o dejan de hacer. De esta manera, en la medida que la comunicación es limitada, las prioridades e improntas que distinguen o guían la acción de cada colectivo son desconocidas por los otros. Para el caso de estudio, las intenciones y vías pedagógicas seguidas por los docentes y colectivos que tienen a su cargo la formación sociohumanística son recíprocamente desconocidas por quienes centran su atención en la formación biológica, técnica y científica.

En este marco, la descontextualización de la enseñanza pasa a ser una característica común. Desde una perspectiva polarizante, mientras unos insisten en incorporar la visión humanista y social como estrategia de formación de profesionales íntegros, otros reafirman la necesidad de liberar el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje de cualquier contaminante o distractor derivado de las particularidades asociadas a los distintos contextos sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales en que tiene lugar. Bajo esta última lectura alentada por la visión científicotécnica extrema, el ser humano se convierte en obstáculo a la objetividad que ha de acompañar al verdadero conocimiento; enfoque que ahonda aún más las brechas construidas entre lo humano y lo no-humano. Pero, yendo un poco más allá de lo usualmente supuesto, ¿qué tan certero resulta dicha separación?

### **Artificialidad de las fronteras entre lo humano y lo no-humano**

Como menciona Tovar (1999a, p.12), “la completa autonomización del campo científico y la separación de las obras científicas de la persona humana como autor han llevado paulatinamente a la creencia de que existe un campo de la ciencia y otro de las humanidades”.



Dicha creencia desconoce que tanto las humanidades como la ciencia son producto de la inteligencia humana; siendo en este sentido que la ciencia y lo científico técnico suelen presentarse a la luz pública liberados de cualquier rasgo de humanidad.

Al respecto, y aunque nos llegue a costar reconocerlo, quienes ejercemos el oficio docente sabemos que la tendencia a comunicar conocimientos acabados es generalmente dominante. En esta tónica, lo que importa es el resultado final, es decir, aquello ya convertido en instrumento o protocolo listo para ser utilizado o aplicado, más que la historia y los procesos tejidos por aquellos hombres y mujeres que lo hicieron realidad. De esta manera, el conocimiento transmitido o compartido aparece deshumanizado en la medida que, al presentarlo como terminado o concluido, es automáticamente liberado de la angustia, las dudas, el deseo, las alegrías, las frustraciones y, por qué no, de los toques de suerte que acompañaron su aparición.

A manera de ilustración e instigación reflexiva, retomando el caso de las ciencias agropecuarias, preguntas como las siguientes dan claridad a lo expuesto: ¿qué preocupación llevó a los investigadores a forjar o perfeccionar una tecnología específica de producción agrícola?, ¿acaso la necesidad humana de producir más alimentos para una población en acelerado crecimiento en determinado momento histórico?, ¿acaso el interés particular por aminorar costos y hacer más rentable una actividad, respondiendo a la competencia externa? ¿Acaso el interés por recuperar y proteger un recurso natural desde hace un tiempo escaso y en deterioro debido a la prolongada sobreexplotación? ¿acaso se trató, en su momento, de simple curiosidad académica o científica, sin que existiera un motivo expresamente predeterminado? Definitivamente, cuestionamientos como los anteriores son muchas veces descartados cuando se privilegia el saber netamente instrumental y cuando se desconoce la historia y los intereses que suscitaron cada hallazgo o avance científico.

Basados en lo anterior, podemos plantear que los conocimientos científicotécnicos de aplicación y utilidad inmediata en los procesos de trabajo y producción suelen ser más valorados que aquellos inherentes a temáticas y problemáticas sociales. Debido a su carácter teórico y reflexivo, estos últimos van perdiendo paulatinamente sentido y lugar en los procesos de formación, hasta convertirse en adornos más o menos útiles. En este sentido, como es común observar en trabajos realizados para optar al título profesional en alguna de las carreras

agropecuarias, la “contextualización social” de las áreas de estudio (descripción de las poblaciones y comunidades próximas en cuanto a escolaridad, distribución por género y edad, acceso a servicios públicos, entre otros factores) suele no faltar en dichos documentos. No obstante, en muchas ocasiones se trata de información netamente accesorio, que luego es obviada al momento de presentar y analizar resultados, en atención a su irrelevancia en un informe técnico especializado.

Mas, siguiendo con el ejemplo anterior, si un estudio tiene como objeto evaluar la respuesta de determinado insecto-plaga al control biológico versus los efectos del control químico convencional, cuestionamientos como ¿qué representa para las poblaciones involucradas transitar de lo químico a lo biológico en cuanto beneficios a la salud y al medio ambiente?, o si dicho tránsito es una alternativa viable para el agricultor en cuanto a costos de producción y capacidad individual de inversión, son difícilmente traídos a escena. De esta manera, mientras no se insista en humanizar el conocimiento, los cuestionamientos planteados sólo serán preocupación de los especialistas en ciencias sociales aplicadas: mientras unos crean conocimiento científico, separadamente, los otros han de otorgarle a éste significaciones humanas y sociales. Más ¿no debería ser ésta una tarea conjunta o compartida?

Con todo, lo que se quiere indicar es que el proceso de aprendizaje humano nunca puede limitarse a lo netamente fáctico (datos, resultados, leyes, técnicas y lenguajes propios de un submundo especializado), en la medida que la vida va mucho más allá de las fronteras académicas o profesionales. Irrebatiblemente, avanzar en la formación de seres humanos convencidos de la importancia de su papel como actores aportantes a la construcción de realidad implica ampliar las bases del auto-reconocimiento: *más que un simple profesional-experto, se es miembro de una sociedad diversa; siendo esta última la que otorga la primera distinción, confiando en la capacidad de aporte individual de cada agente al bienestar social del colectivo.* En definitiva, lo que importa es la formación del hombre en cuanto ciudadano, miembro de una sociedad diversa y cambiante, en la cual posteriormente asumirá el nuevo rol de profesional a su servicio.

No obstante, dicho reconocimiento no siempre es alcanzando. En distintos escenarios de ejercicio profesional, una de las quejas con más frecuencia reportadas acerca de los jóvenes profesionales en ciencias agropecuarias es que, aunque disponen de un apreciable

conocimiento técnico, una vez enfrentados a los diversos entornos sociales, presentan dificultades de adaptación. Acciones como trabajar en equipo, entender las formas como actúan otros actores rurales como campesinos o pequeños productores, interactuar con profesionales en otras áreas del conocimiento, así como tomar decisiones y hacer aportes en función de las particularidades socioeconómicas y culturales del entorno en que se desenvuelven (situarse en distintos ámbitos socioeconómicos, esto es, entre pequeños, medianos o grandes agricultores, campesinos o productores de subsistencia, por ejemplo) les cuesta cierto trabajo. Definitivamente, cuando el universo propio se limita a un submundo especializado y homogéneo, tanto la capacidad de reconocer a los otros en su lógica de pensamiento y acción, como la de entender y comprender las reglas que rigen juegos distintos al propio, se ven drásticamente restringidas. Mas ¿qué hacer al respecto?

Una respuesta inicial consiste en avanzar conjunta y transversalmente hacia el reconocimiento del contexto social de desenvolvimiento profesional; labor que, para el caso docente, compromete a todos los educadores, sin distinción de especialidad. En este marco, siguiendo a De Camilloni (1998, párrafo 3), el énfasis social de la enseñanza tendría como fin esencial tanto brindar la información y las herramientas conceptuales como desarrollar las habilidades cognitivas y aptitudinales que les permitan a los alumnos ejercer las siguientes acciones:

*Comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo, en esta época y en otras.* El propósito es que adviertan similitudes y diferencias en el modo de vida de las personas que habitan en localizaciones y épocas diversas, que tomen conciencia de que existen y existieron distintas culturas y que, en consecuencia, distintos pueblos tienen maneras también diferentes de ver el mundo y de construir un sistema de creencias. En esta dirección, comprender las características de los diferentes modos de vida requiere el conocimiento de las variables naturales, culturales, económicas y sociales en que interactúan los sujetos.

*Dominar las competencias cognitivas, compartir los valores y poseer las actitudes que necesita un ciudadano de una sociedad democrática actual.* El propósito principal es que los alumnos se encuentren capacitados para participar en todas las instancias abiertas en el régimen democrático, esto es, para la práctica ciudadana; desarrollando sentido de solidaridad y civismo. Ello requiere desplegar en el alumno la capacidad de adoptar conductas apropiadas en relación con los otros; de colaborar con el desarrollo de los grupos a los que pertenece; y de interactuar asumiendo efectivamente su responsabilidad frente a las personas con las que tiene relación directa e indirecta, así como frente a la naturaleza.

*Desarrollarse como persona, con capacidad para satisfacer sus necesidades personales básicas.* El propósito que se persigue es que el alumno sea capaz de tomar sus propias decisiones como fruto de la elección entre diferentes opciones cuando cuenta con la información disponible, comprendiéndola en sus diversas perspectivas y enmarcando las decisiones en su propio proyecto de vida.

A manera de cierre es imprescindible traer a colación que, por encima de la especificidad formativa (técnica, científica o social), las relaciones profesionales están enmarcadas en el contexto de las relaciones humanas y sociales. No obstante, pese al reconocimiento de lo anterior, es preciso considerar que en los procesos educativos se ha (y se continúa) privilegiado la inteligencia cognitiva, logicista, del cálculo y el computo, en detrimento de la inteligencia emocional o afectiva, menos instrumental pero más vital (Marina, 1993); cuestión sobre la que hay que intervenir con urgencia.

### **Consideraciones finales: hacia el equilibrio científico-social**

Sin lugar a dudas, en cualquier área de formación profesional, más sobre todo en aquellas de énfasis científico técnico, es una necesidad apremiante equilibrar los conocimientos especializado y social. En este sentido, la formación centrada en desarrollar expertos con capacidad para tomar decisiones, con habilidades para buscar la información necesaria, pero que a su vez estimule las relaciones interpersonales y la ubicación en contextos generales y específicos, además de formar buenos profesionales, favorecería su reconocimiento como sujetos sociales.

Definitivamente, en aras del equilibrio aludido, la universidad, así como la escuela en general, ha de convertirse en un escenario tanto para el aprendizaje especializado y disciplinar como para la socialización. En este contexto, la universidad también ha de asumirse como un espacio para el encuentro, es decir, adecuado para el aprendizaje en coexistencia y convivencia, donde los encuentros *cara a cara* entre los distintos actores que la conforman permitan el forjamiento de seres políticos y sociales. Siguiendo a Tovar (1999b, p.6 ), “el individuo autodeterminante y responsable no se puede constituir sin los aportes de las dos dimensiones: humanística y científicotécnica. Una instrumentación científico técnica y de calidad desprovista de una formación ética y política no permite alcanzar los fines generales de toda educación, es decir, configurar personas libres y responsables”; por lo que la misión de formar personas en su rol de ciudadanos y seres sociales y políticos es competencia de todo

docente, indistintamente de su especialidad disciplinar. En esta vía, bien puede decirse que la formación en valores éticos y sociales constituye uno de los principales ejes conductores del trabajo inter y transdisciplinario docente. Asumiendo que, por encima de la mera profesionalización, la misión de la universidad en cuanto escuela es dar continuidad al proceso de formación del ser social; función que ha de adquirir un carácter transversal.

En estos términos, si una salida onerosa a la problemática aquí planteada es la integración inter y transdisciplinaria entre lo socio humanístico y lo científico técnico, ¿en qué dirección avanzar en pro de su logro efectivo?

Una de las principales respuestas es derribar las barreras disciplinares. En esta dirección, así como desde nuestra labor y postura docente insistimos en la necesidad de formar profesionales íntegros; dicha premisa también ha de aplicar para nosotros mismos. Hoy día, *además de especialistas, necesitamos ser generalistas capacitados para reconocer y ubicar nuestra práctica docente y profesional como parte de un todo, esto es, inserta en un mundo más amplio y compartido con otros, a su vez mediado por las particularidades sociales, culturales, políticas y ambientales de los ámbitos en que nos desenvolvemos*. De esta forma, a pesar de las diferencias, una vez comprendido cómo “el otro” ve desde su ángulo específico de mira, sería posible plantear hipótesis acerca de cómo superar la distancia establecida entre dicha postura y la propia (yo y el otro referidos a una misma cosa).

### Referencias

- De Camilloni, A. (1998). *Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales*. Disponible en [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/sept\\_capit.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/sept_capit.pdf). (Consulta: 08/12/2006)
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- López, N. (1995). *La reestructuración curricular de la educación superior*. Bogotá: ICFES-Universidad Surcolombiana.
- Marina, J. (1993). *La teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Nieto, L. (1991). *Una visión sobre la interdisciplinaria y su construcción de los currículos profesionales*. Disponible en <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AN-9108-InterdisCurric.pdf>. (Consulta: 03/02/2007)
- Quintana, H. (1998). *Integración curricular y globalización*. Disponible en [http://ofdp\\_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/hquintana.html](http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/hquintana.html). (Consulta: 14/11/2006)

Marlon Javier Méndez Sastoque

- Ruiz, L. (1991). Aproximación a la integración superior del saber. En: S. González, (coord.). *Pensamiento complejo, en torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. pp. 77-97. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tovar, G. (1999a). *Investigación científica y desarrollo humano*. Documento de trabajo. Bogotá: Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de Colombia.
- Tovar, G. (1999b). *La necesidad de una educación humanística para el desarrollo sociocultural*. Documento de trabajo. Bogotá: Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de Colombia.
- Wallerstein, I. (1997). *Abrir las ciencias sociales*. México: UNAM-Siglo XXI Editores.

EL AUTOR

**Marlon Javier Méndez Sastoque**

Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Desarrollo y Sociología Rural. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales. Docente adscrito al Departamento de Desarrollo Rural, Universidad de Caldas, Colombia.. Miembro del Grupo CERES (Centro de Estudios Rurales).  
Línea de Investigación: Educación para la Ruralidad.

[marlon.mendez@ucaldas.edu.co](mailto:marlon.mendez@ucaldas.edu.co)