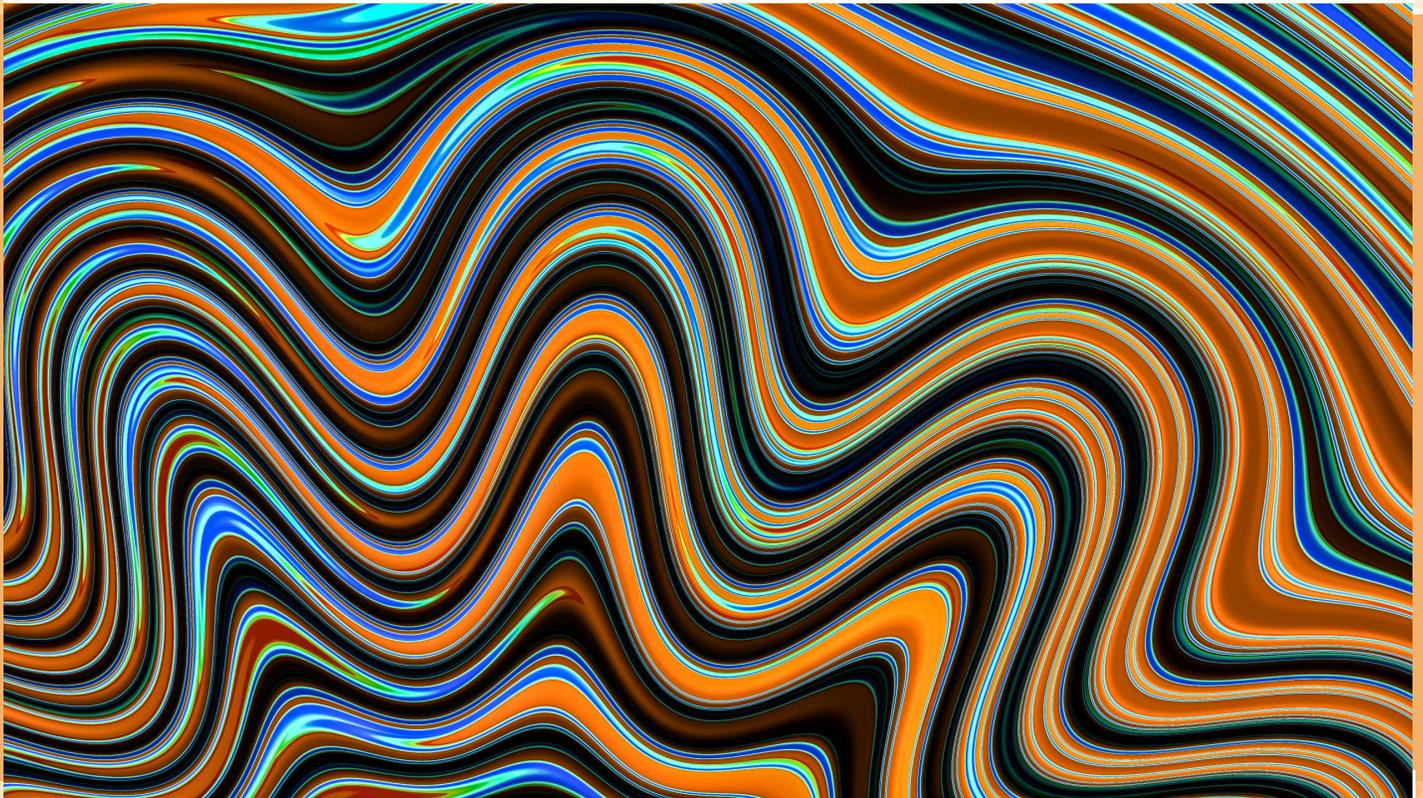




**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS



Modelo abstracto de ondas azul y naranja. Kathy Smail. Uso libre.

ARMONIZACIÓN CURRICULAR

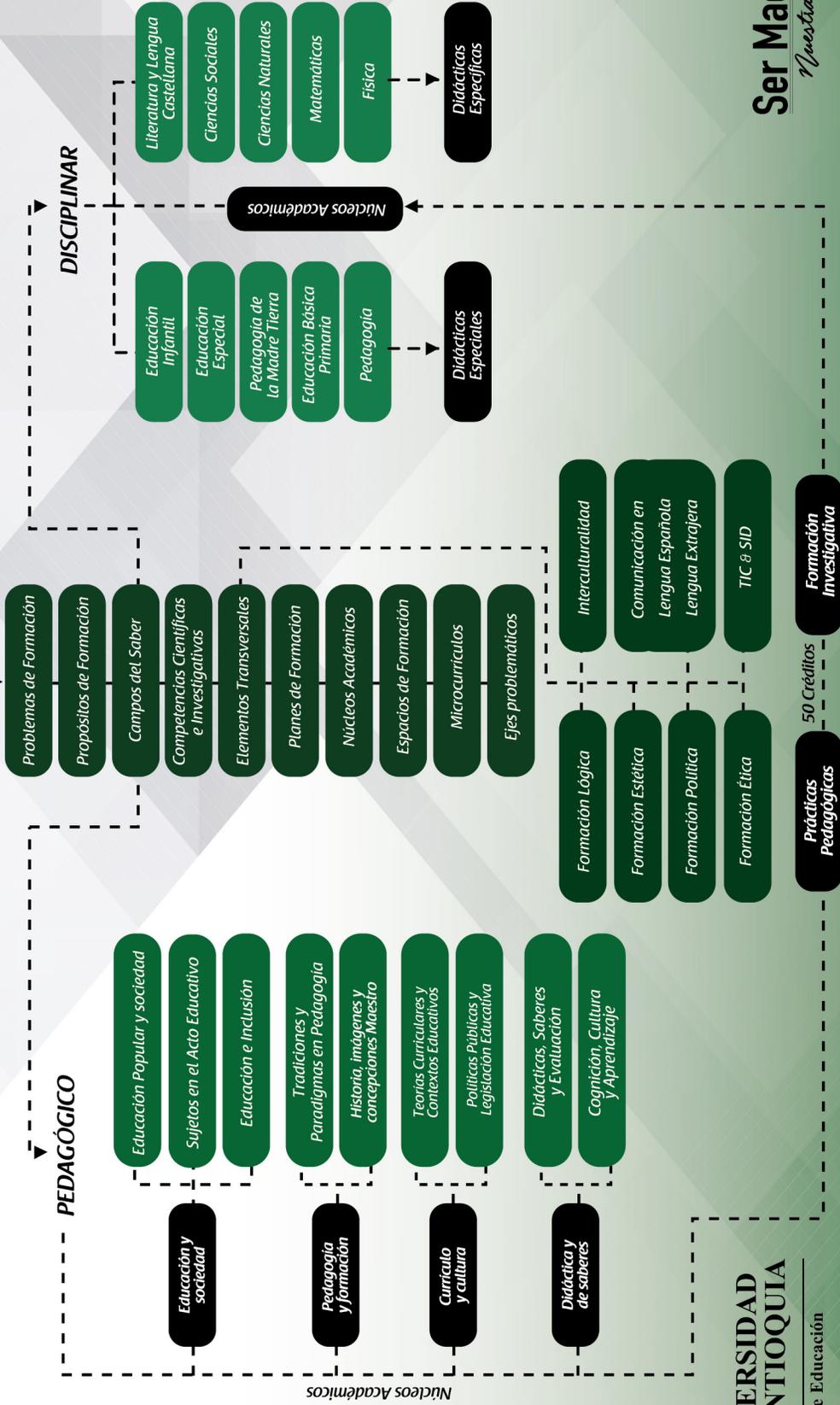
28. 2019 - 2. ISSN 1657-5547

Armonización Curricular

Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015
Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016

Acuerdo Consejo de Facultad 372
de 31 de octubre de 2016

Estructura Curricular





**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

28. 2019 - 2. ISSN 1657-5547

ARMONIZACIÓN CURRICULAR

John Jairo Arboleda Céspedes
Rector

Elmer de Jesús Gaviria Rivera
Vicerrector General

Lina María Grisales Franco
Vicerrectora de Docencia

Ramón Javier Mesa Callejas
Vicerrector Administrativo

Sergio Cristancho Marulanda
Vicerrector de Investigación

Pedro Amariles Muñoz
Vicerrector de Extensión Universitaria

Elvia María González Agudelo
Decana de la Facultad de Educación

Cuadernos Pedagógicos U de A:

Editor: Diego Leandro Garzón Agudelo
Jefe Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes.

Jorge Ignacio Sánchez Ortega
Asistente Editorial Facultad de Educación

Comité de Publicaciones Facultad de Educación:

Elvia María González Agudelo
Decana

Mónica Moreno Torres
Jefa Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas
—CIEP—

Diego Leandro Garzón Agudelo
Jefe Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Mauricio Múnera Gómez
Jefe del Departamento de Educación Avanzada

Nancy Ortiz Naranjo
Coordinadora del Taller de la Palabra

Wilson Antonio Bolívar Buriticá
Coordinador del Doctorado en Educación

Jhony Alexander Villa
Director de Unipluriversidad

Hilda Mar Rodríguez G.
Directora Revista Educación y Pedagogía

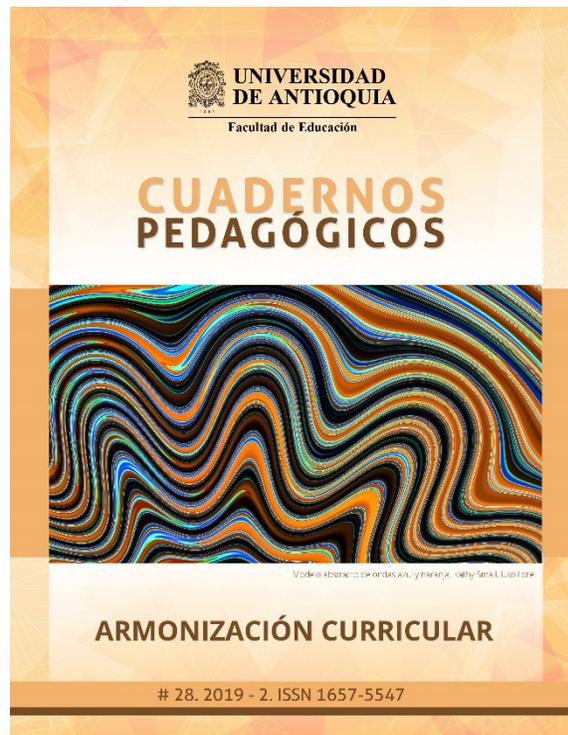


Ilustración de portada:

Título: Modelo abstracto de ondas azul y naranja.

Autor: Kathy Smail.

Sitio: <https://pixy.org/52772/>

(Abstract Pattern Of Blue And Orange Waves)



ISSN 1657-5547

Diseño y diagramación

Christian Javier Gil Patiño

Auxiliar de Diseño Gráfico Facultad de Educación U. de A.

Cuadernos Pedagógicos (Universidad de Antioquia)

Teléfono: 57(4) 2195708

Fax: 2195704

Apartado Aéreo 1226, Medellín, Colombia

Correo electrónico:

cuadernospedagogicosudea@udea.edu.co

Contenido

La Armonización Curricular	7
Facultad de Educación: medio siglo de vida curricular	11
La formación: un proceso complejo que articula las racionalidades lógica, ética, estética y política como elementos transversales al currículo	17
Resignificaciones de la Práctica Pedagógica en la Facultad de Educación	25
De la inclusión a la interculturalidad: un camino hacia la transformación social	35
Los núcleos académicos del Departamento de Pedagogía: avances y retos para los nuevos programas de pregrado	45
Las competencias científicas e investigativas en la educación superior	63
La adquisición de una Lengua extranjera y el uso de las TIC: exigencias, dificultades y proyecciones en los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia	77
Las nuevas versiones de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia	91
La armonización curricular en el Departamento de Educación Avanzada: apuntes para la construcción de un horizonte común	99
Desandando la guerra, caminando la paz	109
La innovación en la Facultad de Educación	119
Glosario de la armonización curricular	133

La armonización curricular en el Departamento de Educación Avanzada: apuntes para la construcción de un horizonte común

Mauricio Múnera Gómez¹

Resumen

En el año 2018 se iniciaron las conversaciones y los análisis tendientes a la consolidación de la propuesta de armonización curricular de los posgrados del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este texto esboza algunas reflexiones acerca de la armonización curricular, como un ejercicio que no puede reducirse al cálculo y la asignación de créditos académicos, sino como un proceso que ha de instar al reconocimiento de las particularidades e intencionalidades formativas de los programas, así como al diálogo de sujetos, saberes y trayectorias.

Palabras clave: armonización curricular, plan de formación, diálogo de saberes, intencionalidades formativas.

¹ Doctor en Ciencias Humanas y Sociales. Magíster en Educación. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Jefe del Departamento de Educación Avanzada de la Universidad de Antioquia e integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos. mauricio.munera1@udea.edu.co



De forma advenediza, llegué a la Facultad de Educación un 5 de mayo del año 2009. En ese entonces me postulé para asumir la coordinación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, un espacio en el que alguna vez soñé trabajar como profesor. Ingresar a la Facultad de Educación y a la Universidad de Antioquia fue para mí todo un acto de descubrimiento, pues, aunque de manera asidua visitaba la biblioteca y venía a esta *Alma Máter* para realizar algunas tareas y atender determinados compromisos de estudiante, mi formación académica como Licenciado en Lengua Castellana y como Magíster en Educación la adelanté en otras instituciones de educación superior del Valle de Aburrá.

Así, sin un conocimiento profundo de la Facultad y de la Universidad, me atreví en un momento a proponer algunas ideas e iniciativas, a partir de la lectura del Documento de Autoevaluación y de las informaciones que aparecían en la Internet acerca de la licenciatura a la que me estaba presentado como coordinador. No profundizaré en todas aquellas alineaciones mágicas que se dieron para pudiera llegar a la que era reconocida como “la mejor facultad de educación del país”, pero sí señalaré que mi sueño se había cumplido, más temprano que tarde, como bien me lo dijo una amiga cuando le hablé de mi interés por estar en esta Universidad y de mi necesidad de renunciar a mi trabajo como profesor del área de Humanidades, Lengua Castellana del Municipio de Medellín.

En el mes y el año antes señalados, mi vida se dividió en un antes y un después, y sobre algunos fragmentos de ese *después*, que se relacionan con la participación y el ejercicio en determinadas funciones de la Facultad, quiero hablar en este texto, pues asumo estas páginas como una posibilidad para compartir ciertas consideraciones y miradas que me acompañan en este instante de la vida como profesor de la Facultad de Educación y, dadas las condiciones actuales, como Jefe del Departamento de Educación Avanzada. Por lo anterior, este conjunto de ideas será el escenario para presentar aquellos asuntos en los que considero necesario profundizar, a fin de avanzar en aquella idea de la armonización curricular como una alternativa para la construcción de un horizonte común de los posgrados de la Facultad de Educación.

En este texto, de manera sintética, reúno y presento determinadas ideas que tienen relación con una apuesta que se ha comenzado a materializar desde el año 2018, en aras de articular más los posgrados y las líneas de formación que los sostienen. Tal y como veo estas líneas, son provocaciones para conversar y para continuar tejiendo la Facultad de Educación, así como lo hemos venido haciendo a lo largo de estos 65 años de historia.

¿Qué podríamos entender por armonización?

En la propuesta de decanatura 2016-2019, que presentó la profesora Elvia María González, y que llevaba por título *La educación: todos los caminos posibles hacia la libertad*, se planteó que una de las acciones a desarrollar sería la *armonización curricular*, con el fin de actualizar y cualificar las estructuras curriculares de los programas de licenciatura que ofrecía la Facultad de Educación, para propiciar la integración de saberes, la articulación con la vida escolar, la flexibilidad en el desarrollo de rutas curriculares de doble título, la creación de un banco de asignaturas de libre elección y la promoción de la movilidad estudiantil en los ámbitos regional, nacional e internacional (González, 2016). Sin embargo, aunque esta acción se declaró en principio para las licenciaturas, dada la normativa en el que se fundamentó tal afirmación, a saber: Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015 y Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016, los ecos de una necesaria armonización también se escucharon en los programas de posgrado de la Facultad de Educación. Sobre este último asunto, que aún se encuentra en construcción, vamos a plantear algunas ideas que nos permitan poner el tema en discusión y concitar a la participación para su materialización y puesta en marcha.

De acuerdo con el Diccionario de la lengua española, la palabra “armonizar” presenta las siguientes acepciones: “poner en armonía, o hacer que no discuerden o se rechacen dos o más partes de un todo o dos o más cosas que deben concurrir al mismo fin” y “estar en armonía”. Sin embargo, en el mismo conjunto de definiciones se precisa que esta palabra también significa “escoger y escribir los acordes correspondientes a una melodía o a un bajete” (RAE, 2019). En atención a estos tres significados, quiero proponer algunas reflexiones para pensar lo que podría ser la armonización curricular de los programas del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad.

La armonización: significaciones alrededor del poner y el estar en armonía

Al llegar al Departamento de Educación Avanzada, luego de mis cinco años de estudios doctorales en la Universidad Nacional de Colombia, me encontré con una importante instancia académica y administrativa en la que se daban cita seis programas de posgrado de gran valor para la continuidad en la formación de maestros y de profesionales en diferentes aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos. Los seis programas que en ese momento integraban el Departamento y que tenían estudiantes matriculados eran los siguientes: *Doctorado en Educación*, *Maestría en Educación* (Modalidades Investigación y Profundización), *Maestría en Educación*, *Metodología Virtual* (Modalidades Investigación y Profundización), *Maestría en Estudios en Infancias*, *Maestría en Educación en Ciencias Naturales* y *Especialización en Pedagogía*. Es importante aclarar que, aunque el último programa que acabo de enlistar contaba con un registro calificado vigente, por razones para mí desconocidas, no se había ofertado su primera cohorte al público.

También, gracias al conocimiento de la propuesta de decanatura 2016-2019 y al diálogo con la Decana Elvia María González Agudelo y con la Vicerrectora de Docencia Lina María Grisales quien, sea dicho de paso, fue la Jefe del Departamento que me antecedió, advertí que otra de las grandes acciones, que se avizoraban en el horizonte académico de posgrados de la Facultad, era la creación del programa de Posdoctorado en Educación. De esta suerte, me topé con un departamento de formación académica que incluía seis programas con registro calificado, cinco programas con cohortes en desarrollo, uno que no se había ofertado al público y, finalmente, uno más que demandaba, con urgencia, su creación y puesta en marcha.

Aunque el Departamento contaba con un amplio número de programas de formación posgraduada, era menester revisar las articulaciones que se daban entre todos estos, para pensar desde allí posibilidades de intercambio y enriquecimiento, que redundaran en procesos académicos fundamentados en el diálogo de saberes y en la resignificación de las funciones sustantivas de la Universidad de Antioquia: docencia, investigación y extensión. Al realizar una revisión de los planes de formación de cada uno de los programas, en el Comité de Posgrados y en el Consejo de Facultad, identificamos algunas dificultades de diálogo entre los programas por asuntos propiamente administrativos y hasta tecnocráticos, por encima de asuntos académicos.

En primera instancia, reconocimos que los cuatro programas de maestría tenían –y siguen teniendo al momento de publicar este texto– una asignación de créditos totales, que variaban entre sí de manera particular. En el siguiente cuadro se pueden reconocer las diferencias entre los números de espacios de formación y los créditos académicos de los programas²:

² Cabe, a pesar de que la *Maestría en Educación* y *Maestría en Educación*, y la *Metodología Virtual* tengan dos modalidades, que son investigación y profundización, los registros calificados de cada uno de estos programas no reconocen a las modalidades como programas diferentes. Por esta razón, dentro del criterio de programas académicos, las dos modalidades se integran.

Programa académico	Número de espacios de formación	Número total de créditos académico
Maestría en Educación (Modalidad Investigación)	14	48
Maestría en Educación (Modalidad Profundización)	13	48
Maestría en Educación, Metodología Virtual (Modalidad Investigación)	17	52
Maestría en Educación, Metodología Virtual (Modalidad Profundización)	15	48
Maestría en Estudios en Infancias	14	44
Maestría en Educación en Ciencias Naturales	16	53

De la misma manera, al revisar los planes de estudio de los programas que tienen las modalidades de Investigación y Profundización, encontramos algunas diferencias en la construcción de las propuestas de formación. Al respecto, es necesario preguntarse por qué sucede tal asunto si estas dos modalidades hacen parte de un mismo programa académico y obedecen a una misma apuesta formativa, a pesar de las diferencias en las actividades académicas a desarrollar por el estudiante, de las formas de agenciar la investigación y de la distribución de horas de acompañamiento directo del profesor y de trabajo independiente del estudiante. En esta perspectiva, la diferenciación no debería estar tanto en el diseño de una determinada estructura curricular, sino en la explicitación de las finalidades formativas e investigativas con respecto a las modalidades que el Ministerio de Educación Nacional reconoció en el Decreto 1001 del 3 de abril de 2006, Artículo 6, y que reafirmó en el Decreto 1280 del 25 de julio de 2018, Artículo 2.5.3.2.2.11.5.

Frente al tema de los créditos académicos, que esboqué en el esquema anterior, no quisiera indicar que el argumento queda reducido a un asunto meramente numérico, pues cada uno de los programas tiene sus propias intencionalidades formativas y la manera de abordar y problematizar diferentes campos de conocimientos. Sin embargo, al revisar la asignación de créditos de cada uno de los planes de formación encontramos que no hay un planteamiento “académico” alrededor del crédito, sino que éste se reduce a una unidad de medida, para expresar determinada dedicación del estudiante en el abordaje de los saberes que hacen parte de la estructura curricular.

Aquí vale la pena recordar que el crédito académico, tal y como lo presenta el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, tiene unas finalidades prácticas en aras de delinear las estructuras curriculares, mas, dado que en diferentes programas del Departamento de Educación Avanzada aparecen espacios de formación con nombres y abordajes similares, como es el caso de los cursos que aportan elementos para el desarrollo de la investigación, valdría la pena revisar cuáles son los elementos que particularizan o especifican un determinado ámbito de formación, ya que, por lo general, la mayoría de maestrías se fundamentan en el estudio del fenómeno educativo a la luz de aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos y, obviamente, investigativos. A continuación incluyo algunos nombres de cursos sólo para situar estas diferenciaciones de nominaciones a las que me refiero: Métodos de Investigación I y II, para el caso de la Maestría en Educación (Modalidad Investigación); Investigación en Educación I y II, para el caso de las modalidades de profundización

de las maestrías que las ofrecen; Métodos de Investigación Cualitativa y Métodos de Investigación Cuantitativa, para el caso de la Maestría en Educación, Metodología Virtual (Modalidad Investigación) y en el de la Maestría en Educación en Ciencias Naturales; Aproximación a la investigación en infancias y Experiencias investigativas en infancias (seminario-taller), en el caso de la Maestría en Estudios en Infancias.

Alrededor de estos espacios de formación y de la asignación de los créditos académicos, vale la pena indicar que ha faltado una discusión que permita comprender qué entiende un determinado programa y el Departamento, como tal, por el concepto de “crédito académico”, para que la asignación de los créditos no quede circunscrita a un procedimiento de cálculo matemático, sino que se corresponda con el abordaje de determinados problemas, ejes y tópicos propios de los espacios de formación que se significan a través de una determinada estructura curricular como “[...] la columna vertebral de los procesos formativos” (Villa, 2007, p.178). Trascender la mirada sobre el crédito, dentro del proceso de armonización curricular, nos obliga a interpretar y problematizar las determinaciones derivadas de las normas técnicas emanadas del MEN y, dado que es obligatorio expresarlo todo en créditos académicos (MEN, 2018), llevar a cabo discusiones profundas acerca de lo que un determinado seminario común, seminario específico o curso complementario aporta al proceso académico del estudiante.

Otro aspecto importante, que derivó del ejercicio de revisión de los programas que integran el Departamento de Educación Avanzada, tuvo relación con el reconocimiento de la existencia de un espacio de formación denominado “Producción Académica” en la Maestría en Educación, Metodología Virtual y en la Maestría en Educación en Ciencias Naturales. Luego de las conversaciones sostenidas con las diferentes corporaciones que orientan el devenir académico de los programas, se reconoció la necesidad de que este espacio se incluyera en todos los planes de formación, pues sería una manera de animar a los estudiantes a la participación en redes de conocimiento en las cuales se pudieran compartir las comprensiones derivadas de los procesos de investigación.

Tal y como se reconoció en los ejercicios de conversión, este espacio está orientado hacia la visibilización y

la divulgación del conocimiento construido, de manera conjunta, por los estudiantes y los profesores. De tal suerte, la matrícula de un espacio de formación como este ha derivado en la elaboración de un texto, en cualquiera de las posibilidades de géneros discursivos (Bajtín, 1999), que propicie la construcción de cultura académica (Pérez y Rincón, 2013) y el intercambio en múltiples escenarios locales, nacionales e internacionales. Igualmente, introducir un curso como este, dentro de las apuestas formativas de los programas, favorecería la divulgación de los desarrollos conceptuales, metodológicos e interpretativos de los grupos de investigación que son quienes enrután y acompañan los desarrollos académicos de las líneas de formación de las maestrías y del doctorado.

En este mismo horizonte, la inclusión de espacios en los que se piense la construcción y la divulgación de los conocimientos y en los que se lleven a cabo prácticas concretas, que favorezcan tal fin, ha de permitir la inclusión de diferentes modalidades y formas de representación (Chartier, 1995), a través de las cuales sea posible articular intencionalidades y acciones, que redunden en la circulación de los conocimientos, para que el fin mismo de los trabajos de posgrados no sea la producción de un texto que se depositará en un anaquel. Dadas las condiciones del mundo actual y las diferentes formas de producción de conocimiento, que reconoce Colciencias, por ejemplo, sería una excelente oportunidad para las comunidades académicas identificar y retomar múltiples formatos y diseños.

Planteado lo anterior, un proceso de armonización entre los programas de posgrado implica, fundamentalmente, la generación de posibilidades de diálogo entre aquellas estructuras curriculares y horizontes pedagógicos que los grupos académicos han construido con el paso de los años a fin de darle una intención y agenciar la formación. Desde este lugar, no se trata de homogenizar todos los nombres de los espacios de formación, sino de construir estructuras lo suficientemente flexibles y móviles, que favorezcan aquello que Santiago Castro-Gómez denominó como la in-disciplina de aquellas estructuras rígidas y jerarquizadas, que reproducen la *hybris* del punto cero como acto de desmesura y soberbia, y desde las cuales se enuncia un determinado sujeto y una instancia productora o reproductora de conocimiento. Al respecto, es conveniente introducir algunas ideas derivadas del pensamiento de este autor:

[...] Pero la *hybris* del punto cero se refleja no sólo en la disciplinarización del conocimiento, sino también en la arborización de la estructura universitaria. La mayoría de las universidades funcionan por “facultades”, que a su vez tienen “departamentos”, que a su vez tienen “programas”. Las facultades funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes. [...] Surgen así los distintos departamentos, a los cuales pertenecen especialistas en cada una de las disciplinas vinculadas a la facultad en cuestión (Castro-Gómez, 2007, p.84).

La cartografía que construye Castro-Gómez, para presentar la idea de la *hybris* del punto cero y, por esta vía, la necesidad de una decolonización de la universidad como instancia productora de conocimiento, guarda algunas proporciones con determinadas estructuras en las que se fundamenta nuestro trabajo en la Facultad de Educación; no obstante, esta unidad académica y, en concreto, el Departamento de Educación Avanzada, han devenido en la construcción de otras posibilidades de interacción entre aquellos dominios totalizadores. Y una de aquellas formas de agenciar el diálogo de saberes tiene que ver con la armonización curricular, como una propuesta de deslinde de ciertas barreras, que han alejado en su construcción a los programas y a las líneas de formación que los integran. En concreto, la armonización curricular ha de permitirnos la puesta en marcha de otras formas de intercambio, que nos ayuden a poner sobre la mesa los elementos de conversación alrededor de aquellos ejes transversales que fundamentan nuestras acciones conducentes a pensar la formación y la transformación de los maestros, de nosotros mismos.

En sintonía con la línea de significado que planteé al inicio de esta parte del texto, la armonización curricular de los programas de posgrado ha de llevarnos a revisar y resignificar los modos a través de los cuales nos relacionamos entre los programas y las maneras que favorecen el diálogo y la articulación entre los estudiantes que hacen parte de las maestrías y el doctorado. Sitúo solo estos dos tipos de programas, pues son los que se encuentran en desarrollo en este tiempo. Al profundizar en las formas como nos relacionamos, damos un paso fundamental para reconocer cuáles son los elementos de base que permiten que los sujetos que habitamos el Departamento –estructura de por sí arbórea y jerarquizada– podamos poner en

relación y en tensión los conocimientos derivados de diferentes campos disciplinares, de determinadas relaciones de saber y poder.

En este orden de ideas, la armonización ha de permitirnos revisar las estructuras curriculares que sostienen y direccionan los procesos académicos, pero no para mantener la delimitación de celdas y parcelas de conocimiento, por las que no es posible transitar. Al contrario, este tipo de apuestas de transformación ha de situarnos de cara al reconocimiento de la capacidad de decisión de nuestros estudiantes para escoger los trayectos más adecuados, que los acerquen a sus propias experiencias de formación y transformación. Un desafío de gran relevancia, al pensar un ejercicio de armonización curricular, pasa por reinventar las condiciones administrativas, que ponen cortapisas a la movilidad y a la construcción de diálogos inter y transdisciplinares. De ahí la necesidad de indisciplinar la formación, las estructuras, los diseños (Castro-Gómez, 2007), no para elidir los límites, sí para resignificar las demarcaciones y aquellos principios de autoridad, esto es de representación (Bourdieu, 1985).

En las conversaciones que hemos sostenido en el Consejo de Facultad y del Comité de Posgrados desde el mes de mayo de 2018, hemos reconocido la importancia de ofertar espacios de formación en los que estudiantes de las licenciaturas, las maestrías y el Doctorado, se puedan dar cita en escenarios de conocimiento, sin importar aquellos “supuestos” niveles de superioridad. Hacer un doctorado u ostentar un título de doctor no ha de instaurarnos en un lugar de “superioridad cognitiva y posicional”; hacer un doctorado, maestría o un pregrado sí debe llevarnos a reconocer la gran responsabilidad social que tenemos con las comunidades en las que se inserta nuestra práctica pedagógica y las relaciones de vínculo y cuidado (Boff, 2002) que sostenemos con todas las formas de vida que integran esta casa común que es la tierra.

Por esta razón, dentro del proceso de armonización curricular se ha de impulsar, con más fuerza, la vinculación de estudiantes coterminales, figura que contempla el Acuerdo Superior 432 de 2014 –Reglamento General de Posgrados–, y que le permite a determinados estudiantes de las licenciaturas matricular algunos cursos comunes o específicos en los programas de posgrados de la Facultad (Universidad de Antioquia, 2014). A la par, esta armoni-

zación ha de flexibilizar las estructuras curriculares y aquellas asignaciones de créditos a las que hicimos referencia en páginas anteriores, para pensar los cursos complementarios de manera articulada, de forma que los estudiantes puedan matricular cursos que realmente aporten a sus procesos de formación académica.

Un último asunto que quiero sugerir a propósito de ese poner y estar en armonía, tiene que ver con la necesidad de revisar las maneras de comprensión de la investigación. Como ya lo he insistido, esta idea de armonización no puede equipararse con asignar los mismos nombres a los espacios de formación de los programas o con sólo calcular y asignar los créditos académicos en las mismas cantidades; esta apuesta por la armonización ha de llevarnos a conversar acerca de los modos como estamos entendiendo la investigación en estos programas en los que pensamos la educación, la apropiación y el diálogo de saberes y el compromiso social. Así pues, apelar por la investigación ha de adentrarnos en territorios en los que podamos comprenderla no como “[...] un viaje penoso que se debe pasar, sino como un trayecto en presente de descubrimientos” (Torregrosa y Falcón, 2013, p.59).

La armonización: significados alrededor de partituras y acordes de una melodía

Debo decir que me gusta pensar las estructuras curriculares no como diseños instrumentales en los que se colectan nombres de cursos y asignaciones numéricas y horarias, sino como partituras que son ejecutadas por estudiantes y profesores, quienes les imprimen unos determinados ritmos, cadencias, énfasis y hasta silencios. Pero la sinfonía no se produce *per se*, para que esta se pueda lograr, se requiere del uso de la batuta, aquella varita mágica que dibuja en el aire las intensidades y las articulaciones del sonido, las cuales hacen que la música pueda escucharse de forma armoniosa y vinculante; por esta razón, gracias al uso de la batuta, los acordes encuentran vías de realización y, en concreto, de armonización a través del sonido.

Si bien, la estructura curricular es la partitura que escribe un determinado compositor, esta sólo halla su materialización gracias a la acción de un director y de una orquesta como tal. En este contexto de significados, profesores y estudiantes son quienes interpretan las piezas musicales a través del uso de la batuta –que corresponde

a los primeros–, y por medio de la interpretación de los instrumentos –lo cual es responsabilidad de los segundos–. Gracias a la relación de batuta e instrumentos se construyen melodías y formas de expresión.

Encontramos, pues, que las sinfonías se interpretan de formas diferentes, ya que dependen de los tiempos, los lugares y los modos a través de los cuales se ejecutan las piezas musicales. Si bien hay una misma partitura –léase como estructura curricular–, su musicalización será diferente, pues dependerá de los acentos que le impriman sus directores y músicos o intérpretes. Una misma partitura marca ritmos y tiempos singulares, pero la musicalización de la partitura develará, sin lugar a dudas, los deseos, los intereses y los énfasis de quienes se ven integrados a ella.

Apelar a esta idea de la estructura curricular como partitura, de los profesores y los estudiantes como intérpretes, es una acción que me sirve para destacar el carácter profundamente humano del ejercicio académico en la Facultad de Educación y en el Departamento de Educación Avanzada. Por este motivo, la armonización curricular en posgrados no se reduce a la diagramación de una malla en la que se exhiben espacios de formación de manera fragmentada; tal y como veo este desafío para la Facultad de Educación, la armonización ha de fundamentarse en las múltiples relaciones que sostienen los sujetos, aquellos que habitamos y construimos este universo de discursos, saberes y haceres.

No podrá darse una armonización curricular si antes no se ponen en relación y en tensión los diseños de los planes de formación con los territorios en los que los sujetos interactúan y, por tanto, en los cuales tienen lugar los procesos pedagógicos. En este contexto, me alinee con la perspectiva de Arturo Escobar según la cual:

[...] cualquier territorio es un territorio de la diferencia en tanto implica una formación ecológica, cultural y socialmente única de lugar y de región. En casos donde las diferentes ontologías están involucradas, el tratamiento teórico y político de diferencia se hace aún más importante (Escobar, 2010, p. 40).

Para retomar la figura de la partitura, los territorios inciden directamente en la forma en la cual se interpreta la pieza musical. Dicho en otras palabras, el análisis de

las condiciones ecológicas, socioculturales y humanas es necesario para reconocer la pertinencia de una determinada estructura curricular y, por esta vía, analizar los modos a través de los cuales ésta dialoga con las expectativas y las necesidades de las comunidades o, en términos más amplios, de los territorios de los que provienen los sujetos que se vinculan a las tareas formativas. Y lo anterior debe asumirse como un asunto de trascendental importancia a fin de revisar las formas a través de las cuales la Facultad de Educación llega a las regiones del Departamento de Antioquia, pues no se puede seguir reproduciendo aquella lógica de centro-periferia de la que nos habló Wallerstein (1979) a propósito de la organización del sistema-mundo. Podríamos decir, sin lugar a equivocaciones, que en muchas ocasiones Medellín se ha visto como el centro y, de otro lado, las otras regiones en las que se ofertan los programas académicos como las periferias.

Desde una mirada alternativa, podríamos pensar que la armonización curricular también habrá de surtir sus efectos en el desarrollo de constantes diálogos de saberes (Castro-Gómez, 2007) entre los sujetos, los territorios y los campos disciplinares en los que se llevan a cabo las acciones formativas. A la par, un ejercicio cuidadoso y riguroso de armonización ha de generar transformaciones en los modos de agenciar la investigación, la docencia y la extensión en las regiones, para que se reconozca que los estudiantes y los profesores que están por fuera del escenario de la "gran urbe", del supuesto "gran centro", también hacen aportes a la construcción de comunidades académicas en sus territorios y adelantan otras formas de producción de conocimiento situado en relación con los determinantes socio-culturales. Vista así, la armonización curricular nos permite trascender los ejercicios tecnocráticos de la administración, para darle lugar a las posibilidades reflexivas

y creativas de la academia. En otros términos, al avanzar en estos procesos de transformar y armonizar en pro de los sujetos y en clave de los territorios y los saberes nos hace llevar a poner el acento en lo académico que se vehiculiza y materializa gracias a lo administrativo.

Para culminar este texto, quiero plantear que el ejercicio de armonización curricular, tal y como lo esbocé en estas líneas, ha de comprometernos a todos los profesores de la Facultad, independiente de nuestro tipo de contratación y de nuestro nivel de formación. Está claro que en este momento histórico de nuestra unidad académica demanda de un trabajo mancomunado, fundamentado en el reconocimiento del otro, de sus saberes y sus experiencias, lo cual devenga en escenarios de encuentro y diálogo, para que sigamos construyendo el espacio académico que tanto soñamos. En este propósito, los programas de posgrado cumplen una función crucial, pues son los escenarios en los cuales se tejen los vínculos concretos con la investigación, la innovación y la consolidación de comunidades educativas, por fuera, incluso, de los espacios en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trataría, entonces, de situarnos en la recuperación de "[...] la condición artesanal de la profesión de maestro, [que] reclama de un oficio ejercido en la creatividad, puesto que como es bien reconocido cada objeto producido por un artesano será a la vez semejante y diferente a otro que surja de las manos del mismo artesano" (De Tezanos, 2007, p.20). La armonización ha de ser un trabajo artesanal y de construcción a varias manos, fundamentado en la polifonía, en el ejercicio de la diferencia y en la perentoria necesidad de llegar a acuerdos en pro de construir aquella educación que soñamos.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México D.F., México, Siglo Veintiuno Editores.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. España: Trotta.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Barcelona, España: Akal.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 79-91.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. En: *Educación y ciudad*, (12), pp. 7- 26.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de la diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán, Colombia: Samava impresiones.
- González, E. (2016). *La educación: todos los caminos posibles hacia la libertad*. (Propuesta para aspirar a la decanatura de la Facultad de Educación).
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Decreto 1280.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Decreto 1001.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de cultura académica en el país*. Bogotá, Colombia: Universidad Pontificia Javeriana.
- Real Academia de la lengua española. (2019). *Armonizar*. Consultado en: <https://dle.rae.es/?id=3bxxEAs>
- Torregrosa, A. & Falcón, R. (2013). El viaje errático de la investigación. En: *Revista Educación y Pedagogía*, 25, (65-66), pp. 55-63.
- Universidad de Antioquia. (2014). *Acuerdo Superior 432*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial*, tomo I. México, Siglo XXI Editores.

MISIÓN

Somos la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que genera y difunde el saber pedagógico, curricular y didáctico para la formación de pedagogos y maestros excelentes en pro de preservar, mediante la educación, la cultura de la humanidad.

VISIÓN

En el 2027 la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se proyectará como una comunidad educativa abierta al mundo que forma pedagogos y maestros investigadores con conciencia política, sensibilidad estética y compromiso social al servicio de los valores de la humanidad.

HORIZONTE

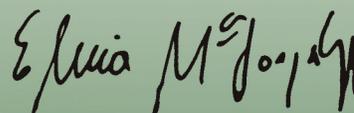
¿Cómo formar pedagogos y maestros que, mediante la apropiación, generación y difusión del saber pedagógico, didáctico y curricular, aporten creativamente a la solución de problemas educativos al servicio de la sociedad y los territorios?

PROPÓSITOS

- ✓ *Formar pedagogos y maestros investigadores que innoven desde el saber pedagógico, curricular y didáctico en pro de una educación digna y solidaria.*
- ✓ *Consolidar una comunidad académica capaz de incidir pedagógicamente en contextos escolares y no escolares, en la sociedad y en los territorios, a nivel nacional e internacional en beneficio del buen vivir.*

PERFIL DEL EGRESADO

- ✓ *Profesional de la educación que se desempeña como maestro e investigador en los diferentes niveles del sistema educativo.*
- ✓ *Profesional de la educación que se desempeñe como consultor y asesor capaz de diseñar, gestionar y evaluar propuestas, programas, planes y proyectos educativos, pedagógicos, didácticos y curriculares; disciplinares e interdisciplinares en diversos contextos escolares y no escolares.*
- ✓ *Profesional de la educación capaz de participar en redes y comunidades académicas e investigativas de producción científica abierta.*
- ✓ *Un ser capaz de asumirse inacabado que puede aprender libremente durante toda su vida, consciente de su actuar en un eterno presente.*



Elvia María González Agudelo
Decana Facultad de Educación





La Educación: todos los sentidos posibles hacia la libertad