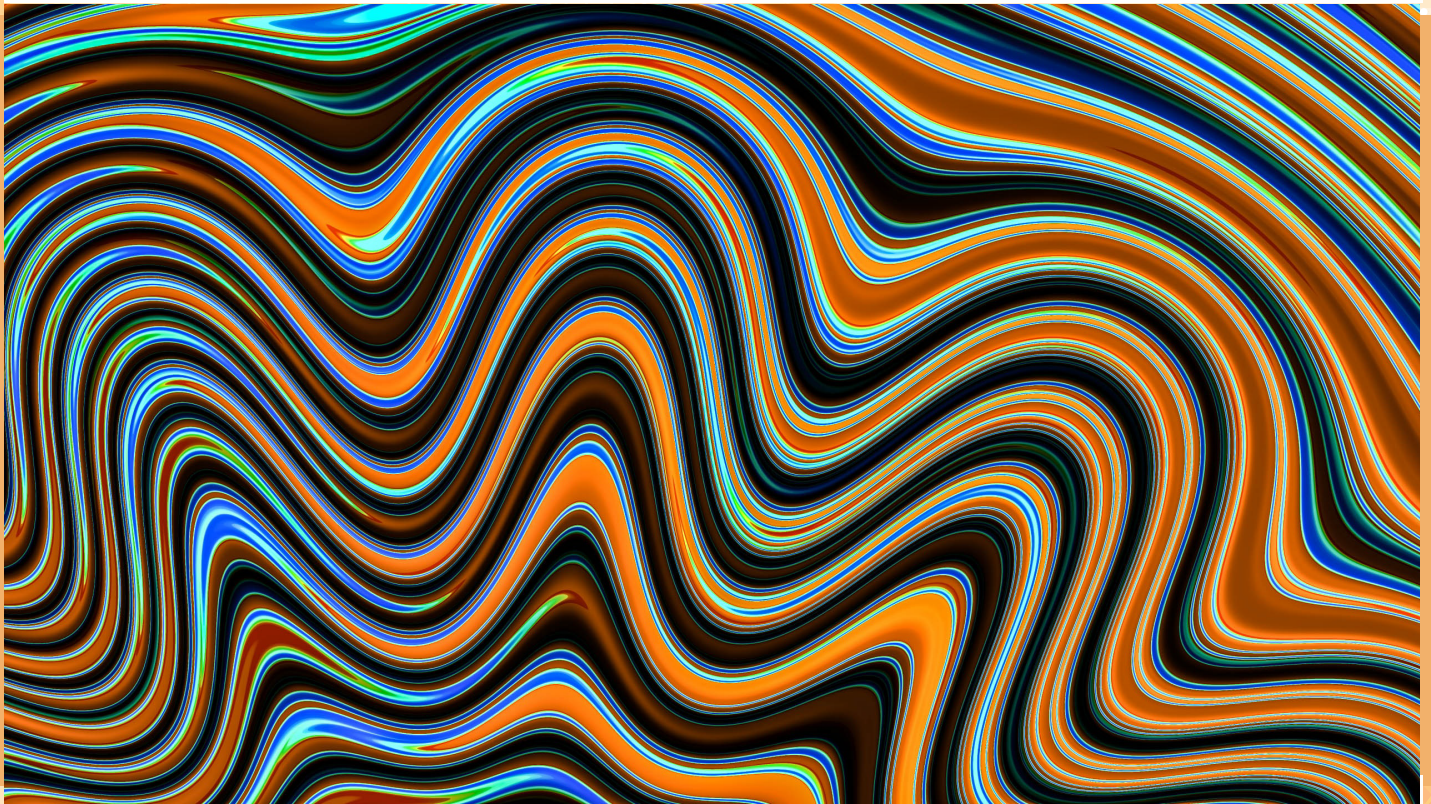




**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS



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

ARMONIZACIÓN CURRICULAR

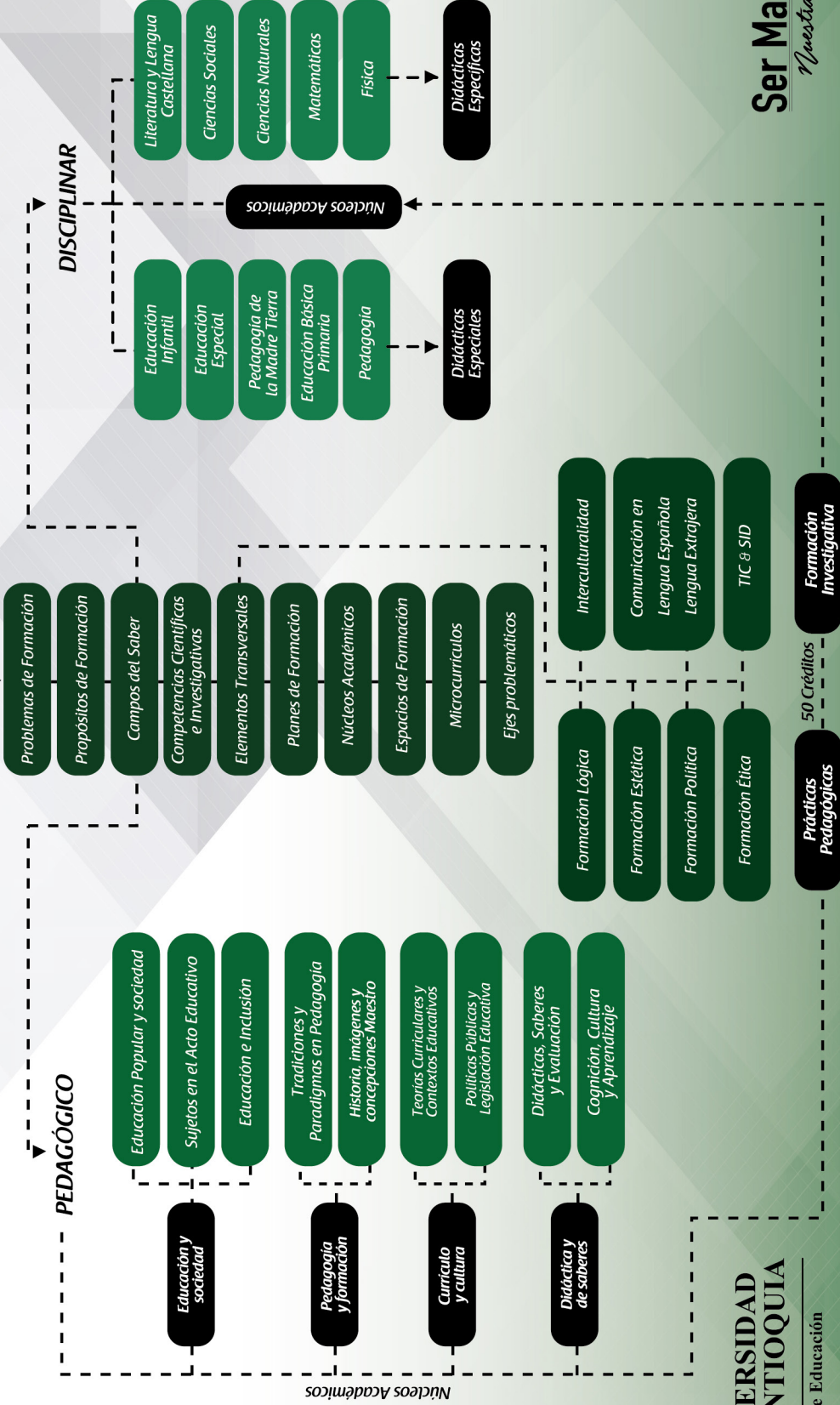
28. 2019 - 2. ISSN 1657-5547

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

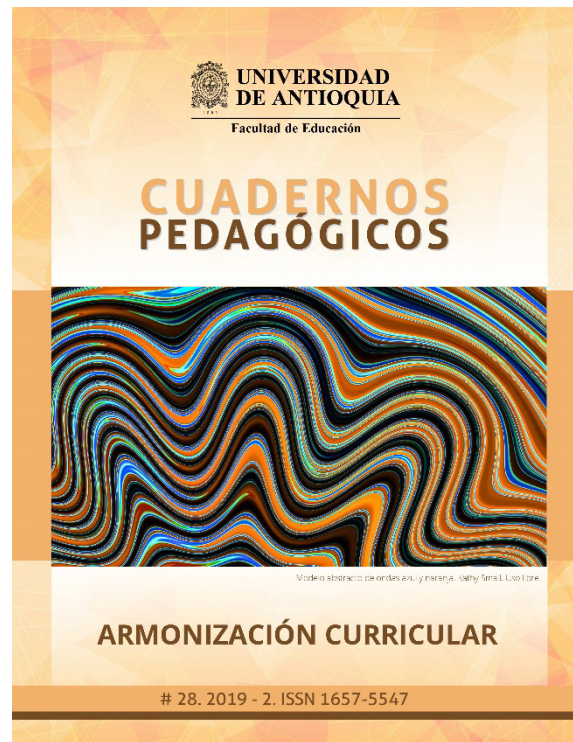


Ilustración de portada:

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

Elvia María González Agudelo¹

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia iniciamos en el año 2016 un proceso de armonización curricular con el propósito de hacer converger nuestra tradición pedagógica con la normativa vigente: el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, y el nuevo Plan de Desarrollo 2017-2027 de la Universidad de Antioquia: *Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios*. Además, nos propusimos articular los diferentes programas académicos de pregrado entre sí y estos con los programas de posgrados, visibilizando un horizonte educativo a tono con las nuevas realidades culturales.

Entramos, entonces, en un proceso de diálogo permanente del Consejo de Facultad con el Comité de Currículo, con los comités de carrera y con nuestros profesores, tanto en forma presencial como en forma virtual. Esta propuesta de armonización curricular quedó consignada en el Acuerdo del Consejo de Facultad 372 del 31 de octubre del 2016.

La armonización con el nuevo Plan de Desarrollo 2017-2027: *Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios* implicó un cambio en la misión, visión, propósitos de formación, horizonte y en nuestro perfil.²

La misión de la Facultad de Educación se enunció así: *"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"*.

En armonía con la misión de la Universidad³ nos comprometemos a *generar y difundir el conocimiento*, en el campo no solo de la educación y la pedagogía, saberes tradicionales de nuestra facultad, sino que también explicitamos el saber curricular y didáctico. Explicitamos también, no solo la formación de maestros sino de pedagogos, investigadores de la educación. Igualmente, nos comprometemos con *el criterio de la excelencia* (solo las personas excelentes dan más de lo que se les pide) y con *la preservación de la cultura* de la humanidad, a través del aporte de nuestra facultad con el mejoramiento continuo de los procesos de educación de calidad.

La visión de la Facultad de Educación se enunció así: *"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"*. En armonía con la visión de la Universidad⁴ tenemos, como *institución pública* que somos, el *compromiso social* de seguir constituyéndonos como una comunidad educativa abierta al mundo, es decir, promulgamos el acceso libre al conocimiento que producimos y difundimos, como un aporte al *reconocimiento nacional e internacional* de nuestra Facultad. Nosotros, profesores, estudiantes

1 Decana Facultad de Educación (2016-2019). Doctora en Ciencias Pedagógicas. elvia.gonzalez@udea.edu.co

2 Acta del Consejo de Facultad de Educación 2363 del 1 de diciembre de 2017.

3 Somos una universidad pública que en ejercicio pleno de su autonomía se compromete con la formación integral del talento humano, con criterios de excelencia, la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber y la preservación y revitalización del patrimonio cultural.

4 En 2027 la Universidad de Antioquia, como institución pública, será reconocida nacional e internacionalmente por su excelencia académica y por su innovación al servicio de la sociedad, de los territorios y de la sostenibilidad ambiental.



y egresados nos hemos estado configurando, en el trayecto del tiempo, con un trabajo docente, investigativo y de extensión, libre para el mundo globalizado, nos organizamos en grupos de investigación y nichos académicos como una consciencia colectiva en pro de la convivencia, propagando el sentido de lo humano en las acciones cotidianas e impulsando la sensibilidad para desarrollar la imaginación y la creatividad, fundamentos de la *innovación* en educación.

La Facultad ha trabajado con una concepción de un currículo problematizador. En esta armonización curricular profundizamos en esa orientación, y colectivamente construimos una pregunta como el horizonte que guiará nuestra propuesta de armonización curricular. Esa pregunta es: ¿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?

Sobre *los problemas educativos*, entendidos como dificultades, tensiones, insatisfacciones, escisiones, preguntas, construimos los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues un currículo diseñado con base en problemas procura el desarrollo de la formación en investigación, la investigación formativa, la interdisciplinariedad y la pertinencia. También provoca la sensibilidad para desarrollar los procesos imaginativos y creativos de nuestros maestros y pedagogos que se materializan en propuestas de innovaciones educativas al servicio de la sociedad y los territorios. Todo, en consonancia con la visión de nuestra universidad y su principio fundante, según el Estatuto general, de ser una universidad investigadora.

Para lograr la misión, la visión y el horizonte, hemos trazado dos grandes propósitos de formación; esto es, los ideales más generales que se pretende alcanzar en los egresados y que puedan resolver los problemas más generales de su profesión. Veamos:

- 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.

Nuestros maestros y pedagogos serán siempre docentes e investigadores, comprometidos con el trabajo en comunidad, ejerciendo en los diferentes contextos educativos, innovadores por excelencia, incidiendo en la transformación de la sociedad y los territorios como enuncia la visión de nuestra universidad; además dignos y solidarios, como reza nuestra Constitución Política y trabajando en pos del buen vivir. Asumimos el buen vivir como un pensamiento pedagógico latinoamericano arraigado en las cosmogonías de nuestros pueblos ancestrales. En él priman la vida en plenitud y la armonía con la naturaleza en tanto ser vivo; según esa visión, somos una unidad donde el bienestar emerge desde adentro y proyecta una vida fundida con el mundo.

Para que los propósitos se cumplan y el problema se pueda ir resolviendo hemos dispuesto una estructura curricular con dos campos del saber, entendidos como espacios más amplios y abiertos del conocimiento, donde se localizan, se forman y se modifican los discursos, no estrictamente científicos. Son ellos el campo del saber pedagógico y el campo del saber disciplinar.

El campo conceptual de la pedagogía está conformado por los discursos de las ciencias de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica. Allí habitan conceptos como formación, enseñanza, aprendizaje, profesor, estudiante, escuela y aula, los que se relacionan interdisciplinariamente con saberes provenientes de las ciencias y las artes, con fin de ser enseñados y aprendidos. El campo de saber disciplinar se configura en nuestras Licenciaturas mediante disciplinas específicas provenientes de la Lengua Castellana, la Matemática, la Física, las Ciencias Sociales y Naturales, y el arte de la Literatura que, en su relación con la pedagogía, nuestro saber fundante, se enseñan y aprenden mediante didácticas específicas. Los saberes y discursos propios de la Educación como la pedagogía, pedagogía de la Madre Tierra, la educación infantil, la educación especial y la educación básica primaria son enseñados y aprendidos mediante didácticas especiales.

Desde el campo del saber pedagógico se sistematizan los saberes disciplinares, mediante problemas y preguntas que seleccionan los conocimientos y se establece el diálogo entre ellos; concentrando dichos conocimientos en núcleos académicos que se desagregan en espacios de formación, en torno a unas problemáticas más particulares que contextualizan las experiencias de aprendizaje para la formación de maestros y pedagogos investigadores. Estos espacios de formación se integran en un plan y, a su vez, derivan en ejes problémicos. El continuo movimiento de integrar y derivar conocimientos en torno a problemas y preguntas le otorga un carácter flexible, interdisciplinario, investigativo y pertinente a nuestra estructura curricular.

Ahora bien, los cuatro núcleos del saber pedagógico son: Núcleo académico Educación y sociedad; se configura a partir de las preguntas ¿Cómo se han constituido las experiencias educativas desde las dimensiones histórica, social, política y cultural? ¿Cómo hacer de las experiencias educativas en sí mismas un objeto de estudio, considerado desde las dimensiones histórica, social, política y cultural? Y nuclea los espacios de formación denominados: Educación popular y sociedad, Sujetos en el acto educativo y Educación e inclusión.

El Núcleo académico Pedagogía y formación; se configura a partir de la pregunta: ¿Cómo se han configurado la pedagogía, el oficio del maestro, la profesión docente y las pedagogías otras, en el marco de los procesos históricos, sociales, políticos y culturales? Y nuclea los espacios de formación denominados: Tradiciones y paradigmas en pedagogía e Historia, imágenes y concepciones de Maestro.

El Núcleo académico Currículo y cultura; se configura a partir de las preguntas ¿Cómo problematizar el currículo, desde una perspectiva cultural, histórica, epistemológica de diversidad y complementariedad de saberes? ¿Cómo problematizar el currículo, las políticas educativas y la gestión y cultura escolar, desde una perspectiva histórica, epistemológica, cultural, de diversidad y complementariedad de saberes, que les permita a los maestros y pedagogos en formación, asumirse como seres autónomos e investigadores? Y nuclea los espacios de formación denominados: Teorías curriculares y contextos educativos y Políticas públicas y legislación educativa.

El núcleo académico Didáctica y saberes; se configura a partir de las preguntas ¿De qué manera la didáctica posibilita la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos en los diferentes niveles educativos? ¿Cómo favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos en los diferentes escenarios educativos desde la comprensión de la didáctica, la evaluación, la cognición, la creatividad y la innovación? Y nuclea los espacios de formación denominados: Didáctica, saberes y evaluación y Cognición, cultura y aprendizaje.

Este campo del saber pedagógico abarca 42 créditos en total dentro del plan de estudios, de los cuales 27 créditos son obligatorios distribuidos en 9 espacios de formación y 15 créditos electivos.

Núcleos académicos del saber disciplinar

Licenciatura en Ciencias naturales: articula los núcleos de Matemáticas, Biología, Química y Física.

Licenciatura en Matemáticas: articula los núcleos de Pensamiento aleatorio, Pensamiento espacial y numérico, Pensamiento variacional, Pensamiento numérico.

Licenciatura en Física: articula el Núcleo Interdisciplinar y de contextualización, el Núcleo de Matemáticas y el de Física.

Licenciatura en Educación infantil: articula el Núcleo de infancias y contextos educativos y el Núcleo de Saberes y Didácticas en Educación Infantil.

Licenciatura en Ciencias Sociales: articula el Núcleo Devenir de las Ciencias Sociales, el Núcleo Relaciones Espacio-Ambiente-Sociedad y el Núcleo Sociedad y Contextos en el Tiempo.

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana: articula el Núcleo de Estudios del Lenguaje y el Núcleo de Literatura.

El núcleo académico de la práctica pedagógica, con 50 créditos, se configura como el eje articulador de los campos del saber pedagógico y disciplinar desde la formación en

investigación. La Práctica pedagógica ofrece a los futuros pedagogos y maestros experiencias profesionales, en los ámbitos educativo, de la salud, político, cultural y comunitario para desarrollar una cultura investigativa desde el primer nivel académico con acercamientos progresivos a los discursos y prácticas propias de la docencia y la investigación hasta llegar a producir conocimientos científicos en el campo del saber pedagógico, curricular y didáctico para contribuir a la educación de calidad en nuestro entorno.

Los espacios de formación están permeados por los elementos transversales al currículo, una red de relaciones interconectadas, que emanan de problemas trascendentales de la humanidad y para abordarlos se necesitan tanto diferentes saberes de la cultura universal como diversas racionalidades del ser humano. Nuestro concepto transversal connatural a nuestra propuesta de estructura curricular es la investigación, con ella la formación lógica, la formación ética, la formación estética, la formación política, la interculturalidad, la comunicación en lengua materna y lengua extranjera y el uso tanto de las tecnologías de la comunicación y la información como de los sistemas de información documental. Todos, en procura de una formación integral, como reza la misión de nuestra universidad.

La misión, la visión, el horizonte y los propósitos de formación, los campos, núcleos, espacios, ejes y elementos transversales al currículo se registran en el microcurrículo, así como también las estrategias didácticas innovadoras que los desarrollarán, con su respectiva evaluación que asegurará que el estudiante aprenda para toda la vida.

Con esta propuesta de armonización curricular esperamos que nuestros maestros y pedagogos puedan desempeñarse como docentes e investigadores en los diferentes niveles del sistema educativo, sean capaces 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. Que, además, sean competentes para participar en redes y comunidades académicas e investigativas de producción científica abierta, y, ante todo, sean seres capaces de asumirse inacabados, que pueden aprender libremente durante toda su vida, conscientes de su actuar en un eterno presente.

Los artículos de esta entrega de Cuadernos Pedagógicos dan cuenta de las discusiones de este proceso. Comenzamos con una mirada retrospectiva a medio siglo de vida curricular para ubicar las concepciones que han marcado las apuestas formativas de la Facultad, y proponer seguidamente la perspectiva que asume la formación como un proceso complejo que articula las racionalidades lógica, ética, estética y política como elementos transversales al currículo.

En un segundo momento, se expone la apuesta formativa, en siete artículos relacionados con la resignificación de la práctica pedagógica, el enfoque intercultural, los núcleos académicos del Departamento de Pedagogía, las competencias científicas e investigativas, los retos en la adquisición de una lengua extranjera y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, las nuevas versiones de las Licenciaturas y, finalmente, con la construcción de un horizonte común en Educación Avanzada.

En tercer lugar, dos artículos plantean apuestas claves de la Facultad. Uno, *Desandando la guerra, caminando la paz*, relacionado con la pertinencia del proceso formativo en el contexto nacional; el otro, *La innovación en la Facultad de Educación*, como un desafío permanente en la formación de maestros y pedagogos.

Cerramos esta entrega con el Glosario de la armonización curricular, y con la referencia a las normas y recursos que ayudarán a los maestros en formación a entender mejor la dimensión de lo que hemos planteado en este debate que enmarcó nuestra gestión en el periodo 2016-2019. Un trienio en el que hemos apostado todo por la calidad y por la defensa de la oferta pública de la educación, en la que ponemos todos los sentidos posibles hacia la libertad.

Facultad de Educación: medio siglo de vida curricular

Norbey García Ospina¹

Resumen

En esencia, la Pedagogía tiene por objeto pensar la naturaleza, las formas y los medios que hacen posible el proceso de la formación humana. La educación hace de este el proyecto que la identifica dotándolo de fundamentos, formas y contenidos a través de la figura del currículo. De esta manera, el devenir de este último condensa la historia de los ideales y de los caminos por los que han optado en, su momento, los protagonistas de una institución educativa determinada.

Partiendo de la obra "*Facultad de Educación: 50 años haciendo camino 1954-2003*", del mismo autor del presente artículo y editada en el año 2003, se intenta decantar la evolución específica del proyecto curricular de la institución a lo largo del período en mención.

Palabras clave: currículo, plan de estudios, reestructuración curricular, programas.

1 Vicedecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de 1998 a 2000. norte31@une.net.co

1 8 0 3



1. Despegue y posicionamiento (1954-1979)

Como se ha insinuado en líneas precedentes, el proceso formativo conlleva —por parte de la institución y del programa respectivos— el despliegue de las ideas, los medios y los ambientes tendientes a hacer del encuentro estudiante-profesor una genuina experiencia de crecimiento humano. En el caso particular de la Universidad, en cuyo contexto se sitúa el presente texto, la función propiamente educativa o docente, como con algún reduccionismo suele nombrársela, ciertamente no constituye su única función o compromiso frente a la sociedad. Está claro que le incumben por igual la investigación de alto nivel, la difusión del conocimiento y el intercambio cultural con otras organizaciones del ámbito local y global. No obstante, históricamente ha sido la función formativo-educativa la que ha marcado con clara nitidez su esencia y su identidad. La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que a lo largo de estas líneas designaremos simplemente como “la Facultad”, nace en 1954, en un momento de la historia nacional marcado vivamente por el denominado “período de la violencia”, el cual, de modo indiscutible, palpitará en las motivaciones de su fundación. En efecto, varios de los líderes políticos y religiosos de la época no dudaban en señalar como causa principal de la violencia política que se experimentaba, el bajo nivel y la escasa cobertura de la educación y, como elemento substancial de lo mismo, la limitada disponibilidad de maestros y la escasa preparación de los existentes. Tal diagnóstico se lo formulaba categóricamente, sin perjuicio de guardar silencio sobre el pobre nivel salarial en el sector educativo y, consecuentemente, el poco atractivo que ejercía la profesión docente, incluso entre los propios normalistas.

Pero, incongruencias políticas aparte, lo cierto es que se imponía con urgencia mejorar la educación a lo largo y ancho del país e incluso con la posibilidad de que tal mejoramiento, en lo concerniente a la preparación de los educadores, alcanzara el nivel universitario. En medio de tales expectativas y considerando algunos precedentes al respecto aparecidos a partir de los años 30, abre sus puertas e inicia su vida institucional nuestra Facultad de Educación en el año 1954. Que el modelo curricular inicial fuera el de las Escuelas Normales resultaba en parte explicable por la circunstancia de que los primeros decanos de la Facultad oficiaron previamente como rectores de aquellas.

El plan de estudios reunía tres áreas: general, profesional y de especialización, y las actividades lectivas semanales se distribuían en ocho horas ocupadas en pedagogía, didáctica y observación, además de 15 en actividades de práctica. Para 1959 la planta profesoral ascendía a cuatro profesores de planta y algunos de cátedra.

En general, el modelo formativo inicial tuvo un acento práctico. Adicionalmente, es muy probable que las difíciles condiciones iniciales de funcionamiento, incluidos la ausencia de tradición propia y el escaso recurso docente calificado para asumir la tarea de profesionalización de otros docentes, llevara a acoger, para no decir “copiar”, modelos de formación procedentes de otros contextos.

Es así como desde los primeros años hacen presencia en la Facultad misiones técnicas norteamericanas encaminadas a brindar acompañamiento y asesoría. Parte del mensaje orientador que estas ponían sobre la mesa era la de que se hacía necesaria una educación “más técnica y menos científica”, directriz que poco después llevaría a la creación de los Institutos de Educación Media Diversificada (INEM), en cuyo diseño curricular hicieron presencia profesores de la Facultad.

Por otro lado, para los años sesenta la Facultad ha conseguido hacerse lo suficientemente visible y respetable como para que le sea asignada la organización del Tercer Encuentro de Facultades de Educación (1966). En opinión de uno de los participantes, futuro decano por lo demás, este seminario “dio las pautas para la reestructuración curricular de todas las facultades de educación del país”. (J. Barrientos, entrevista directa, 2001)

De inmediato, los resultados de dicho evento se hicieron sentir en el primer proyecto de reforma de la Facultad que, aunque marcado por un énfasis en la organización de lo administrativo, reivindicó sin embargo la categoría “ciencias de la educación” como su objeto curricular general y delimitó en 40 créditos académicos el tiempo lectivo sobre el cual la Facultad tendría la responsabilidad directa y exclusiva. Los efectos de aquel encuentro se proyectaron más lejos aún auspiciando un año después la apertura del Magíster en Orientación y Consejería, lo cual otorgaba a la Facultad el papel no solo de formar educadores profesionales sino también el personal posgraduado requerido en

la identificación y el manejo educativo de niños con dificultades de aprendizaje y comportamiento.

2. Experimentación y militancias (1970-1979)

En pocas oportunidades las motivaciones político-ideológicas marcaron tan vivamente el día a día académico como lo hicieron durante este período. La amalgama de influencias procedentes del ambiente literario, filosófico, político, musical, etc., se condensó en un activo movimiento de contracultura que encontró aquí sus propias manifestaciones y que alcanzó a permear la cotidianidad de los currículos, como si de pronto el contexto político-intelectual se constituyera por sí mismo en un agente formativo, en un factor curricular no planeado; cafeterías, teatros y prados del campus universitario fueron convertidos en ágoras para el debate y la exposición de las novedades discursivas; la palabra política, literaria y filosófica, ya escrita, ya hablada, se tomó los pisos, los muros y hasta los techos de la todavía joven ciudad universitaria.

Al calor de la polarización interna en cuanto a los modos de percibir el cambio y los nuevos paradigmas, el enfoque de un número significativo de materias y áreas del conocimiento tuvieron que replantearse.

Todo ello afianzó renovadas exigencias curriculares: mayor actitud crítica, más contextualización de la enseñanza y mejores oportunidades para la investigación profesoral y estudiantil, entre otras.

Desde temprano el Acuerdo 29 (1970) y, sobre todo, el “Marco conceptual para la nueva orientación de la Facultad” (1972) habían anticipado o, en todo caso, se habían hecho eco de algunas posturas que luego cobrarían vigencia. El Acuerdo urgía la modernización del reglamento estudiantil y le señalaba una nueva perspectiva a la investigación y a la extensión. Por su parte, el “Marco conceptual” declaraba su fidelidad al pensamiento científico-crítico y cuestionaba el acento instrumental de la formación impartida por la Facultad.

Al abrigo de esta atmósfera renovadora se crearon programas que propiciaron un mayor grado de apertura y de impulso hacia la diversificación: el Centro Técnico de Alfabetización, los programas de Escuela Unitaria y Universidad desescolarizada, así como el Magíster en Investigación Social y Pedagógica. Este último se mostró especialmente

innovador al consagrar la investigación como eje académico del primero al último nivel, modelo acogido por otros programas dentro y fuera de la Universidad.

3. Reestructuración y afirmación territorial (1980-1993)

Si la plena conciencia de sí y la búsqueda de la autonomía son signos típicos de la madurez en los seres humanos, bien puede extrapolarse, figurativamente, esta condición al nivel de desarrollo de la Facultad durante este período de su historia.

Tanto los pasos con los que inicia como aquellos con los que termina esta década dan cuenta de una unidad académica universitaria consciente, segura de sí y de su territorio. Con el programa de Educación a Distancia responde a los retos de capacitación y profesionalización del magisterio introducidos por el Estatuto Docente de 1979 implicando en ello la modalidad “no presencial” como opción metodológica no experimentada antes. De igual manera, la creación de las licenciaturas en educación infantil en 1982, llevó el desarrollo curricular a nuevos territorios formativos: los relacionados con el juego y el teatro infantil, el fortalecimiento de perspectivas de saber ancladas en la informática, el medio ambiente y las ciencias naturales, y la incorporación de métodos didácticos —como el proyecto pedagógico y la tutoría—. Igualmente, con estas licenciaturas, la Facultad se reinventa desde el punto de vista del género y la edad de su población estudiantil toda vez que a partir de aquí entran a predominar los elementos femenino y joven, en contraste con la pirámide demográfica tradicional marcada por el predominio de maestros adultos en condición de alumnos.

Para entonces, en el ámbito de la Universidad se experimenta —desde 1983— un proceso de reflexión a instancias del documento rectoral: “Hacia un proyecto de universidad”, el cual da lugar a un “movimiento de reestructuración” que, al permear el ambiente de discusiones sobre currículo, didáctica y evaluación de los aprendizajes, concede a la Facultad un importante protagonismo en la animación y el acompañamiento de dicho movimiento.

A instancias de este protagonismo pudieron decantarse y ponerse sobre la mesa principios curriculares de interés general, como por ejemplo los relativos a la búsqueda de

la excelencia académica, al énfasis en la integralidad del conocimiento, al significado de la interdisciplinariedad, a la relevancia de la flexibilidad académico-administrativa, etc., entre otros.

Desde luego, la Facultad no se sintió ajena a los efectos de dicho proceso transformador. Se formuló la denominada “Reforma del 88” que propuso la reconfiguración de la formación pedagógica en tres grandes núcleos, a saber: Básico, Histórico-Crítico y Didáctico. La figura de los “núcleos curriculares”, generada aquí, obtuvo gran difusión en los distintos ámbitos universitarios, anticipando y nutriendo además el proceso que sobrevendría con fuerza renovada a finales de siglo y que habría de conocerse como el “año de la reforma curricular”

La “Reforma del 88” quizá haya sido el proyecto más documentado y detallado de cuantos se han dado en la Facultad, así su implementación haya quedado incompleta por obstáculos que al final se hicieron insalvables. El esfuerzo de análisis y discusión a que dio lugar tuvo el efecto de preparar a la Facultad para encarar constructivamente los cambios que traería la década de los 90, al tenor de normas gubernamentales como la Ley 30 de 1992, el Decreto 1444 de 1994 y la Ley 115 de 1995 o Ley General de Educación.

Finalmente, mal podrían cerrarse las páginas alusivas a este período sin mencionar, aunque solo sea de paso, los hechos luctuosos que lo ensombrecieron relacionados con el doloroso asesinato de varios líderes profesoraes y con la prolongada alteración de la vida institucional.

4. Investigación y nuevos estatus (1995-2004)

Los protagonistas de este período presencian y acompañan la puesta en escena, en firme pudiera decirse, de un conjunto de cambios contextuales con vivas implicaciones sobre el currículo de la Facultad.

El fenómeno de la globalización, por mencionar quizás el de mayores repercusiones, toma cuerpo y se proyecta sobre planos que van desde la política de apertura económica —planteada por el gobierno nacional— hasta lo que pudiera enunciarse como el cruce ineludible del currículo con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Ahora a “lo local” no solo le es posible sino forzoso conversar con “lo global”. Así mismo, categorías conceptua-

les y operativas propias de la economía y la administración se hacen lenguaje habitual en la gestión académica y curricular, verbigracia: estándares de calidad, competitividad, acreditación, internacionalización, movilidad, intercambio, apertura, flexibilidad, rendición de cuentas, entre otras. También cabe aquí la relativa generalización del enfoque de “educación por competencias”

Desde otro ángulo, el Decreto 1444 de 1994 lleva a los profesores a considerar con renovado énfasis los estudios de posgrado, la investigación y las publicaciones como los nuevos factores clave del escalafón docente y, subsecuentemente, de la mejora salarial. Para satisfacción nuestra como pedagogos, el nuevo estatus de la investigación vino a compaginarse con el interés por el cruce de esta con la actuación didáctica en términos de la investigación formativa.

De momento, el impacto de unas y otras situaciones alcanzó el ámbito curricular de la Facultad, al menos en dos lugares de suma relevancia: la formalización de los “semilleros de investigación” — involucrando a estudiantes de pregrado en investigaciones en desarrollo— y la creación del programa de doctorado.

Finalmente, ad portas del cierre del siglo, el Decreto 272 de 1998 obligó a repensar los planes formativos determinando el alargamiento de 8 a 10 semestres en las licenciaturas, y a satisfacer en todas estas el nuevo requisito de la “acreditación previa”, induciendo de paso la reestructuración del área profesional pedagógica en cuatro núcleos básicos. De modo excepcional la Facultad obtuvo en este contexto la “acreditación previa” de la totalidad de los programas de licenciatura y especialización, constituyéndose así en el único caso en el país en alcanzar una acreditación del 100% de los programas sometidos a consideración.

5. A modo de epílogo

Así, pues, a sus cincuenta años nuestra Facultad de Educación ha alcanzado su mayoría de edad, su plena adultez. Sus currículos enfrentan los retos propios de una época difícilmente imaginada en la que el entusiasmo innovador camina de la mano de su propia sombra: la incertidumbre. Quizá quienes dentro de cincuenta años hagan historia de ella juzguen tan liviano y elemental el currículo de hoy como pudiéramos atrevernos a hacerlo en el presente con

el de la Facultad en sus primeros años. Al fin y al cabo, cada generación hace o deja de hacer lo suyo a tono con su época, aquí en armonía, allá en conflicto con el ayer de su currículo. Resta solo confiar en que el ideal de humanización que palpita en el corazón de la Pedagogía, palpita con fuerza en el porvenir de la Facultad cualesquiera sean los modelos, las circunstancias y los actores.

Particularmente, en lo concerniente al currículo, el futuro que alcanza a otearse pareciera discurrir en un ambiente de aprendizajes colaborativos, provisto de un universo de recursos no imaginados en el pasado y, en medio del mismo, la figura activa del profesor, también como un recurso ciertamente, pero un recurso persistente, necesario e irremplazable.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, Inés. (Sin fecha). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. Madrid, España. Organización de Estados Americanos. [www.oei.es](http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm). Recuperado de <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>

Bauman, Zigmunt, (2014). Sobre la educación en un mundo líquido. Traducción de D. Payás, P. Barcelona: Paidós.

García, Norbey (Editor). (2004). Facultad de Educación: 50 años haciendo camino 1954-2004. Medellín: Universidad de Antioquia.

García S., Maldonado, D., Rodríguez, C., G., Perri, Saavedra, J.E. (2013). Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos? Bogotá, Colombia: Fundación Compartir. Recuperado de <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>

Moreno, Tiburcio. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos para el siglo XXI. Universidad Autónoma Metropolitana, Revista Perspectiva Educacional, Vol. 50, N°. 2, 26-54. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24>

Las universidades del mundo que están rompiendo los modelos tradicionales de formación. Sin datos de autoría, Artículo en internet <http://www.graduatexxi.org/>

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Université de Geneve. Disponible en https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.

Scott, Cynthia Laura. (2015). El futuro del aprendizaje ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?, 2º Informe para la UNESCO. Recuperado de <https://www.uees.edu.sv/wp-content/uploads/2017/planeamiento/doc/El%20futuro%20del%20aprendizaje.pdf>

La formación: un proceso complejo que articula las racionalidades lógica, ética, estética y política como elementos transversales al currículo

Elvia María González Agudelo¹

María Isabel Duque Roldan²

Resumen

La formación se comprende como un proceso consciente que involucra, por un lado, lo particular de cada ser, surge del interior de cada sujeto permitiéndole la creación de imágenes de la realidad, descubrir su lugar en el mundo y sus talentos; pero por otro lado, involucra el ámbito social, bajo el entendido de que somos seres sociales e históricos que requerimos de la interacción con los otros, la transferencia entre generaciones de la cultura acumulada, con lo cual cada ser se ubica en su condición histórica. Pero la formación tiene como fundamento la razón y el conocimiento, pero una razón que se compone de múltiples racionalidades (lógica, ética, estética y política), ellas representan una compleja red de relaciones e intersecciones que requieren ser conectadas para ser abordadas como un todo, un todo que en cada momento debe ser interpretado por el sujeto en formación y con ello superar la visión fragmentada de la educación que solo conduce a la formación técnica o a la preparación para el trabajo y dar paso a una formación social, ciudadana, humana y transformadora. Por ello, la transversalidad se erige como el hilo que teje la estructura pedagógica, curricular y didáctica, que posibilita un diálogo de nuevo tipo, rompe jerarquías y mejora la comunicación en los espacios formativos, visibiliza a los diferentes sujetos para que asuman su propia responsabilidad en el proceso de formación.

Palabras clave: formación, racionalidades, lógica, ética, estética, política, transversalidad, currículo.

1 Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el período marzo de 2016 a abril de 2019. Fundadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Educación Superior -DIDES- y profesora del Departamento de Pedagogía de la misma universidad. elvia.gonzalez@udea.edu.co

2 Candidata a Doctora en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Educación Superior -DIDES- y profesora de la Facultad de Ciencias Económicas de la misma universidad. isabel.duque@udea.edu.co



La formación es un concepto complejo de comprender pues a lo largo de la historia se ha interpretado de diferentes maneras. Platón ha sido señalado como uno de los primeros en utilizar este término dentro del contexto del modelo griego de educación, en el cual, se buscaba el moldeamiento del hombre de acuerdo con las necesidades de la sociedad, para ello se empleaba la fuerza formadora del saber y de los conceptos científicos para fundamentar el accionar educativo, con la clara intención de formar hombres para la acción, para la vida pública, es decir, para lo colectivo y no para lo individual; como lo describe Jaeger (1957) “la educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e independiente” (p.13).

Pero es en Alemania, a mediados del siglo XVIII, donde la formación adquiere otra dimensión, soportada en el concepto alemán de *Bildung*. Para Vierhaus (2002) “el concepto parece haber sido usado cuando se pensaba en ‘forma’, ‘cuidado’, pero también en desenvolvimiento y auto plenitud de las fuerzas espirituales humanas” (p.14) y para Gadamer (2001), *Bildung* hace referencia a imagen, “acoge simultáneamente —imagen imitada— y —modelo por imitar—” (p.40). Y es que en la palabra *Bildung* habita *bild*, cuya traducción literal es “imagen”, según González (1999):

estamos frente a dos conceptos, el de formación y el de imagen. El concepto de imagen, en el transcurso de la historia de la filosofía ha tenido cuatro acepciones ligeramente diferentes, a saber: algo ausente que arbitrariamente se evoca pero que existe en algún lado; algo presente pero que ocupa el lugar de la cosa que representa —retratos, fotografías, cuadros, dibujos, diagramas, etc.—; algo inexistente, como las ficciones de los sueños y de las historias de las obras de literatura; algo ausente o inexistente como las ilusiones, aquellas representaciones que para un sujeto, en tanto creencia, son objetos reales mas no así para un sujeto externo. La imagen es, según Ricoeur, una mediación, una visión súbita. Es, según Kant, un método antes que un contenido. En este sentido, formarse es el proceso de construirse, a sí mismo, una imagen mediadora entre la relación del individuo, no sólo con las cosas, sino con los otros; esos otros y esas cosas que también poseen su propia imagen. Es un

problema de búsqueda de identidad, del valor que poseen las cosas para los sujetos (p. 46).

En la formación nada se pierde, todo se guarda, por eso es un concepto que apela al aprendizaje, a la cultura que vamos adquiriendo, por eso, parafraseando a Gadamer (2001), la formación es la elaboración de la conciencia histórica en el devenir del ser.

La formación es, por tanto, una síntesis de lo interior y lo exterior, de lo ajeno y lo propio, de lo individual y lo colectivo; para que se concrete, es necesario que confluyan procesos personales de construcción del conocimiento con el acompañamiento ejercido por otros seres humanos. No es posible lograr la formación de buenos profesionales si ello se limita al moldeamiento externo o impresión en el ser humano de aquellas imágenes que son reconocidas como importantes para la sociedad y que permiten la construcción de la conciencia colectiva, la formación es en esencia un proceso de transformación interior, de desarrollo individual en el que cada sujeto —desde su singularidad— construye por sí mismo una imagen del mundo y de la realidad, su propia conciencia histórica, lo que implica autonomía y responsabilidad, porque finalmente es cada ser quien se forma.

La formación es un proceso que está basado en la razón y en el conocimiento, pero la vida social posmoderna plantea una realidad que exige un sujeto preparado para la pluralidad y la complejidad, ello involucra un cambio en el concepto de razón, tal como lo propuso Kant en su crítica a la razón pura, donde niega la existencia de una sola razón y reconoce en cambio la existencia de múltiples racionalidades o discursos que componen al ser humano y que hacen parte de una realidad que es interpretada por el sujeto en formación, pero, ¿cuáles son esas racionalidades? En esencia se pueden encontrar cuatro tipos de racionalidades: la lógica, la ética, la estética y la política.

La racionalidad lógica o cognoscitiva es la que ha primado en el discurso educativo, gracias a los postulados de Descartes y sus razonamientos lógico-científicos. Tradicionalmente se le llamó “razón” por su asociación a la teoría, al intelecto y al conocimiento. Para Dearden, Hirst & Peters (1982):

las leyes lógicas gobiernan el pensamiento, lo lógico es la capacidad de extraer verdades universales de casos particulares y para inferir lo particular a partir de las leyes generales, es la capacidad de analizar un problema y recombinar los elementos (p.67).

Para Larroyo (1975), la lógica tiene como tarea “describir y explicar las formas del pensar verdadero” (p.38). O para González (1999):

La lógica se fundamenta en las imágenes provenientes de las relaciones dialécticas entre la verdad y el error, entre lo abstracto y lo concreto, entre la inducción y la deducción, entre lo conocido y lo desconocido, entre lo mediato y lo inmediato, entre el análisis y la síntesis, entre lo absoluto y lo relativo. Todas esas relaciones están indisolublemente ligadas y son movimientos del pensamiento; con ellos se configuran conceptos que se entretajan para construir leyes, base de las teorías que rigen las formas del conocimiento científico; la razón que acompaña este proceso es plenamente consciente. (p. 49)

Otro tipo de racionalidad es la ética, se refiere al valor de lo humano en el obrar, parafraseando a Hegel. Al respecto, afirma González (1999):

El valor es una propiedad que adquieren los objetos, tanto naturales como sociales al estar incluidos en el proceso del trabajo y del ser. Los valores son un elemento esencial de la vida humana, son aspiraciones de todas las personas y se expresan mediante las metas alcanzadas en forma individual o colectiva y para alcanzar las metas es necesario realizar acciones, por lo que la ética pretende orientar nuestras acciones inteligentemente. Actuamos sobre aquello que nos produce placer; y el placer, como dice Aristóteles, “perfecciona los actos”. (p. 48)

Nada hay que buscar fuera del acto mismo. Los que ejercen una acción con placer alcanzan mayor comprensión y exactitud en cada una de sus acciones. Para Savater (1991), “la ética es el arte de elegir lo que más nos conviene y vivir lo mejor posible” (p.75). Lo ético tiene que ver con el conocimiento de sí mismo, de los otros y de todo aquello

que hace parte del espacio que se comparte para actuar de manera consciente y reflexionada, ello implica responsabilidad sobre los actos, pues como lo describe Kant, cada cual debe decidir por sí mismo lo que va a hacer y lo que va a ser.

Un tercer tipo de racionalidad es la estética, tiene que ver con los sentidos, con la sensibilidad, con la intuición, con la imaginación y con la creatividad. Para González (1999):

La estética se fundamenta en las imágenes sensibles, sentir en provecho de la percepción, es descubrir e intuir. Las imágenes estéticas son particulares, ven el detalle, lo diferente, rompen con lo anterior, son discontinuas, generan contradicciones, borran fronteras, crean nuevas situaciones, identifican lo no-idéntico, lo ilógico, para generar sentidos desde lo no igual (p. 50).

Para Bermejo (2005), lo estético es una dimensión fundamental en la creación de la realidad, “la estética se encuentra en el proceso general de la comprensión, en la ampliación de la percepción, en la construcción de la realidad, en el diseño de alternativas epistemológicas y científicas” (p.27). Para Santos y Guillaumin (2006) la estética es imaginación, “la estética es un medio histórico cambiante en el cual experimentar, imaginar y producir futuro” (p.52) y para Pineau (2014) “la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos ‘habitan’ y ‘conocen’ el mundo” (p. 23). Lo estético también se asocia a lo artístico, al cuerpo. Para Faure (1973) “la dimensión artística es otra expresión esencial de la personalidad, el cuerpo recobra su puesto entre los valores culturales: salud, equilibrio, estética, soporte de la comunicación y expresión” (p.236), lo que remite también al concepto de “estética cotidiana”, que para Melchionne y Pérez (2017) tiene que ver con “asuntos de la vida cotidiana, que, siendo comunes en la gran mayoría de la gente, constituyen pautas o rutinas diarias a las cuales se intenta imprimirle un carácter estético” (p.182). La estética cotidiana hace referencia a actividades relacionadas con la alimentación, la presentación personal o actividades del hogar, entre otras. En suma, la estética desglosa todo un campo de cognición desde lo sensible, es conocer a partir del “sentido de los sentidos”, del cuerpo mismo: la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto. Los juicios estéticos basa-

dos en las sensaciones, no son apreciaciones de tipo material, ni moral, ni están ligados exclusivamente a los objetos productos del arte, tampoco son deterministas. Son juicios reflexivos que se basan, por un lado, en lo particular, en tanto el gusto, lo plenamente corporal y, por otra parte, en lo general en cuanto belleza, lo plenamente armónico; son una consecuencia de los estímulos y contiene una direccionalidad de la atención humana, por ello forman.

Finalmente, se encuentra la racionalidad política. Lo político es para Savater (1991) todo aquello que alude a la convivencia social y hace parte de las racionalidades, pues como lo destaca Guattari (1976), “la política está en el inconsciente mismo” (p.9). Esta racionalidad representa la capacidad que le permite al ser humano socializar con sus semejantes. Arendt (1997) lo describe así:

[...] de lo que se trata es de darse cuenta de que nadie comprende adecuadamente por sí mismo y sin sus iguales lo que es objetivo en su realidad [...] sólo se puede ver y experimentar el mundo tal y como este es al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une y que únicamente es comprensible en la medida que muchos hablando entre sí intercambian sus perspectivas (p.79).

Lo político se concreta a través de dos actividades: “la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*)” (Arendt: 1993, p. 39), mediante la acción, como lo señala Dante, cada sujeto “revela su propia imagen”, es decir, en el acto de hablar e interactuar con los demás es donde cada individuo revela quién es, cuál ha sido su proceso de formación.

Pero estas racionalidades (lógica, ética, estética y política) no se dejan ordenar linealmente; ellas son, como “diría Gauss probables, como diría Poincaré, caóticas, como diría Einstein relativas, como diría Heisenberg inciertas, como diría Bronowski tolerantes, como diría Margulis cooperadoras, como diría Marx dialécticas, en fin, como diría Morín complejas” (González, 1999, p. 49). Los diferentes tipos de racionalidades están conectadas, imbricadas, su separación es imposible, entre ellas se presentan cruces e interferencias, ninguna es pura o aislada y como lo destaca Bermejo (1998) “estas interferencias liberan los límites supuestamente bien definidos de cada ámbito de racionalidad, convirtiéndolos en zonas de interpretación y tránsito” (p.286), para este autor:

[...] los tipos de racionalidad están intrínsecamente constituidos por cruzamientos con elementos de los otros tipos, y no solo en puntos periféricos sino incluso en puntos centrales y la estructura general de funcionamiento entre los tipos de racionalidad no se da en la forma de un pretendido orden armónico, sino en la forma de una red compleja, interraccional e interrelacional, de relaciones, contactos, préstamos y desplazamientos que no permiten hablar de orden pacífico, sino de complejidad y ordenamiento imposible. (Bermejo, 2005, p. 19)

Estas relaciones entre los diferentes tipos de racionalidades pueden revelarse en las proposiciones de diferentes autores. Para Arendt (1993), por ejemplo, todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política; según Morín & Delgado (2017), “la política es un arte, un arte que exige constante autoexamen y autocrítica, compromiso ético y diálogo con los conocimientos” (p. 71). En lo que tiene que ver con la dimensión lógica, para Fariñas (2017), “la cognición lleva implícito lo afectivo, porque ella es un acto de curiosidad movida por una emoción o una motivación. Lo afectivo es la energización de lo cognitivo” (p. 33), es decir, que el aprender es algo estético, algo emocional, lo que también es destacado por Santos & Guillaumin (2006). Cuando se resalta que “el ser humano aprende cognitivamente y afectivamente hablando”. (González, 1999), se relaciona la lógica y la estética de otro modo, se sostiene que las imágenes idénticas pertenecen a la lógica —que es la base de las ciencias— mientras que las imágenes no idénticas constituyen la estética —que es la base del arte, de la creación, desde lo sensible, desde lo no idéntico—; para esta autora, “el verdadero científico es en primera instancia un artista, pues para realizar descubrimientos elabora imágenes no-idénticas que emergen de lo idéntico y luego se preocupa por ratificarlas en el mundo real validándolas por medio de la lógica” (p. 48). Frente a lo estético y lo ético, Orozco (1999), señala: “la ética no es más que una estética de la existencia personal” (p. 8); para Pineau (2014), “por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y de actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética y por añadidura a la política” (p. 24), y para Bermejo (2005), “toda argumentación práctico-moral tanto ética como política está atravesada por momentos estéticos. Lo moral se concibe cada vez más como un acto estético: arte de vivir, estilo de vida, forma de

vida, modelo de vida, etc.” (p. 37). Estos, entre otros ejemplos, muestran las conexiones entre las distintas racionalidades del ser humano y la necesidad de que el proceso de formación no solo las incluya, sino que las articule, pero ¿cómo lograrlo en la educación superior?

La universidad ha sido cuestionada desde hace varias décadas por la fragmentación de los saberes que promueve y su incapacidad de articularlos, su desvinculación de la realidad y la falta de solución a los problemas que enfrentan las sociedades posmodernas, su excesivo énfasis en el pensamiento racional unitarista y la no contemplación de las múltiples racionalidades del ser humano y del pensamiento complejo. Edgar Morín lo describe como la incapacidad de integrar y articular los conocimientos, y para él los conocimientos fragmentados “no sirven para otra cosa que no sea para usos técnicos” (Morín, 2001, p.17). Por ello reclama una reinención de la educación universitaria que incluya “la reforma profunda de la enseñanza y el pensamiento; considerar seriamente lo que ocurre en la ciencia, la tecnología y el planeta; la reversión de la disyunción entre ciencia, ética y política” (Morín & Delgado, 2017, p.50). Considera Morín necesario buscar los orígenes del pensamiento fragmentador y reclama un cambio urgente en las bases epistemológicas de la educación superior para que se reconozca la diversidad humana. Una posible respuesta a los reclamos hechos es la introducción del concepto filosófico de transversalidad en la educación superior —con el propósito de integrar conocimientos— como interpretación de la realidad compleja que debe hacerse desde la universidad, como camino para superar la mera especialización técnica para formar los verdaderos profesionales que requiere la sociedad. Es precisamente la comprensión de que la formación es un proceso complejo, en el cual un saber o discurso repercute en los otros sin posibilidad de separación, lo que hace relevante la transversalidad.

Este concepto, que proviene de la filosofía, hace referencia —como lo señala Bermejo (2005)— “al modo de operar por tránsitos, se refiere a la creación de conexiones [...] transversal expresa un deseo central del pensamiento actual: poder pensar conjuntamente heterogeneidad y conectividad, pluralidad y tránsito” (pp.61,75); y aunque la palabra transversal ha sido utilizada por diversas disciplinas y se pueden encontrar referencias en la geometría (rectas transversales), en la medicina (planos transversales), en la ciencia política (transversalismo como una visión más allá

de los partidos tradicionales), uno de los primeros en elevar su uso a categoría filosófica fue Félix Guattari³. En su libro *Psicoanálisis y Transversalidad* lo emplea para referirse a la necesidad de establecer nuevas formas de comunicación dentro de las organizaciones, una forma diferente de ver las estructuras de poder existentes en ellas⁴. Esto permite interpretar que la transversalidad se abre camino como el mecanismo de conexión que posibilita la comunicación, que visibiliza a los diferentes sujetos que hacen parte del grupo para que cada uno asuma sus responsabilidades y no sean actores pasivos. Posteriormente, Guattari, en compañía de Gilles Deleuze, propusieron la teoría del *rizoma*, en ella no existen jerarquías preestablecidas ni en las disciplinas ni en el conocimiento, sino una gama indeterminada de intersecciones, cruzamientos y tránsitos aleatorios; también proponen la transversalidad como la forma de transitar las vías del rizoma⁵.

Sin embargo, fue Wolfgang Welsch, con su libro *Vernunft*⁶ (1995), quien desarrolló el concepto en mayor profundidad. Para este autor la transversalidad “recorre el pensamiento actual de la pluralidad, adquiere valor de centralidad donde la pluralidad es reconocida” (Welsch, citado por Bermejo⁷, 2005, p.61). Welsch, vuelve sobre los postulados de la posmodernidad: *complejidad, pluralidad y razón compleja*, sostiene que los diferentes tipos de racionalidades o conocimientos que posee el ser humano se entremezclan, se cruzan y no hay separación posible;

3 Para Palacios (2010), la transversalidad “tiene sus orígenes epistemológicos más recientes en pensadores de origen francés como Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze y Guattari, “es un producto de origen francés que surge a la sombra del estructuralismo de Levi-Strauss, del psicoanálisis de Lacan, de la Teoría general de sistemas y del incipiente constructivismo social en el amplio paradigma relativista de la llamada posmodernidad” (pp: 89-90).

4 Para Guattari (1976), “la transversalidad es una dimensión que pretende superar dos impases, la de una pura verticalidad y la de una simple horizontalidad; tiende a realizarse cuando una comunicación máxima se efectúa entre diferentes niveles y sobre todo en diferentes sentidos”. (p. 101)

5 Para Ugas (2005), “la transversalidad es rizomática, porque apunta a un reconocimiento de lo múltiple que asume las diferencias, construye tránsitos de los saberes, no para integrarlos artificialmente, sino estableciendo comprensiones infinitas”. (p. 147)

6 Que en español significa “razón”.

7 Al citar la obra de Wolfgang Welsch haremos referencia a los trabajos del profesor español Diego Bermejo, quien ha estudiado a profundidad las teorías del filósofo alemán y ha publicado varios trabajos al respecto entre los que se destaca el libro denominado *Posmodernidad: pluralidad y transversalidad*.

por ello habla de una razón transversal o compleja, afirma que “la transversalidad es la forma adecuada —o la más adecuada— para definir la razón hoy, es la forma por excelencia de cualquier razón” (Bermejo, 2005, p.71); en su pensamiento, los conceptos de pluralidad y complejidad se quedan cortos a la hora de contemplar lo que implica hoy el conocimiento. Una razón transversal o compleja busca la comprensión sobre que en el seno de la razón existen diferentes tipos de racionalidades o formas de configurar el conocimiento.

La transversalidad es una nueva manera de ver la realidad y en el ámbito universitario ella se describe, de acuerdo con De la Herrán (2005), como “un recurso y una estrategia planificadora orientada a la plenitud de la comunicación didáctica, pero también es un recurso metodológico e intrínsecamente motivador, base del tejido curricular y sobre todo fundamento de coherencia pedagógica” (p.7). La transversalidad tiene que ver con estructura, organización, con una cultura que impregna toda la institución, que no se limita a la inclusión de cursos alternativos y también con la planificación del trabajo en el aula, en síntesis, articula todos los niveles de la organización educativa: lo pedagógico, curricular y didáctico. La transversalidad es la vía de unión, es quien teje el camino que permitiría a la educación superior cumplir con la misión que le ha encargado la sociedad de formar seres humanos de manera integral y resolver los problemas que en ella habitan.

Por lo tanto, en los procesos de armonización curricular, este debe ser un concepto que atraviese toda la estructura pedagógica, curricular y didáctica. Para Pérez, Alfonso & Curcu (2012), “la transversalidad no es simple permeabilidad o impregnación curricular, debe ser creación de espacios relacionales para la construcción creativa del conocimiento” (p.23). En el mismo sentido, Ugas (2005) plantea que “la transversalidad propugna por contenidos, métodos de trabajo, pautas de socialización, generación de valores y actitudes que potencien la creatividad”. (p.143).

Por tanto, la formación es un proceso que debe articular lo cognoscitivo con lo emocional, con lo ético y con la interacción social. Así, las racionalidades lógica, ética, estética y política se conectan en la experiencia personal del sujeto que aprende, estas racionalidades lo atraviesan y cuando logra hacer síntesis entre ellas encuentra el sentido para formarse. Esa articulación de las racionalidades es

transversalidad. La transversalidad no es unidad, porque ella evita plantear una visión desde la razón lógica tradicional, pero tampoco es pluralidad, porque no implica el desarrollo desarticulado de cada racionalidad, ella es movilidad, tránsitos, desplazamientos, múltiples perspectivas. La transversalidad también implica comunicación y diálogo de nuevo tipo, mediante ella profesores y estudiantes rompen las jerarquías y se instaura una nueva relación, pues en el proceso de construcción del conocimiento el sujeto que aprende tiene una participación fundamental, no hay conocimiento ni realidad alejados del sujeto que las percibe, estas se captan pero también se construyen a partir de quien hace la interpretación. El proceso de formación debe apuntar a sujetos que sepan interrelacionarse, que sean flexibles, que puedan hacer síntesis y darle sentido a sus vidas.

En las conexiones o articulaciones que se establecen entre las diferentes racionalidades del ser humano para que este se forme de manera integral, habita la transversalidad, ella nace de la comprensión sobre la imposibilidad de separar lo lógico de lo ético, estético y político, es a través de los tránsitos transversales creados entre estos discursos, como puede lograrse un proceso de formación donde el sujeto, en las articulaciones que establece, logra hacer síntesis y construir sus propias imágenes; un sujeto que es capaz de preguntarse quién es y cuál es su función dentro de la sociedad; allí aparecen la conciencia individual y colectiva, un sujeto que piensa, se cuestiona, siente, crea y encuentra el sentido de su formación, descubre sus talentos, pasiones, su propósito y es capaz de conducirse por sí mismo. Por ello, se interpreta que al conectar las racionalidades y hacer síntesis, el proceso de formación se concreta, es un proceso hermenéutico del ser en formación, es decir, la llamada “formación integral”.

A modo de conclusión, podríamos afirmar que la transversalidad como proceso de conexión de las racionalidades lógica, ética, estética y política será una realidad cuando la universidad lo involucre en el discurso pedagógico, curricular y didáctico; cuando se disponga de espacios culturales, recreativos y deportivos para los estudiantes; cuando los currículos en sus diseños sean flexibles, pertinentes e interdisciplinarios; además, se requiere avanzar hacia un escenario donde cada asignatura, curso o proyecto, de cada programa académico, conecte las diferentes

racionalidades del ser humano en la solución de los problemas o necesidades sociales que dan origen al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, no se ofrecería solo un conjunto de conocimientos, sino que se abrirían espacios de comunicación y diálogo en los que los estudiantes sientan, piensen, imaginen, hablen, decidan y, sobre todo, creen. Espacios en los que los estudiantes participen en mayor grado de su proceso de formación; en los que se empleen estrategias didácticas, espacios, formas de organización y evaluaciones con mayor autonomía, autorregulación y toma de decisiones. Espacios en los que sea posible aprender para toda la vida, tener mayor responsabilidad y protagonismo. Cuando en las aulas haya relaciones menos jerárquicas y con mayor confianza, más afectuosas y dialogantes. Cuando sea posible hablar y actuar, asumir sus intuiciones y expresar sus emociones. Cuando la creación y la imaginación habiten los espacios educativos; cuando las actividades conecten a los estudiantes con las problemáticas del contexto. En fin, cuando los contenidos sean abordados desde su significado ético, estético y político, y el estudiante realice tránsitos transversales y pueda moverse en ámbitos complejos y plurales.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Universidad Autónoma de Barcelona. España: Ediciones Paidós.

Bermejo, D. (1998). Deleuze y el pensamiento transversal. Crítica del pensamiento de la identidad, pensamiento de la pluralidad y del rizoma. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, (25), pp. 273-302.

Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad: pluralidad y transversalidad*. Barcelona, España: Anthropos.

Dearden, R.F., Hirst, P.H., Peters, R.S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

De la Herrán, A. (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp. 223-256.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Gadamer, H.G. (2001). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

González, E.M. (1999). La educación: metáfora de la vida: Modelo pedagógico basado en la comunicación para generar acciones creativas en el mundo de la vida (Tesis doctoral). Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.

Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y Transversalidad*. Ciudad de México, México: siglo XXI Editores.

Jaeger, W. (1957). *Paideia los ideales de la cultura griega*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Larroyo, F. (1975). *Lecciones de lógica, ética y estética*. Ciudad de México: México: Editorial Porrúa.

Melchionne, K., Pérez, H. (2017). Definición de estética cotidiana. *Revista KEPES*, 14 (16), pp. 175-183

Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

- Morín, E., Delgado, C.J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana, Cuba: Editorial UH.
- Orozco, L.E. (1999). *La formación integral mito y realidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Palacios, J. (2010). La transversalidad y otras cosas. En: *Efectos de la crisis en el agro y en la ciudad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez, E., Alfonzo, N., Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 56, 15-26.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Santos, M.A., Guillaumín, A. (2006). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. San Cristóbal, Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), pp. 7-57.

Resignificaciones de la Práctica Pedagógica en la Facultad de Educación

Alexandra Villa Urrego¹

Leonor Galindo²

Resumen

Este texto presenta el componente de la Práctica Pedagógica en la Facultad de Educación en tres apartados. El primero describe los hitos que han orientado los fundamentos académicos y normativos; el segundo apartado sitúa los procesos académicos y administrativos que le dan lugar a la Práctica Pedagógica en la actualidad; el tercero plantea una agenda con los principales retos que requiere asumir el Núcleo de la Práctica Peagógica.

Palabras clave: Práctica Pedagógica, Normativa, Saber Pedagógico, Maestro

1 Magister en Educación. Coordinadora General de Prácticas- Asesora práctica licenciatura en Literatura y Lengua Castellana alexandra.villa@udea.edu.co

2 Doctora en Educación. Jefa del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación. Profesora Universidad de Antioquia.
leonor.galindo@udea.edu.co



1. Algunos antecedentes de la Práctica Pedagógica en la Facultad de Educación

Las instituciones formadoras de maestros y profesionales de la educación tienen el reto de poner en diálogo los contextos socioculturales, académicos e investigativos con los lineamientos ministeriales que las regulan. Retos que para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se constituyen en escenarios posibles para revisar y resignificar los modos, principios y fundamentos que han orientado la construcción de su propuesta formativa, especialmente en lo que es su eje transversal: la Práctica Pedagógica.

En esta perspectiva la Práctica Pedagógica se ha consolidado como un espacio que asume las disposiciones legales, a la vez que participa decididamente de los debates y las acciones en el ejercicio de situar las problemáticas alrededor del maestro, de la escuela y de la enseñanza, objetos transversales de dicha práctica. A propósito de esto, el trabajo de Isaza, L.E., Henao, B.L y Gómez, M. E. (2005)³, refiere las transformaciones en la estructura y concepción de las prácticas a partir de la asunción de “grandes reformas (Reforma del 88)⁴, motivadas por el Movimiento Pedagógico y de las directrices para el sistema educativo colombiano” (p.11).

En relación con las implicaciones curriculares que estas transformaciones acarrearán, se destacan la reorganización de los planes de estudio en campos y núcleos del saber y el posicionamiento de las reflexiones, que desde la década del setenta, viniera planteando la profesora Olga Lucía Zuluaga y, posteriormente, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) respecto al lugar del maestro como intelectual; mirada que implica un cambio en la concepción de la práctica al integrar el ejercicio investigativo como aspecto nodal de la misma.

En el año 2000, siguiendo a Isaza, Henao y Gómez (2005), la Facultad de Educación lleva a cabo otra reforma curri-

3 Práctica Pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural, texto derivado del proyecto de investigación: “La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros”

4 La Reforma académica de 1988 emprendida por la Facultad de Educación, afirma el profesor Norbey García (2003) que recoge aportes del pensamiento sobre el deber ser de la Facultad producidos durante la década, tiende a solucionar aspectos que por mucho tiempo han sido mencionados como problemas en la formación de educadores.

cular, sustentada tanto en las demandas ministeriales del Decreto 272 de 1998⁵ como en los lineamientos emanados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) sobre los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas de educación. Sin embargo, fue el debate académico y político adelantado por las comunidades académicas del país, y en el cual la Facultad de Educación asumió un visible liderazgo, el que aportara las bases teóricas y metodológicas de la reforma, cuya consigna clara apunta a la formación de un maestro intelectual, que reconozca la pedagogía como saber fundante y a la investigación como ejercicio permanente en su proceso formativo; en suma se aboga por una “formación pluridimensional del maestro-como enseñante de las ciencias y las artes, hombre público, sujeto de saber pedagógico y como sujeto de deseo.” (p.22). Principios que se materializan en el currículo, a partir de la organización de los planes de estudio en torno a los núcleos de saber pedagógico: educabilidad, enseñabilidad, realidades y tendencias sociales y educativas, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía. Ya en el año 2000, las discusiones en el concierto académico nacional dejaban claro que la investigación formativa es un principio de alta significancia en el proceso formativo de los maestros, tras lo cual, la reforma de la Facultad de Educación procuró algunos cambios en la estructura curricular, apuntando a que las prácticas con carácter investigativo,

Se convirtieran en un eje articulador de los planes de formación. De esta manera, programas como la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, adoptaron la experiencia de pasar de un modelo de práctica pedagógica concentrada en los últimos semestres (8, 9 y 10) a uno en el cual se incluyeran las prácticas desde el cuarto semestre en un ejercicio vinculante con lo investigativo, lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar (Comité General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación, 2017)

No obstante, estas acciones no alcanzan para asumir la investigación formativa como eje articulador en los diferen-

5 Aunque fue derogado por el Decreto 2566 de 2003, su relevancia radica en el aporte emanado de las orientaciones dadas a las facultades de educación sobre la formación de maestros.

tes pregrados, “debido a que no se han dado los cambios administrativos que son requeridos para la plena vigencia y desarrollo de las propuestas surgidas en el marco de los cambios académicos impulsados por la acreditación previa de los programas de la Facultad de Educación.” (Isaza, Henao y Gómez, 2005, p.23).

2. La práctica pedagógica en el escenario actual

2.1 Referentes en tensión

Después de las reformas curriculares y las consabidas transformaciones observadas en la primera década del año 2000 en las licenciaturas de la Facultad, las dinámicas de la Práctica Pedagógica siguen permeándose en sus desarrollos conceptuales y procedimentales de las disposiciones normativas ministeriales, del debate académico en el entorno nacional y de los proyectos.

Mientras las discusiones iniciadas en la década del setenta por la profesora Zuluaga y continuadas hasta la actualidad por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en torno al proyecto del maestro como intelectual y posteriormente a las nociones de saber pedagógico y la Práctica Pedagógica, derivaron en un profuso trabajo investigativo y de referencia vital en la formación de maestros. La pluralidad que comprende la noción de Práctica Pedagógica al ampliar la relación teoría-práctica, complejizar la acción del maestro, de la enseñanza y de la escuela, la postula como herramienta para la investigación y el debate teórico. Por su parte, Saldarriaga (2011) afirma que la

práctica pedagógica es una reapropiación de la noción arqueológica de “práctica discursiva”, diseñada expresamente para tratar de otro modo la escisión “teoría” y “práctica” y sus análogos (pensamiento/acción, ideal/real, mental/material, o equivalentes) [...] En lugar de ver una correspondencia -a veces exitosa, a veces fallida- entre la “teoría” y la “práctica”, la noción de práctica discursiva sitúa las prácticas de saber en red con otras prácticas (no-discursivas), para sacar a luz múltiples posibilidades de relación entre ellas, y no solo las clásicas uniones de inducción y deducción -que son las que, de hecho, han sostenido la

sujeción del saber pedagógico y su sujeto-. No obstante, la normativa que regula la Práctica Pedagógica ayuda a ampliar el carácter disyuntivo en la relación teoría práctica. En este escenario, la Resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, el marco de las condiciones de calidad de los programas de educación puntualiza los requisitos para la Práctica Pedagógica, que tienen, a su turno, implicaciones directas en los programas de formación de maestros. Específicamente en el Artículo 2, de esta resolución, se definen aspectos curriculares y metodológicos de la Práctica. “El currículo debe garantizar [...] componentes formativos y espacios académicos dedicados a la investigación y la práctica educativa y pedagógica, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación y crítica en relación con aprendizajes que se promueven”. (MEN, 2017, p.3). De igual modo, estipula el número de créditos mínimo (40) y las diversas modalidades para la misma.⁶ En esta misma línea, la resolución plantea una concepción de práctica como:

el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso

⁶ La contextualización y reconocimiento de los procesos formativos que se desarrollan en diversos escenarios y proyectos educativos. Los procesos de conceptualización y análisis de la práctica pedagógica y educativa. La sistematización de las experiencias de la práctica pedagógica y educativa. La evaluación y formulación de transformaciones que cualifiquen las prácticas pedagógicas y educativas. El diseño de ambientes de aprendizaje incluyentes sustentados en referentes pedagógicos, disciplinares y didácticos. El análisis y cualificación de procesos de organización, gestión y administración de instituciones educativas. La comprensión y transformación de ámbitos educativos no formales y de organizaciones comunitarias y sociales. Apropiación y uso pedagógico de mediaciones educativas propias de la educación abierta y a distancia, con el uso de medios de comunicación masiva y TIC. El ejercicio docente basado en la conceptualización en tomo a los procesos pedagógicos en instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones. (MEN, 2017, p.7).

Las concepciones que se desprenden de estas consideraciones siguen en la línea dicotomizadora en la que teoría y práctica son dos cosas distintas.

2.2 Aspectos académicos administrativos de la Práctica Pedagógica: la armonización curricular

De acuerdo con el Comité General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación (2017),

La práctica Pedagógica se ha asumido en el trayecto de formación de licenciados y pedagogos de la Facultad de Educación como un espacio formativo que aporta a la configuración de la subjetividad del maestro, en la medida en que este espacio le permite apropiarse de los saberes que le son estructurales al ejercicio educativo y pedagógico, cargado de sentidos desde lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico y lo investigativo. Debido a esto, la Facultad de Educación comprende la Práctica Pedagógica como:

Conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en contextos diversos. Esta relación, dinámica y compleja, estará cruzada por referentes éticos, ontológicos, históricos, culturales y políticos, que permitirá desde una actitud crítica y reflexiva consolidar la identidad de maestro. (Acuerdo del Consejo de Facultad 284 del 18 de septiembre de 2012, Artículo 4).

Esta perspectiva sobre la Práctica Pedagógica pretende superar la mirada disyuntiva entre teoría-práctica, en procura de una permanente actitud reflexiva sobre el sujeto maestro como sujeto de experiencia ética, estética y política, como sujeto de saber, capaz de asumirse con un discurso propio, construido a partir de procesos metódicos que contribuyen a la comprensión y transformación de los contextos educativos y sociales. Debido a esto, uno de los propósitos centrales de la práctica pedagógica es la comprensión de la función intelectual, social y cultural del maestro en formación y su papel como transmisor y transformador de cultura.

En este orden, y a tenor de las disposiciones respecto a los contenidos y la organización curricular de la Práctica Pedagógica, contempladas en el Artículo 2, así como de los

criterios que orientaron el proceso de armonización curricular, soportada en el Acuerdo de Facultad 372 del 31 de octubre de 2016, y cuyo horizonte formativo parte de la pregunta: “¿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?”. El desarrollo curricular, que aporta a la consecución de los principios antes esbozados, sitúa la práctica pedagógica como el eje articulador de los campos del saber pedagógico y específico, en esta medida se espera que las experiencias de la Práctica Pedagógica puedan situarse en los múltiples ámbitos en los que transcurre la vida profesional de los pedagogos y maestros en ejercicio: escolar, social, de la salud, cultural y comunitario. Este trayecto comprende una apuesta por la cultura investigativa, del primero al décimo semestre correspondientes a 50 créditos en el plan de estudios. El trayecto se estructura a partir de tres ejes problémicos: el primero enfatiza en aspectos referidos a la construcción de la identidad profesional docente; el segundo, en el acercamiento del maestro en formación a los diferentes marcos epistemológicos, ontológicos, éticos, estéticos, metodológicos e históricos, propios de cada programa. En el tercer eje se espera que el maestro en formación participe de una manera más intensa en el rol docente e investigativo en un contexto específico.

La relación entre investigación y práctica pedagógica se plantea como la posibilidad para que el maestro en formación se asuma en su identidad profesional como intelectual de la educación; se apropia de los contextos desde la mirada del sujeto que se está dando forma, así como desde el reconocimiento de la multiplicidad de confluencias y tensiones de orden social, cultural, político, ético y económico que inciden en los procesos educativos y que marcan horizontes de una acción pedagógica en tensión. De aquí la intención formativa de un aprendizaje a lo largo de la vida en los futuros egresados de la Facultad de Educación, que les permita una toma de conciencia de su función social, al ser coparticipes de las transformaciones que requiere el mundo.

La investigación como componente estructural de la práctica pedagógica se sitúa en la propuesta formativa desde el Reglamento de Práctica,

La Práctica Pedagógica tendrá como componente fundamental la investigación educativa, cuyos propósitos serán: la resignificación de las experiencias sobre la práctica pedagógica, la construcción de saber pedagógico y didáctico, el diseño y la sistematización de experiencias en educación, la aplicación y la validación de teorías pedagógicas, y la genera-

ción de nuevos contextos de aplicación para la diversidad metodológica y didáctica. En razón de ello, el trabajo de grado hará parte integral de la práctica, y corresponderá al producto escrito de la investigación desarrollada por el estudiante durante su proceso de práctica. (Acuerdo 284, 2012)

La actividad investigativa en el proceso de la práctica pedagógica se apoya en el Seminario de Práctica, comprendido en este mismo reglamento como "una actividad para el análisis, la reflexión crítica y la confrontación de las experiencias inherentes al proceso de Práctica Pedagógica, y para la apropiación del proceso de investigación."

La siguiente tabla sintetiza los planteamientos fundamentales de la estructura organizativa del Núcleo de Práctica Pedagógica en las Licenciaturas:

Espacios de formación	Créditos	Posibles tensiones/asuntos problemáticos	Énfasis de la práctica pedagógica
Práctica Pedagógica I	3	Cómo se deviene el ser maestro. <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la identidad profesional del maestro. • Conocimiento de las propuestas de formación del programa: saberes disciplinares en interrelación con lo didáctico y lo pedagógico y lo investigativo. 	Prácticas de observación, indagación y análisis de casos.
Práctica Pedagógica II	3		
Práctica Pedagógica III	3		
Práctica Pedagógica IV	4	Identidad y ser maestro que construye su saber desde marcos epistemológicos, ontológicos, éticos, estéticos, metodológicos e históricos. <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones históricas, epistemológicas, metodológicas, éticas y estéticas. • Consolidación de saberes pedagógico, didáctico, disciplinar e investigativo. 	Prácticas de inmersión en los contextos y campos disciplinares y didácticos.
Práctica Pedagógica V	5		
Práctica Pedagógica VI	5		
Práctica Pedagógica VII	5		
Práctica Pedagógica VIII	8	Maestro que comprende las realidades educativas y pedagógicas y formula propuestas desde y para la transformación de los contextos <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación teórica del diseño de investigación, de mediación educativa, e innovación en educación y pedagogía. • Producción de conocimiento y saberes 	Prácticas más intensivas, consolidación de procesos de enseñanza, de investigación y de producción de saber producción de saberes, aprendizajes. Proyección a la comunidad y en el ámbito de la profesión.
Práctica Pedagógica IX	8		
Práctica Pedagógica: Trabajo de Grado	6		

2.3 Para seguir la discusión

En este apartado se presentan algunos elementos que han cruzado la reflexión y el análisis de las propuestas de la práctica pedagógica, en este apartado se presentan algunos elementos que han cruzado la reflexión y el análisis de las propuestas de la práctica pedagógica, en el Comité de Prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Son debates y acciones que giran en torno de cuatro grandes tópicos: las diversas concepciones de práctica; la relación teoría-práctica; la investigación; y los colectivos y comunidades.

Diversas concepciones de práctica: De acuerdo con el Comité General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación (2017),

Desde el año 2006 se había identificado, en los documentos que soportan cada una de las licenciaturas, un número significativo de nominaciones para designar la práctica pedagógica, situación que se explica principalmente por las concepciones que subyacen al interior de las licenciaturas acerca de esta⁷. Para el presente y tras el proceso de armonización curricular, la denominación se unifica en Práctica Pedagógica, sin embargo, queda abierta la discusión respecto a lo que subyace a esta como noción para la investigación y el debate teórico.

Relación teoría-práctica: lejos de ser una discusión resuelta, la relación teoría-práctica sigue siendo disyuntiva, toda vez que son disímiles las concepciones que sobre una y otra se tienen. El debate abierto hace más de cuatro décadas por la profesora Zuluaga, citada por Saldarriaga, respecto a la inutilidad de abordarla de manera escindida:

“práctica” se propone, primero, como un concepto teórico que indica un campo de producción de discurso a propósito de un(os) objeto(s) de saber sobre la enseñanza y el aprendizaje; permite describir e historizar “el proceso de institucionalización del saber pedagógico”, en el que interactúan las instituciones, los sujetos, los discursos y las tecnologías de poder que en cada formación social han dado materialidad a la función de enseñar (Zuluaga, 1987, p.125).

Una revisión de los propósitos de formación o los princi-

pios de la práctica en los diferentes programas de la Facultad, permite identificar diferentes tendencias en la relación teoría- práctica:

- La práctica subordinada a la teoría como aplicación de esta.
- La práctica como experiencia que se superpone a la teoría y valida exclusiva del ejercicio magisterial.
- La práctica como discurso que se resignifica a partir de la investigación y el debate académico.

La discusión que debe abrirse en esos términos tendría que dirigirse a revisar los fundamentos epistemológicos que dan lugar a la noción de práctica pedagógica, sobre la que el profesor Saldarriaga apunta:

tiene un propósito estratégico, político, contra la reducción del hacer del maestro a sus procedimientos cotidianos dentro del aula. Busca evidenciar que lo que pasa en una clase es una condensación de lo macrosocial y lo microsocio, de lo macropolítico y lo micropolítico. Esto permite reconocer la práctica pedagógica no solo como una habilidad técnica, sino como saber, un espacio de debate -y producción- sobre las relaciones complejas de la enseñanza con la infancia y la juventud, las ciencias, la ética, la cultura, la economía y la política. Seguramente esta nueva epistemología de las relaciones teoría-práctica requerirá mucho más tiempo para ser asimilada en la investigación y en la enseñanza.⁷

Investigación: la Práctica Pedagógica, en su amplia acepción, contempla “el ejercicio investigativo como proceso inherente, por esto es persistente la búsqueda de las formas más adecuadas para articularla coherentemente con los espacios del plan de estudios” (Comité General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación, 2017) y con otros componentes del currículo. Acciones que han per-

⁷ Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/practica-pedagogica-o-saber-hacer>

mitido avanzar hacia una idea de investigación más abaricante, que no dicotomice entre investigación en “sentido estricto” e investigación formativa, sino que sitúe la investigación pedagógica con toda la complejidad que implica.

Colectivos y comunidades: De acuerdo con el Comité General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación (2017), la Práctica Pedagógica también implica vincular colectivos y comunidades,

En tanto se busca crear y fortalecer equipos de trabajo acordes con sus intereses por la investigación y comprometidos con el desarrollo de propuestas que posibiliten la reflexión, la comprensión y la significación de la práctica pedagógica como práctica reflexiva que genere los conocimientos y los desarrollos que luego se reviertan en la cualificación de las propuestas de formación, en general, y de la práctica pedagógica en particular (Isaza, Henao y Gómez, 2006; citados por Comité General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación, 2017).

3. Seguir resignificando la práctica pedagógica

Para la Facultad de Educación, la Práctica Pedagógica como espacio de formación en el cual confluyen múltiples dinámicas de orden pedagógico, didáctico, curricular y educativo, y por su carácter complejo, está llamada a reinventarse y a de-construirse en la medida en que se avanza en las discusiones y se desarrollan los procesos y procedimientos que su gestión académica administrativa demanda. Este proceso conlleva a la realización de acuerdos parciales para evaluarlos de forma permanente y emprender acciones de mejoras derivadas de las lecciones aprendidas desde la visión de los sujetos que participan en ella. De aquí la imperiosa necesidad de escuchar las voces de las audiencias y los sentires de los territorios que abren sus caminos para habitar con ellos, algo de los sentidos que componen sus mundos.

Sin lugar a duda, la Práctica Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se reconoce por su liderazgo en virtud de la tradición pedagógica e investigativa que la soportan y especialmente por su postura política crítica y propositiva en lo que tiene que ver con el maestro, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, los debates sistemáticos y la participación política

de las comunidades académicas se han atomizado, permeados por los enfoques tecnocráticos que favorecen la disyunción teoría- práctica. Por esto, una de las apuestas de la Práctica Pedagógica tendrá que ser la de retomar su lugar político.

A continuación, se describen algunos retos que invitan a seguir avanzando en esta construcción colectiva.

- **Consolidación del trabajo en Red:** además de los espacios ganados por el Comité de práctica de la Facultad, es importante avanzar hacia otras posibilidades de relacionamiento con grupos e instituciones que vienen investigando alrededor de la formación de maestros y, por supuesto, de sus prácticas. El trabajo pedagógico en redes connota unificación de esfuerzos, búsqueda del bien común, o en palabras de Martínez, 2008:

Formas alternativas de organización, conexión e interacción pedagógica de educadores de los diferentes niveles de educación formal, no formal, informal, que se organizan a partir de intereses comunes que tienen carácter transformativo y que devienen en campo de constitución y reconfiguración de sujetos, saberes y contextos. Organizaciones que han mostrado alcances en la cualificación del profesorado, en la potenciación del maestro como sujeto político -individual y colectivo- y como escenarios agenciantes de movilización y movimiento educativo, pedagógico y cultural (p.47).

- **Consolidación de Comunidades académicas:** una lectura comprensiva de los alcances de la propuesta de la Facultad de Educación en relación con las necesidades de los contextos educativos en las que la práctica tiene lugar, permite identificar su potencia, tanto por los procesos formativos que promueve como por las interacciones que desde la investigación, docencia y extensión genera, lo que claramente aporta a la consolidación de comunidades académicas alrededor de la formación de maestros en cada uno de los programas. El Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas -CIEP- tiene aquí un lugar estratégico, en tanto instancia

orientada a promover la investigación y la producción de saber pedagógico y didáctico. En consecuencia, la ocupación del Núcleo de Práctica Pedagógica se concentra en la reflexión y el estudio de posibilidades que contribuyan al fortalecimiento de la investigación como componente que sitúa, tensiona y problematiza la formación de maestros, las dinámicas escolares y los entornos educativos en los contextos de la cultura y la sociedad en los que se dan los procesos educativos.

- **Diálogo de saberes y experiencias:** el saber pedagógico comprendido como construcción que conjuga prácticas, espacios y discursos en torno a la formación, converge con marcos epistémicos y metodológicos que dan centralidad a las interacciones subjetivas. La construcción de saber pedagógico implica, en suma, un reconocimiento del otro, relaciones intersubjetivas en la acción de compartir e interpretar historias.

[...] La práctica pedagógica permite preguntar y diferenciar quién habla, desde dónde habla y desde qué discurso lo hace. Por eso, solo en la práctica pedagógica el sujeto de saber que enseña la biología, la física, la química, entre otros saberes, tiene la posibilidad de que su práctica de saber sea reconocida como una práctica pedagógica, como una práctica de enseñanza dentro de un espacio de saber específico [...] (Ríos, 2018, p.40)

Desde esta perspectiva se requiere de diálogos de saberes en los que converjan los maestros de la escuela y los maestros de la universidad, para reflexionar, dialogar y construir en torno a los problemas pedagógicos y educativos en contexto. En palabras de Freire:

El diálogo hace necesaria la investigación científica y pedagógica con la cual se llega a la creatividad y a la transformación, que no es el derecho de una clase, sino de todos los hombres. El diálogo y la investigación son de trascendencia para la Educación Liberadora, que también da importancia a la conciencia histórica, como un camino fundamental para el conocimiento de la auténtica realidad (Freire, 1970, p.91).

Referencias bibliográficas

- Comité General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación. (2017). La práctica pedagógica en la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Documento en construcción). Medellín.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Isaza, L., Henao, B.L y Gómez, M (2005). *Práctica Pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Igelmo, J. y Laudo, X. Las teorías de la Desescolarización y su scontinuidad en la Pedagogía Líquida Del Siglo XXI. *Educación XX1, vol. 20, núm. 1*, 2017, pp. 37-56. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
- Martínez, M. C. (2008). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Rios, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes, No. 49*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2018, pp. 27-40
- Saldarriaga, O. (2017). ¿Práctica Pedagógica o saber -hacer? *Magisterio.com.co* (s/d) Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/practica-pedagogica-o-saber-hacer>
- Universidad de Antioquia. ACUERDO 284 18 de septiembre de 2012. (Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales).
- Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas.
- Zuluaga, O. (1997) Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía. En Encuentro de Investigadores Distritales en Educación. Bogotá.

De la inclusión a la interculturalidad: un camino hacia la transformación social

Elizabeth Ortega Roldán¹

Leonor Galindo Cárdenas²

Cuerpos y espacios-

Cuerpos a quienes los espacios no les hacen sitio. Tienen que ocuparlos con violenta obstinación. Con rebelde paciencia. O rendirse. Cuerpos pervivientes de batallas, cuerpos testigos de catástrofes, accidentes o maltratos, cuerpos biodegradados por el designio de la enfermedad, cuerpos a los que se les han diagnosticado graves fallos en el sistema. Cuerpos tullidos, mutilados, desfigurados, despedazados, deconstruidos, formateados fuera de los estándares aceptables. Cuerpos que siempre estarán fuera. Que son el afuera, cuerpos rechazados, humillados, estigmatizados, desprotegidos contra la repulsión, contra el gesto involuntario del miedo. Cuerpos impropios. Cuerpos que no están previstos. En el espacio urbano. En el espacio público. En el espacio doméstico. En la trayectoria de las miradas. En las caricias. Cuerpos a los que no se les asigna un lugar en el desmedido espacio del deseo.

Ana Rossetti

¹ Magíster en Educación. Profesora de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinadora Iniciativa Soy Capaz. eliortegal@yahoo.es.

² Doctora en Educación. Jefa del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación. Profesora Universidad de Antioquia. leonor.galindo@udea.edu.co



Introducción

Los discursos de la inclusión —y los que emergen anteriores a él— se han hecho una pregunta por el cuerpo y el espacio. Aparece, entonces, un cuerpo impertinente, un cuerpo frágil, fragmentado, un cuerpo narrado desde la marginación, segregación, exclusión; un cuerpo trahumante porque hay unos espacios (hegemónicos) que no lo reconocen.

Estas trahumancias devuelven la pregunta por unas narrativas globales que han configurado unos *no lugares*, unos lugares que declaran la inexistencia de esos cuerpos, que los despojan de identidad y de sustancia productos de su hacer y ser en el tiempo.

En medio de las tensiones entre aquellos cuerpos, que “han sido producidos como no existente” (Santos, 2010), aparecen los discursos de la inclusión, tal vez como discurso refrescante que acerca y aproxima al otro; sin embargo, y como se intentará exponer a continuación, requiere reinventarse y, sin el ánimo de ubicarlo como un discurso único, la interculturalidad podría convertirse en el espacio ético y político que no haga sitio, sino que reconozca los sitios (simbólicos e históricos) habitados por aquellos cuerpos.

Hacerle el juego a la jugada colonial

En cuanto a la interculturalidad, Walsh (2012) propone entenderla como un asunto de lucha, de colonialidad y poder. De igual forma, la reconoce como acción, proyecto y proceso que cuestiona la estructura del orden social. En este sentido, la interculturalidad es en sí misma un motor transformador de los sistemas provenientes del modelo neoliberal que han sido establecidos y adoptados como propios.

Comprender el asunto de la interculturalidad implica reconocerlo desde tres aristas propuestas por Walsh (2012), una relacional, otra funcional y una tercera, crítica.

En primer lugar, la autora propone pensar una interculturalidad relacional que involucra las acciones de intercambio, encuentro y contacto entre culturas, estas relaciones pueden incluso desarrollarse en términos de dominación.

Se propone, en segundo lugar, una perspectiva funcional que reconoce la diferencia y la diversidad como discursos

en completa sintonía con las estructuras sociales establecidas; en esta forma de hacer interculturalidad no existe la pregunta por las causas que generan asimetría, marginación y racialización. Desde la arista funcional, se desarrolla el concepto de inclusión que queda reducido a la adaptación a los sistemas, sería, por tanto, en palabras de Catherine Walsh (2012), una inclusión “manejable” (p. 65) en la que la diversidad y la diferencia se convierten en estrategias de dominación perpetuando los imperativos capitalistas. Pensar la interculturalidad como funcional es concebirla en la lógica de arriba hacia abajo, pues quienes la convocan son las instituciones sociales y, por tanto, responde a sus intereses.

La perspectiva crítica aparece en la lógica contraria, es decir, desde abajo. Como lo argumentaría Walsh (2012), “es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social, por la construcción de mundos otros” (p. 65). En este sentido, la interculturalidad crítica, junto con la propuesta de desarrollo endógeno, se convierte en alternativa para reinventar esos otros mundos posibles, los mundos de otro modo; donde se apueste por las alternativas no creíbles, por lo construido en el lado oscuro y por la reinención de lo colectivo, lo propio. La interculturalidad crítica como acción, proyecto, proceso y alternativa cuestiona la matriz de la colonialidad y se pregunta por los mecanismos de poder que insisten en mantener las condiciones de desigualdad y el sometimiento de seres y saberes.

Así pues, poner en tela de juicio la matriz de la colonialidad, de acuerdo con Catherine Walsh (2012), es cuestionarla desde cuatro ejes. En primer lugar, la colonialidad del poder como un asunto racial que fija una clasificación con identidades impuestas, subalternizando la historia, la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y afrodescendientes ubicados en el último peldaño de dicha clasificación. En segundo lugar, la autora señala la presencia de una colonialidad del saber, en este eje la universalidad de la ciencia eurocéntrica descalifica e inferioriza las otras “racionalidades epistémicas” (Walsh, 2012, p. 67); el saber se convierte en otro dispositivo de dominación; los marcos epistemológicos eurocéntricos se reconocen como único filtro para conocer, aun en otras latitudes. En tercer lugar, la colonialidad del ser referida a la deshumanización, a la definición de un sujeto alejado de la modernidad y del

desarrollo. En cuarto y último lugar, la colonialidad cosmogónica fundamentada en una relación excluyente entre naturaleza y sociedad; aquí la posibilidad de coexistencia y convivencia de los mundos espirituales, humanos y naturales es negada reconociendo una visión antropocéntrica derivada de la modernidad y los procesos de desarrollo capitalista-racional.

La colonialidad no solamente puede ser entendida como un asunto político y cultural, sino también en el margen de lo ontológico y de la vida misma. De allí la necesidad de la interculturalidad crítica y su búsqueda de transformar las estructuras, instituciones y relaciones sociales dominantes.

De acuerdo con Escobar (2012), “la colonialidad es constitutiva de la modernidad y el Tercer mundo es parte de su lógica clasificatoria” (p. 50); en vista de ello, la interculturalidad crítica también tendría que encarar y confrontar las lógicas de la modernidad y el tercer mundo.

La jugada colonial, en términos de Escobar (2012), ha inventado un sujeto subdesarrollado, tercermundista sobre el cual se ejerce el poder. Este sujeto —que ha sido inventado— ya no quiere entenderse como tal, hoy son muchas las voces, según este mismo autor, que reclaman otros modos de hacer y ser mundo; se sugiere entonces ir más allá de esta propuesta de colonialidad, más allá del tercer mundo, más allá de un proyecto de modernidad que fracasa en su deseo de armonía y bienestar para toda la población. Escobar (2012) sostiene que “en los lenguajes de la diferencia subalterna, utopismo crítico y una modernidad reinterpretada estaremos en posibilidad de hallar un nuevo marco teórico para imaginar el más allá del Tercer Mundo” (p. 49).

Pensar el más allá del tercer mundo implica cuestionar la modernidad y la globalización imperial. La modernidad hoy no da respuesta a los problemas que su misma propuesta ha generado, intenta, en términos de Escobar (2012), “combatir los síntomas más no la causa de las crisis sociales, políticas y ecológicas” (p. 49), logrando por tanto que estas crisis se mantengan en el tiempo, exacerbando las condiciones de desigualdad, marginación e inequidad y manteniendo la lógica de las geografías imaginarias. Continúa argumentado Escobar (2012) que “la crisis moderna es una crisis de modelos de pensamiento y las soluciones modernas, al menos bajo la globalización neoliberal (GNL), solo agudizan los problemas” (p. 50). De acuerdo con lo

anterior, ubicarse fuera de la modernidad es la condición para creer y crear un más allá del Tercer mundo.

Un más allá de la modernidad es necesario pensarlo desde unos nuevos marcos epistémicos que reconozcan los otros modos subalternizados de producir conocimiento, pasando del reconocimiento universal de la ciencia europea a la pluralidad de formas de conocimiento; y desde marcos políticos que permitan creer en la posibilidad de las alternativas al capitalismo global. Implica, además, en palabras de Escobar, “tomar seriamente la epistemología de las historias locales y pensar lo teórico desde la praxis política de los grupos subalternos” (p. 62).

Se requiere una transformación epistémica que permita reinventar la discapacidad y los discursos a través de las cuales se ha nombrado, abordando posiciones desde una idea de desarrollo propio. Se trata entonces de construir una epistemología que haga posible pensar históricamente el problema de la diferencia, más allá de la racialización. En la perspectiva del pasado construir la emergencia de la presencia y recuperar el lado oculto, nombrado por Escobar (2012); hablar de lo producido en la inexistencia, señalado por Santos (2010); partir de las experiencias y saberes inferiorizados, como la diría Walsh (2012); comprender las formas locales de conocer, en palabras de Haverkort (2012) y crecer desde dentro retomando a Tapia (2008).

En palabras de Gadamer: “Las personas se irán percatando [...] de que no son únicamente las diferencias en el desarrollo económico-técnico las que separan a los pueblos y no es sólo su superación lo que los une, sino que son justamente las diferencias insalvables entre ellos, sus diferencias naturales e históricas, las que nos unen como seres humanos. [...] La conciencia de las diferencias existentes entre los hombres y entre los pueblos se convertirá en una exigencia apremiante” (1992, p. 167).

La interculturalidad y la educación intercultural: anti categorías del proyecto hegemónico

Una educación intercultural implica entenderla en la perspectiva del pasado, esto es, siguiendo a Escobar (2012), “reconstruir el mundo desde la diversidad y la diferencia, desde abajo” (p. 18). Esto es, reconocer una historia que no es inmóvil, que se ha dado en medio de la marginalidad, la exclusión, la inferiorización. La historia contada desde arri-

ba, desde los nortes está cansada y desgastada; es tiempo de contar la historia que es. Las comunidades “necesitan ser entendidas en sus propios términos, no como ellos son contruidos por la modernidad” (Escobar, 2012, p. 74).

Dichos discursos terminan siendo una trampa más para seguir promoviendo adaptación a las estructuras sociales dominantes, inequitativas y universalizadas. El reconocimiento de la diversidad y la diferencia es uno de estos discursos. La interculturalidad, como una posibilidad de interacción entre culturas, exige su consolidación a partir de procesos de comunicación con un principio de horizontalidad, es decir, ningún grupo tiene el poder sobre los otros, solo así es posible la igualdad.

Siguiendo la perspectiva de la interculturalidad funcional de Catherine Walsh (2012), el discurso de la diversidad y la diferencia responde al sistema existente, desde este punto la inclusión logra ser pensada en términos de diálogo y encuentro con los otros y lo otro sin salirse de la estructura determinada por una cosmovisión eurocéntrica; esta inclusión se constituye como la reunión de todas las partes, pero sin cuestionar formas dominantes que pueden ocurrir en medio de este encuentro.

En el momento actual el discurso de la inclusión pareciera resolver el asunto de la discriminación y marginación que ha acompañado la historia de la discapacidad, sin embargo pensar por ejemplo la inclusión educativa en nuestro contexto es una muestra clara de una interculturalidad funcional; existen marcos legales que defienden la posibilidad de acceso al sistema escolar para cualquier estudiante con discapacidad, a pesar de ello el problema que insiste en aparecer es la estructura inamovible, fija y determinada existente en las instituciones educativas que exige a este estudiante adaptarse a una dinámica que no responde a sus necesidades de formación.

Hablar de un discurso de inclusión podría sugerir la idea de un *estar todos juntos*. ¿Qué implica esto? ¿Quiénes son los todos? ¿A qué clase de presencia nos estamos refiriendo? ¿Será acaso una controlada y nombrada desde la exterioridad? ¿Hasta qué punto los discursos de la inclusión corresponden más a las lógicas de un proyecto de modernidad y una colonialidad global que propiamente a discursos que abogan por el reconocimiento de la diversidad? ¿Es posible que la inclusión se convierta en un eufemismo más, mien-

tras las prácticas siguen eternizando la exclusión, la inferiorización y el señalamiento?, en definitiva: ¿De qué se habla cuándo se habla de inclusión? ¿Es un discurso polifónico?

Las anteriores cuestiones invitan a construir un marco epistémico de la inclusión desde una interculturalidad crítica, esto es, asumir los discursos de la diversidad y la diferencia como lo diría Catherine Walsh (2012), desde “reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias” (p. 63). No una diversidad controlada y vigilada sino una apuesta pluralista, escrita a muchas manos, contada por muchas voces.

Afirma Escobar (2012): “Las políticas de lugar son un discurso del deseo y la posibilidad que se construye sobre las prácticas subalternas de la diferencia para la re/construcción de mundos socio-naturales alternativos” (p. 73).

Concebir los otros mundos posibles o los mundos otros, exige considerar la emergencia de discursos basados en un paradigma del nosotros, abandonando tendencias fragmentarias que dirigen la mirada siempre sobre otro, pero que desconoce la relación e implicación que se tiene con ese otro. La educación intercultural, en este sentido, tiene el compromiso de pensar un sujeto colectivo que construya su subjetividad a partir de las relaciones con los otros, esto es, construirse desde el nosotros, desde lo comunitario. La educación intercultural acoge los principios de una educación inclusiva, cuyo principal horizonte de sentido es la comprensión de las diferencias culturales y sociales como parte de la convivencia educativa y de la transformación de los sujetos y las comunidades. Como lo plantea Leiva:

Aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren, ya no sólo oportunos y adecuados, sino imprescindibles en una sociedad democrática. (2010, 152).

El paradigma del nosotros puede remitir a categorías como la educación intercultural, entendida como una propuesta teórica, analítica, práctica y, en definitiva, emancipado-

ra que permite describir y comprender esquemas de vida, referentes de identidad y alternativas sociales. Asimismo, sería una categoría interpretativa que permitiría identificar las dinámicas sociales y construir políticas transformadoras y emancipadoras.

En tiempos de globalización, discursos de desarrollo y progreso, de modernidad y capitalismo, son evidentes y cada vez más fuertes e imperantes las tendencias de individualización, competitividad, cosificación y mercantilización de la vida misma; estas cuestiones llaman a juicio constantemente a categorías que, como la interculturalidad, implican una transformación de todas estas tendencias para pensar, con carácter comunitario, una visión de futuro. En este sentido, Torres (2002) argumenta que

El triunfo de la razón moderna no significó la emancipación del sujeto, sino el empobrecimiento de su subjetividad, de sus relaciones con otros y el deterioro de su entorno; ha significado la masificación de la vida de muchos, correlativa a su individuación, pero también la fragmentación y la insularización social, debilitando la posibilidad de emergencia de fuerzas sociales que impugnen el modelo económico y cultural predominante a nivel mundial. (p.6)

De acuerdo con lo anterior, es necesario entender un proyecto transformador desde la perspectiva de educación intercultural, que reinvente el orden establecido de las dinámicas sociales desde una cultura de la modernidad. Entenderse desde la interculturalidad es comprender que las identidades se reconocen y se construyen en la multiplicidad, en la colectividad. Álvarez, citado por Fernández, Duarte y Julio, expresa que

El movimiento inclusivo considera que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales. La inclusión implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de los centros para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. Es una enseñanza adaptada al estudiante, cuyas acciones van dirigidas a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las

oportunidades de aprendizaje, el acceso y la participación en las actividades formativas. (Álvarez et al., 2012)

Educación intercultural: devenires para la Educación Superior en Colombia

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional —MEN— define la Educación Inclusiva como una estrategia central para la inclusión social, también sustenta la diversidad como característica propia del ser humano y de la vida misma. Desde este marco se describen los lineamientos de educación Inclusiva (2014), con el propósito que desde la educación superior se “potencie y valore la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promueva el respeto a ser diferente y facilite la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural” (MEN). En este sentido, la creación del Índice de Inclusión para Educación Superior —INES— como una herramienta para asumir este reto, aunque facilita la valoración del estado de condiciones para atención a la diversidad, no es suficiente para que en los claustros universitarios se vaya ganando en amplitud de pensamiento y así elevar la flexibilidad mental para dar lugar a una comunicación más intercultural e inclusiva.

El MEN, en el plan de fomento a la educación superior, ha puesto en marcha acciones que favorecen comunidades más vulnerables, así se cuenta con apoyo a:

- Las comunidades indígenas, Decreto 1953 de 2013 que busca la creación de IE en sus territorios, así mismo un plan de becas de financiación y se avanza para lograr el Sistema de Educación Indígena Propio —SEIP—.
- La población con discapacidad está amparada en la Ley estatutaria 1618 de 2013 que “establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad”. Se cuenta además

con planes de cofinanciación entre el MEN, el ICETEX y fundaciones de apoyo específico para programas de sostenimiento en el nivel de Educación Superior. La creación del Consejo Nacional de Discapacidad y la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior por la Discapacidad liderados desde el Viceministerio de Educación Superior son puertas que se abren y avizoran mejores vientos de transformación social y cultural de la población con discapacidad.

- Las Comunidades Afro cuentan con el respaldo del Ministerio del Interior, quien en alianza con el ICETEX vienen desarrollando planes y programas que garanticen el acceso de dichas poblaciones a la Educación Superior y su permanencia en ellas. Se cuenta con apoyo de financiación a través de Fondo de Comunidades Negras.
- Para la población víctima del conflicto armado se creó el Fondo de Reparación para el Acceso, Permanencia y Graduación de la Población Víctima del Conflicto Armado en Colombia (2013), este fondo está destinado a estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado teniendo en cuenta para ello lo estipulado en el artículo 3° de la Ley 1448.

Son claros los pasos que se han dado en este sentido sobresalen, además de lo ya mencionado, la creación de redes locales, nacionales e internacionales de instituciones de Educación Superior, como la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior por la Discapacidad (2005), la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (2009), entre otras, que abogan por una educación inclusiva; la creación de grupos de investigación con líneas que dan avances en este campo de formación; así mismo el intercambio de saberes y de buenas prácticas dedicadas a la inclusión educativa y social. No obstante, algunas investigaciones concluyen que

Colombia ha avanzado en el reconocimiento de la educación inclusiva como principio infalible en la búsqueda de la educación para todos: en ese sentido, el MEN, como máximo órgano rector en materia

educativa en el país, ha adelantado iniciativas en todos los niveles de formación, atendiendo las orientaciones de organismos internacionales como la Unesco. La revisión de la legislación nacional permite identificar con claridad el abordaje de los principales puntos considerados relevantes para un proceso de transformación de las instituciones educativas; sin embargo, el reto de la educación inclusiva aún está lejos de alcanzarse". (Beltrán et al, 2015)

En este mismo llamado se hace apremiante lograr una mayor comprensión de la educación inclusiva más allá de lo declarado en la legislación nacional y la normativa internacional, de manera que nos demos a la tarea de crear conciencia individual y colectiva para implantar cambios y transformaciones visibles y sostenibles en las prácticas sociales- escolares, desde la comunicación, la interacción, las relaciones que se establezcan entre los miembros de comunidades, el abordaje de saberes, la transmisión de tradiciones y la apuesta por el desaprender para dar paso a una cultura re-creada, reinventada por los mismos sujetos activos, que mediante la reflexión, se responsabilizan y llegan a transformar el mundo (Freire, 1965).

Se deberá procurar la participación de la comunidad en el planteamiento de políticas, pero también de estrategias, incluida la de los propios alumnos/as con discapacidad, en la toma de decisiones sobre la política y la legislación, por medio del fomento de la capacidad, la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y las ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad.

Devenires para la Universidad de Antioquia

"Sólo podemos pretender comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo cual somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar en profundidad, de ahí que entonces difícilmente podremos comprender un mundo del que, para estudiarlo, nos hemos separado a propósito. Entonces, es un mundo sobre el cual podremos acumular conocimiento, pero que no podemos comprender".

Manfred Max-Neef (1995, 61)

Se requieren propuestas de vida y planes de vida que la transformen, hablen de lo que ella es, de lo que ella ha sido y, sobre todo, que hablen de los sujetos que la viven. Sobrevivir en medio de procesos desesperanzadores para unos sujetos colectivos que reclaman reconocimiento de sus derechos es una de las emergencias que señala Alfredo Ghiso (2013). Cómo propagar vida en medio de tanta muerte, es una de las preguntas de este profesor.

En medio de un contexto oscuro y desolado marcado por la marginación, discriminación, exclusión, opresión y estructuras de poder que generan desigualdad, se reconoce la necesidad de propuestas capaces de desafiar el sistema educativo y su carácter tecnocrático.

La Universidad de Antioquia consciente de su responsabilidad social de cara a los territorios a los cuales se debe, tiene la necesidad de construir un proyecto de vida colectiva, en donde se hace partícipe a toda la comunidad y su entorno. Sería una institución que en palabras de Escobar (2013), no se concibe “desconectada del mundo de la vida” (p.131). En este sentido una propuesta educativa intercultural, sería aquella que tienda puentes entre la academia y su entorno.

Una educación intercultural en la Universidad de Antioquia sería un proyecto que se resiste a la “cosificación de la educación en aras de la eficiencia” (Escobar, 2013, p.148), este debería garantizar la cobertura y calidad compatibles con el proyecto de hombre que requiere una sociedad pensada desde los procesos de desarrollo, capitalismo, modernidad y globalización. Sería una propuesta educativa que vuelve a la esencia misma de lo que somos en medio de las relaciones establecidas con el otro y lo otro. Un proyecto que permite pensar la alteridad, que reconfigura las nociones de poder y regresa incesantemente a lo que es común, colectivo y comunitario.

La Educación Intercultural invitaría a la Universidad a declararse como una de las “Aulas Abiertas”, entendiendo por tanto que la educación está afuera, en la vida, la Escuela es la vida misma. En este sentido y siguiendo a Mejía (2011), se argumenta que “no hay escuela, ni educación, ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje” (p.64).

Comprendiendo, por tanto, las relaciones existentes entre la educación y el contexto, la Universidad tendría la res-

ponsabilidad de reconocer los saberes como los ejes que articulan su propuesta educativa, de esta forma convertiría a sus actores en los gestores críticos de la propia realidad a partir de la elaboración de currículos en tanto planes de vida que fortalezcan la identidad cultural, la autonomía, la autovaloración y el empoderamiento.

La Universidad de Antioquia, con su carácter público es, en sí misma, una propuesta que hace visible y tangible el desarrollo endógeno por cuanto pretende volver los ojos sobre sus realidades con una lectura crítica de los mundos externos. Este deja de ser un discurso para convertirse en una práctica, en una acción. El desarrollo endógeno, en palabras de Tapia (2008), es la posibilidad de “crecer desde dentro” (p. 19). De acuerdo con esta definición, esta institución tendría la responsabilidad de girar la mirada, volver los ojos a lo que es propio y que ha sido narrado desde el relato de la modernidad y que ahora necesita ser contado desde lo particular y local. De este modo, la propuesta nuestra tendría que entenderse como una alternativa para pensar los mundos de otro modo, en palabras de Tapia (2008) sería “una visión alternativa a los enfoques de desarrollo convencionales y neoliberales” (p. 11).

Una educación intercultural en la Universidad de Antioquia sería esperanzadora e inspiradora porque convier- te en realidad los discursos de equidad, justicia cognitiva y participación tantas veces cooptados por el sistema. Es una propuesta que cree y vive la diversidad y la diferencia, experiencias tantas veces negadas para la comunidad de personas con discapacidad.

La Universidad de Antioquia tendría que trascender las “políticas prescriptivas y controladoras” (Ghiso, 2013), para llenarse de sentidos, de historia y de identidad, para construir procesos alternativos a un sistema “que nos ha condenado a la muerte”, como diría Ghiso.

De acuerdo con lo anterior, la educación intercultural permite entender realidades otras, mundos otros, proyectos de futuro comunitarios que reinventen una historia de marginación, injusticia y exclusión. En palabras de Mejía:

(...) es necesario pensar lo educativo desde una identidad pedagógica específica (político-pedagógica) que permita a la educación salir del silencio y construir la impugnación y el empoderamiento en los

nuevos procesos sociales. Y esto no es posible si la educación no se piensa a sí misma como factor de poder. De allí la importancia de la escuela y sus experiencias concretas de modificación de su práctica. Se convierte en uno de los eslabones de la nueva acción crítica que irán a reconstruir la búsqueda de sentidos diferentes a este pensamiento único, unánimista en el cual nos han entrampado". (2011, p. 66)

Si bien es cierto que aún falta camino para reconocernos como una universidad intercultural, existen acciones que se han emprendido para alcanzar este propósito y que vale la pena continuar y expandir. Citemos algunos de ellos:

La Licenciatura en Educación Especial, programa académico que plantea reflexiones complejas acerca de la educación en la diferencia y con las diferencias, defensora de una prospectiva pluralista de los múltiples contextos, de los sujetos, de los saberes, de las prácticas y de las transformaciones sociales. Actualmente dicho programa está a la espera de la renovación del registro calificado y la acreditación de calidad como parte del compromiso por una educación con características de equidad, participación y justicia.

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, la Facultad de Educación —con la Organización Indígena de Antioquia— creó este programa de pregrado con la aprobación del MEN desde 2011. Aunque en principio se circunscribió a pueblos y comunidades indígenas, hoy sus discusiones y avances permiten dilucidar un camino más abierto para albergar a estudiantes de cualquier origen que estén interesados en un programa académico con propósitos muy diferentes a los tradicionales en la Universidad.

Grupos de investigación: la Facultad de Educación cuenta con algunos grupos de investigación que aportan a la consolidación de líneas desde la diversidad, la inclusión y la interculturalidad así:

- DIVERSER - Pedagogía y diversidad cultural
- GEPIDH - Grupo de Estudios Pedagogía, Infancia y Desarrollo
- PEI - Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional

- UNIPLURIVERSIDAD -

El proyecto "U incluye" busca disminuir barreras para la inclusión social de jóvenes con discapacidad intelectual, este surgió de la articulación entre los grupos de investigación "Rehabilitación en Salud" de la Facultad de Medicina y "Didáctica y Nuevas Tecnologías" de la Facultad de Educación.

En el proceso de armonización curricular se acordó que, desde el campo del saber pedagógico, el núcleo de Educación y Sociedad, contara con un espacio de formación denominado "Educación e Inclusión" como un curso de obligatorio cumplimiento para todos los programas del nivel de pregrado. Con esta decisión, y otras más, se encausan acciones y estrategias pedagógicas, curriculares y didácticas desde los ejes misionales de la docencia, la investigación y la extensión en clave de ampliar la visión intercultural de la educación.

Históricamente, desde la Facultad de Educación se han acompañado, asesorado y liderado propuestas orientadas al reconocimiento de la diversidad; en su mayoría se han dirigido a estudiantes con discapacidad, sin ocultar la pregunta por la justicia epistémica y diversidad cultural presente en la Universidad de Antioquia. En concordancia con lo anterior, desde el 2016 se implementa la iniciativa *Soy Capaz* que se gesta en la Facultad y que tiene incidencia en la institución, dicha iniciativa tiene el compromiso de promover educación y equidad para estudiantes con discapacidad. Esta propuesta permite el diálogo directo y permanente con la Vicerrectoría de Docencia reconociendo la experiencia acumulada en el tema de la Licenciatura en Educación Especial, dicho diálogo abre las puertas para continuar caminando hacia la configuración de prácticas, culturas y políticas interculturales coherentes con la propuesta de universidad que reclaman quienes hacen parte de ella.

Para cerrar abriendo

La palabra hasta aquí tejida permite la emergencia de cuestiones para continuar *sentipensando* una educación con características de interculturalidad como propuesta para la transformación social, una transformación que no podrá ser solo reformista, sino revolucionaria; esto implica un salto cualitativo que se resista críticamente, que cuestione los sistemas dominantes, que logre una mirada amplia y extendida para identificar las estrategias sistemáticas de control e incluso, de gestión de la diversidad y la diferencia.

Es importante seguir tejiendo sentidos que permitan reescribir los mundos de otro modo y los otros modos de hacer mundo, que avancen en la comprensión de lo local y lo

particular para girar la mirada y entender el lado oculto desde su existencia misma y no desde aquello que lo ha ocultado, que caminen en la formulación de marcos epistémicos y políticos desde donde entender el sur, que logren cuestionar el proyecto de modernidad, la globalidad imperial, la colonialidad global y la apuesta por el desarrollo, que reinventen un pasado marcado exclusivamente por la creación de marginados, excluidos e inferiorizados para escribir la emergencia de la presencia.

Por lo anterior, se abre la discusión ante nuevas preguntas: ¿cómo generar prácticas que sean en sí mismas provocadoras del reconocimiento de la otredad?, ¿cómo tejer una UdeA Diversa sustentada en la diversidad epistémica y cultural?, ¿podría la educación intercultural superar prácticas discursivas basadas en los binarismos inclusión-exclusión?

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P., O. Alegre y D. López. Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva, doi: 10.7203/relieve.18.2.1986, *Relieve*, 18(2), art. 3, (2012)
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4> http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Escobar, L. (2013). Pedagogía y educación popular hoy. En L. Cendales, M. Mejía & J. Muñoz. (Ed.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. CEAAL (pp. 131-154). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fajardo, S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fernández-Morales, F. y Duarte, J. Retos de la inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana. 2016. *Form. Univ.* vol.9 N°.4. La Serena En https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062016000400011&script=sci_arttext
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Barcelona. Siglo XXI editores
- Gadamer, Hans-Georg. (1992). *Verdad y Método* 11. Salamanca: Sígueme.
- Ghiso, A. (2013). Ponencia: Sistematización, lecturas de las opciones de la práctica educativa popular hoy. IV Encuentro Nacional e Internacional y VII Regional de Experiencias en educación Popular y Comunitaria. Popayán: Colombia

Haverkort, B. (2012). El aprendizaje en distintas ciencias. Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior. Los desafíos para la coevolución de la ciencia dominante y las tradiciones del conocimiento indígena. En F. Delgado & D. Ricaldi (Eds.). Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercultural entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno (pp. 151-190). Cochabamba: AGRUCO. Disponible en: <http://www.agruco.org/agruco/pdf/libros/transdisciplinariedad.pdf>.

Leiva, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. Revista Docencia e Investigación, N° 20. pp. 149-182

Max-Neef, M. De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre. Revista Planteamientos en Educación. Escuela Pedagógica Experimental, Volumen 2, N° 3, 1995 pp. 33 a 45.

Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular). Lima: Tarea.

Ministerio de Educación Nacional. EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL. 2018 En <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html>

Santos, Boaventura de Sousa. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce. Disponible en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Tapia, N. (editor). (2008). Aprendiendo del desarrollo endógeno sostenible. Construyendo la diversidad biocultural. Cochabamba: AGRUCO Y COMPAS. (pp. 9-40) <http://www.agruco.org/compas/pdf/aprendiendo.pdf>.

Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. Revista colombiana de educación, (43), 43-66.

Torres, A. (2013). Ponencia: La educación popular como apuesta política y los procesos de sistematización en la educación popular. IV Encuentro Nacional e Internacional y VII Regional de Experiencias en educación Popular y Comunitaria. Popayán: Colombia.

Torres, A. (2013). El retorno a la comunidad. Bogotá: Editorial El Búho Ltda.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, N°.

1-2, p. 61-74, jan. /dez. 2012. Disponible en: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaglobal/article/view/3412/1511>.

Los núcleos académicos del Departamento de Pedagogía: avances y retos para los nuevos programas de pregrado

Gloria Beatriz Vergara Isaza¹

Jefa del Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación-Universidad de Antioquia

Helbert E. Velilla Jiménez (helbert.velilla@udea.edu.co)
Wilman Ricardo Henao Giraldo (wilman.henao@udea.edu.co)

Núcleo Académico Didáctica y Saberes
Facultad de Educación-Universidad de Antioquia

Arley Fabio Ossa Montoya (arley.ossa@udea.edu.co)

Núcleo académico Currículo y Cultura
Facultad de Educación-Universidad de Antioquia

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez (jalberto.saldarriaga@udea.edu.co)

Núcleo académico Pedagogía y Formación
Facultad de Educación-Universidad de Antioquia

Gabriel Jaime Murillo Arango (gabriel.murillo@udea.edu.co)

Isabel Cristina Vallejo Merino (isabel.vallejo@udea.edu.co)

Núcleo académico Educación y Sociedad
Facultad de Educación-Universidad de Antioquia

Resumen: Este artículo presenta los avances y los retos de los Núcleos y Colegios académicos del Departamento de Pedagogía como un ejercicio de Armonización Curricular cuya pretensión se configura en dos instancias: la primera, retomar el trabajo que se venía haciendo en relación con los problemas y las preguntas de cada Núcleo académico y la segunda, determinar las acciones necesarias para avanzar y plantear unos retos de manera que los nuevos programas de pregrado coadyuven a la armonización en aras de fortalecer los saberes pedagógico, curricular y didáctico sobre la base de un currículo problematizador. Los cuatro apartes que contiene el artículo corresponden a las producciones de los coordinadores de cada núcleo académico: Didáctica y saberes, Currículo y cultura, Pedagogía y formación, y Educación y sociedad.

Palabras clave: Armonización Curricular, Didáctica, Currículo, Pedagogía, Formación, Educación y sociedad.

¹ Magister en evaluación y desarrollo educativo regional, Magister en educación con énfasis en lectura y escritura. Jefa Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación Universidad de Antioquia. gloria.vergara@udea.edu.co



Introducción

Este artículo presenta los avances y los retos de los Núcleos y Colegios académicos del Departamento de Pedagogía como un ejercicio de Armonización Curricular cuya pretensión se configura en dos instancias: la primera, retomar el trabajo que se venía haciendo en relación con los problemas y las preguntas de cada Núcleo académico, y la segunda, determinar las acciones necesarias para avanzar y plantear unos retos de manera que los nuevos programas de pregrado coadyuven a la armonización en aras de fortalecer los saberes pedagógico, curricular y didáctico sobre la base de un currículo problematizador que permita seguir pensando la formación de maestros y pedagogos en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Los cuatro apartes que contiene el artículo corresponden a las producciones de los coordinadores de cada núcleo académico: Didáctica y saberes, Currículo y cultura, Pedagogía y formación, y Educación y sociedad.

¿Cómo la Armonización Curricular se transfiere a los microcurrículos?; con la metodología planteada en el microcurrículo, ¿cómo se apoya la formación de pedagogos y maestros investigadores?; de acuerdo con los ejes problemáticos, ¿cómo se favorecen las competencias de carácter investigativo y científico?; ¿cómo —en relación con los elementos transversales planteados en el microcurrículo— la evaluación favorece el aprendizaje?; ¿cómo se aporta a la formación integral de los estudiantes?; ¿qué relaciones se establecen entre las competencias acogidas en el espacio de formación y las estrategias metodológicas?; en la descripción del espacio de formación, ¿cómo integra el saber pedagógico, curricular y didáctico? Estas son algunas de las preguntas que han motivado las discusiones en los talleres de Armonización Curricular, estos han fungido como espacios de reflexión, problematización y producción de los Núcleos académicos y Colegios académicos para lograr desentrañar —a la luz de problemas particulares de los espacios de formación— la complejidad de los procesos de formación de los futuros maestros y pedagogos de la Facultad de Educación.

Nos encontramos frente a un trabajo de comunidad académica que, además de problematizar el saber pedagógico, curricular y didáctico, advierte la necesidad de sintonizar los microcurrículos con el propósito de formar pedagogos y maestros que aportan a la solución de problemas educativos al servicio de la sociedad y los territorios. En este sentido, los coordinadores plantean algunas de las discusiones en las que avanzan los Núcleos académicos; acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes científicos, técnicos, tecnológicos y artísticos, el abordaje de la relación indisoluble que ha de existir entre los contenidos curriculares y la visión de proyecto educativo, la constitución de un conjunto de saberes que definen prácticas creativas y de indagación y el diálogo de saberes que retroalimenta las disciplinas y temáticas específicas de los espacios de formación. Discusiones que advierten las diversas aproximaciones teóricas, conceptuales y metodológicas que se vienen desplegando en los Núcleos y Colegios académicos a propósito de problemas y preguntas acerca de la formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación; una formación a la que tributan elementos transversales del currículo como la ética, la estética, la política, la lógica y la interculturalidad; al igual que competencias comunicativas, científicas, investigativas.

Núcleo académico Didáctica y Saberes: avances y retos en la Armonización Curricular²

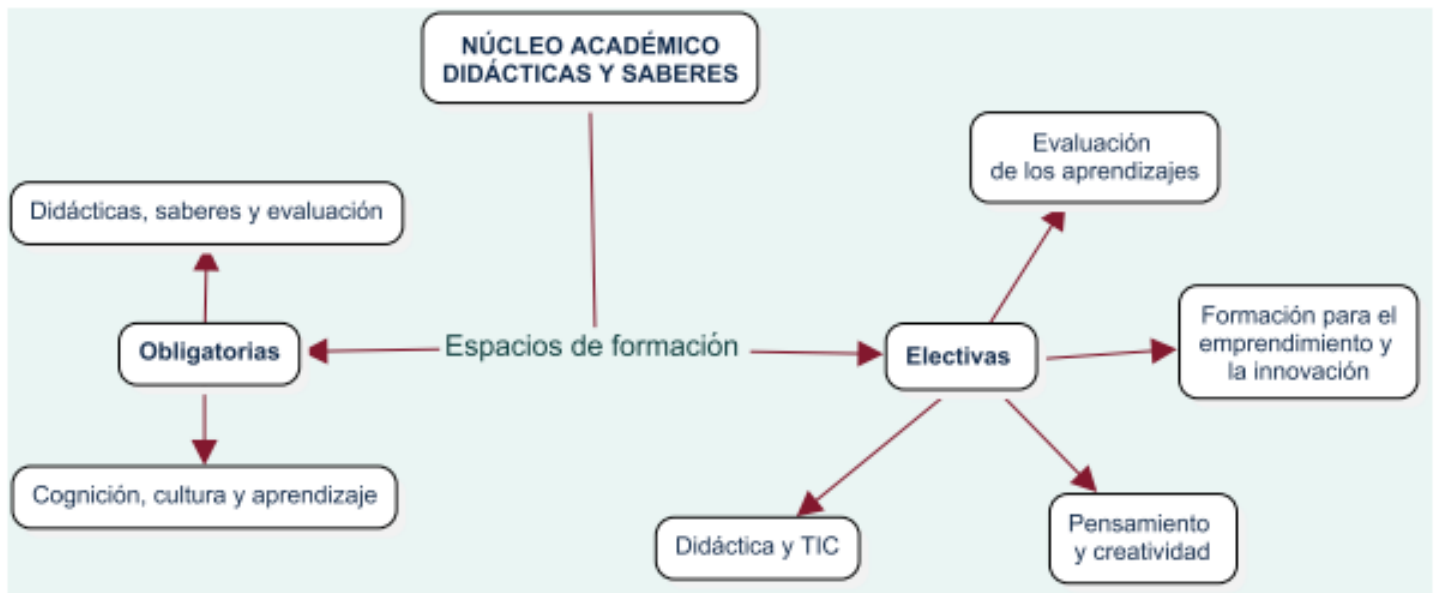


Ilustración 1 Núcleo Académico Didácticas y saberes

El propósito de este Núcleo académico es ofrecer los elementos conceptuales, teóricos y prácticos para analizar y comprender los problemas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En la vía de la Armonización Curricular, en el Núcleo de Didáctica y Saberes, se ha propuesto entender la Didáctica como la subdisciplina científica que permite abordar dichas problemáticas (Peterßen, 1993). En este escrito se presentarán, en primer lugar, los avances realizados por el Núcleo académico en relación con la Didáctica, los saberes y la evaluación. En segundo lugar, se hará una exposición de los retos identificados en el Núcleo académico en el marco de la Armonización Curricular. Finalmente, se mostrará la importancia de las discusiones llevadas a cabo por los colegios del Núcleo académico en relación con el fortalecimiento de los planes de formación en la Facultad de Educación.

Avances en el marco de la Armonización Curricular

Uno de los principales avances del Núcleo académico ha sido la incorporación de la discusión sobre la pregunta ¿Qué es Didáctica?, debido a que su problematización parecía haberse agotado en el tiempo y, con ello, los diversos niveles de análisis que la estructuran. Se ha avanzado en la comprensión de la didáctica general como un análisis metateórico sobre la enseñanza y sus problemas antropológicos, socioculturales, teóricos y conceptuales (Flechsig, 1996; Runge, 2013; Velilla, 2018). Asimismo, se ha comprendido que esta subdisciplina también la estructura un nivel donde se analizan problemas específicos en los que la didáctica se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes científicos, técnicos, tecnológicos y artísticos, y otro relativo a las didácticas especiales que se ocupan de un nivel de la

² La autoría de este capítulo corresponde a los profesores Helbert E. Velilla Jiménez y Wilman Henao Giraldo. Los avances y retos que se presentan aquí fueron discutidos en los talleres de Armonización Curricular con los profesores que integran cada uno de los colegios académicos.

educación o una edad evolutiva de los seres humanos, un tipo de institución y/o características de los sujetos (De Camilloni, 2012).

Se trata de un momento analítico que permite una mejor comprensión de los problemas de la enseñanza y su ejecución. Por lo tanto, se han formulado y analizado las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las relaciones que se pueden establecer entre la didáctica general, las didácticas específicas y las didácticas especiales? ¿Qué relación se puede generar entre la didáctica y la evaluación? ¿Cuál es el lugar de la didáctica en el análisis y comprensión sobre la cognición, el aprendizaje y la cultura? ¿Cómo responde la didáctica al análisis de la construcción de la subjetividad que le plantean conceptos como emprendimiento, cultura del emprendimiento, empresarialidad y formación?

Las anteriores preguntas exhiben las líneas de discusión en el marco de la Armonización Curricular que se han realizado en el Núcleo académico, el cual se encuentra conformado por los siguientes Colegios académicos: Didáctica, Saberes y evaluación, Cognición, cultura y aprendizaje, Evaluación de los aprendizajes y Formación para el emprendimiento.

Uno de los principales tópicos de los que se ha ocupado el Núcleo es la problematización de la Didáctica, comprendida esta como teoría de la enseñanza y el aprendizaje (Klafki, 1975; Peterßen, 1993, 2001). El colegio académico Cognición, cultura y aprendizaje ha señalado la importancia de incorporar en esta subdisciplina otras disciplinas para el estudio sobre la enseñanza, con el propósito de establecer un diálogo —en clave pedagógica— para el análisis del aprendizaje, particularmente con las neurociencias.

Por su parte, el colegio académico Evaluación de los aprendizajes ha enfocado la discusión en torno a la autonomía de la evaluación en relación con la didáctica. En esta línea se problematiza si la evaluación se debe asumir como una disciplina independiente o bien, debe ser analizada en clave pedagógica (De Camilloni, Celman, & Danny, 1998). A su vez, han señalado la importancia del carácter ético, político, social y económico de la evaluación, el cual es importante abordarlo para apuntar a una evaluación pensada a través de la formación y como valoración para la cualificación (Núcleo Didáctica y Saberes. Relatoría 22 de Noviembre de 2018, 2018).

Sobre lo anterior, el colegio académico Didáctica, saberes y evaluación ha propuesto revisar la forma como se ha entendido la didáctica. Se ha planteado comprenderla como una subdisciplina de la pedagogía que se encarga de analizar la enseñanza en un sentido amplio, atendiendo a tres niveles: meta-analítico, teórico y práctico (Flehsig, 1983, 1996). En esta línea de análisis tanto la evaluación como el aprendizaje y las disciplinas específicas, responden a cuestionamientos pedagógicos y formativos.

El colegio académico de Evaluación de los aprendizajes ha reconocido que la evaluación se mueve en función de los tiempos y los objetos. En este sentido, el enfoque se orienta hacia los múltiples y distintos objetos de evaluación y en la pregunta ¿Qué de educativo tiene la evaluación? porque la evaluación, según una connotación formativa, implica pensar aspectos relacionados con asuntos sociales, éticos, políticos y religiosos (House, 2000; López, Ordóñez, & Rodríguez, 2012).

Por este motivo, el colegio de Didáctica, saberes y evaluación ha hecho énfasis en la didáctica como subdisciplina de la pedagogía lo cual permite, principalmente, que no se pierda de vista el enfoque pedagógico de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y los contenidos disciplinares, entre otros.

Retos identificados en el marco de la Armonización Curricular

Para lograr que estos avances se puedan establecer en el tiempo, los colegios académicos han identificado un conjunto de retos en los talleres de Armonización Curricular. El colegio Evaluación educativa y de los aprendizajes, propone un estudio sobre el Decreto 1421 en sus artículos sobre el Diseño universal del aprendizaje [DUA] y el Plan individual de ajustes razonables [PIAR] (Ministerio de Educación Nacional, 2017); y el análisis de la pregunta: ¿Qué le puede aportar un curso de evaluación de los aprendizajes al área de educación especial? De igual forma, se encuentra pendiente un análisis riguroso sobre el rol de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad virtual.

El colegio de Formación para el emprendimiento plantea la necesidad de revisar la noción de *formación para el emprendimiento* en clave pedagógica. Especialmente, porque el Artículo 13 de la Ley 1014 de 2006 (Ministerio de Educación

Nacional) propone “un área específica de formación para el emprendimiento y la generación de empresas, la cual debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios”. Asimismo, este colegio proyecta trabajar en población con discapacidad auditiva y robótica educativa.

Por su parte, el colegio Cognición, cultura y aprendizaje presenta como reto la construcción de un seminario electivo enfocado en el estudio de la cognición humana y las Neurociencias desde la perspectiva sociocultural. Principalmente, se orientará hacia la comprensión de la cognición humana y los procesos psicológicos de aprendizaje en relación con la Neurociencia y cómo el contexto histórico-cultural juega un papel importante en el desarrollo de nuestra cognición.

Se espera consolidar el ciclo de conferencias sobre didáctica y evaluación, así como un libro —tipo compendio— por parte del colegio académico Didácticas, saberes y evaluación que tiene como propósito analizar el rol de la evaluación en la didáctica, el rol de la cognición en la didáctica, la relación entre la didáctica general y las didácticas específicas y especiales o la relación entre didáctica y metódica, de tal forma que los problemas identificados en el Núcleo —y sus respectivos análisis— aporten a los propósitos de formación de una educación digna y solidaria para pedagogos y maestros que puedan incidir pedagógicamente en contextos escolares y no escolares, tal y como lo proyecta la Armonización Curricular.

El propósito es que el estudio y la comprensión de estos retos impacten directamente la construcción de los planes de formación de los programas de pregrado de la Facultad de Educación, enfocados principalmente en los elementos transversales de carácter lógico, estético, ético, político e intercultural.

Los problemas planteados en este Núcleo son producto de las discusiones llevadas a cabo por los colegios académicos en el marco de la Armonización Curricular, con ella no se pretende una homogeneización de posturas sino, por el contrario, la posibilidad de señalar los múltiples problemas existentes en relación con la educación y la formación. Así, cada uno de estos problemas y enfoques son abordados en los respectivos planes de formación con el propósito de fortalecer nuestra comunidad académica en los elementos transversales que son eje de la Armonización Curricular, a saber, la formación lógica, estética y política.

Núcleo académico Currículo y Cultura³

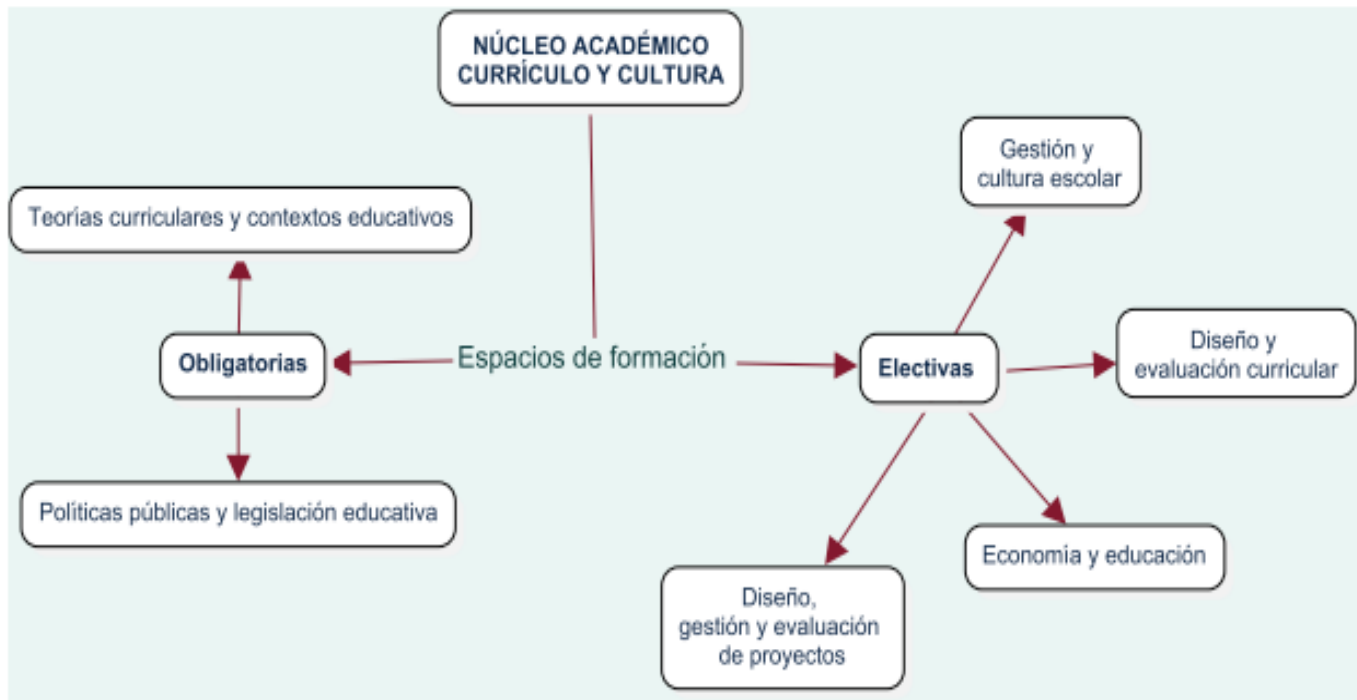


Ilustración 2 Núcleo Académico Currículo y cultura

El núcleo académico Currículo y Cultura tiene como propósito problematizar el currículo en relación a las políticas educativas, la gestión y la cultura escolar desde una perspectiva histórica, epistemológica, cultural, de diversidad y complementariedad de saberes que le permitan a los maestros y pedagogos en formación, asumirse como seres autónomos, investigadores, críticos, intelectuales, éticos, políticos, con sentido de lo estético e innovadores. En este apartado se plantea la relevancia del núcleo a partir del currículo como saber fundamental en la formación de maestros y pedagogos; se destacan sus logros en este trienio de configuración y desarrollo; finalmente, se espera que esté a la altura de los retos que a futuro se le demandan para una gestión curricular con calidad.

El currículo en el núcleo académico Currículo y Cultura

En el proceso de Armonización Curricular, implementado por la administración de la Facultad de Educación en los tres años precedentes, se determinó como nuevo componente de las tradiciones y los paradigmas pedagógicos que apuntalan la formación de maestros, el núcleo académico de Currículo y Cultura. Una decisión en coherencia con la importancia que cobra el currículo en la actualidad por su poder de "definición de la realidad" (Goodson, 2000, p. 59) y por su

³ La autoría de este capítulo corresponde al profesor Arley Fabio Ossa. Los avances y retos que se presentan aquí fueron discutidos en los talleres de Armonización Curricular con los profesores que integran cada uno de los colegios académicos.

capacidad de delinear y configurar determinada apuesta de persona y sociedad a partir de saberes y prácticas que se sedimentan en un entramado cultural cargado de valores y supuestos que es necesario develar (Apple, 2004). Así, el currículo como síntesis cultural, es producto de apuestas políticas y educativas pensadas e impulsadas por “diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, propuesta que está conformada por aspectos estructurales —formales y procesales— prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículum” (Alba, 1998, p. 3). Emerge allí la complejidad de la relación entre el currículo y sus dimensiones política, jurídica, social, cultural y económica, así como los puntos de fuerza y de fuga que de tales correlaciones pueden desprenderse a partir de un diálogo entre el currículo, las políticas educativas con las que se relaciona, el contexto en el que se gestiona y despliega y los saberes que se visibilizan o invisibilizan en el contexto escolar y sociocultural. Tal como lo afirma Lundgren (1997) el currículo expresa una filosofía (o filosofías) de la educación que transforma los fines socioeducativos fundamentales en estrategias de enseñanza. Así pues, el *curriculum* es uno de los conceptos claves en educación y constituye una de las áreas más importantes de la investigación educativa. (p. 71)

La explicación, comprensión, transformación e investigación del currículo demanda una cuidadosa problematización de los contextos en el que se ordenan y funcionan sus discursos y prácticas como aspectos codificados en el currículo, en ámbitos escolares o extraescolares, este no sólo es “altamente simbólico sino también una formalización institucional de la (potencial) experiencia educativa” (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2004, p. 20), en la que se requiere de gestión para su apuntalamiento.

Logros en el núcleo académico Currículo y Cultura

Fruto del trabajo académico que se ha emprendido en el núcleo durante el último trienio, se han alcanzado resultados significativos en los ámbitos organizativo y académico. Se destaca en lo organizativo la creación del núcleo académico Currículo y Cultura, al que se adscriben las asignaturas de Políticas Públicas y Legislación Educativa; Gestión y Cultura Escolar; Diseño y Evaluación Curricular; Economía y Educación; Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos Educativos y Currículo; y Contextos Educativos. Cada uno de

estos espacios de formación y conceptualización se gestionan en este núcleo a partir de la figura de Colegio Académico, el que se constituye como base fundamental para que de manera cooperada, regular, comprometida, racional, pertinente, contextualizada, flexible, problematizadora, indagadora, ecoformativa, crítica, política, histórica, sensible, ética y estética se adelante la reflexión y toma de decisiones en interlocución con las demás instancias de gestión curricular de la Facultad de Educación o la Universidad, en relación a los aspectos disciplinares, interdisciplinares, pedagógicos, curriculares y didácticos de las asignaturas citadas.

El desarrollo curricular del núcleo se consolida en este trienio a partir de un enfoque curricular que parte de núcleos temáticos y núcleos problemáticos, los cuales permiten la focalización de saberes en torno a objetos/problemas que emergen con base en el reconocimiento de referentes curriculares de orden global y local, macro y microcurriculares, y de los saberes que con sus problemáticas se agrupan en el interior del núcleo y sus asignaturas. Dichos referentes curriculares demandan una contextualización macrocurricular que, como lo plantea López (2001):

recoge los elementos generales de la política, de la economía, de la investigación y la tecnología, del desarrollo científico y cultural, de las manifestaciones propias del campo internacional y su efecto en el campo nacional. La dimensión macro de la contextualización responde fundamentalmente por el marco u horizonte de acción en donde debe de interactuar todo proceso formativo si se pretenden crear las condiciones para un reconocimiento y tratamiento como interlocutores válidos en el campo académico y curricular. (p. 132)

El reconocimiento del anterior contexto, con el que se relaciona el núcleo y sus asignaturas, se ha desplegado en paralelo a una contextualización de lo mesocurricular, en ella se hace necesario la afirmación del marco teleológico de la Facultad de Educación, la valoración de sus instrumentos de planeación educativa —planes, programas y proyectos—, la apreciación de su enfoque pedagógico y curricular, la capacidad directiva y administrativa, la proyección social, la dinámica investigativa, así como la innovación y

capacidad para ofrecer bienestar a la comunidad educativa; todo ello en relación a contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

En el anterior entroncamiento discursivo el núcleo problemático —como estrategia curricular que integra la formación, la investigación y la proyección social (López, 2001)— se constituye en una unidad integradora que posibilita una relación pedagógica investigativa y problematizadora. El núcleo como estrategia que pretende relacionar la “teoría con la práctica, integrar los saberes académicos, investigativos, culturales, cotidianos de socialización; integrar el trabajo individual con el trabajo colectivo” (López, 2001, p. 148), se constituye en sí mismo en un conjunto de saberes que, relacionados, definen prácticas creativas y de indagación en torno a un objeto problema.

En la configuración curricular de las asignaturas, además de reconocerse el núcleo problemático, se parte de igual manera de los siguientes principios definidos por el colectivo profesoral del núcleo, en coherencia con los definidos por el colectivo profesoral de la Facultad de Educación: dominio disciplinar; formación pedagógica; formación integral; formación investigativa interdisciplinar y transdisciplinar; diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos; mirada ecoformativa; perspectiva crítica, reflexiva y constructiva; formación ética, política y estética; formación sensible con mirada intercultural; afirmación de sujetos innovadores y autónomos; tratamiento de la información y competencia digital; mirada histórica y epistemológica en la problematización de los saberes; mirada de un maestro investigador con visión interdisciplinar, transdisciplinar y compleja; potenciación del reto de aprender a vivir juntos; y formación ciudadana.

Retos

En la anterior perspectiva de construcción curricular, el colegio académico del núcleo logró la elaboración y organización curricular de las materias a él articuladas; aun así, se requiere de la actualización de algunos de ellos y, en el conjunto, de un proceso de armonización teórica, conceptual y metodológica, materializada en el diseño e implementación de los programas de las asignaturas del núcleo, lo cual amerita discusión y acuerdos como colegio sobre aspectos fundamentales tales como: objetivos, núcleos temáticos, núcleos problémicos, docencia asistida, eje transversal de

investigación formativa, formación por competencias / desarrollo de capacidades, entre otros aspectos de relevancia.

Otros retos que se avizoran en el núcleo Currículo y cultura son: fortalecimiento teórico, conceptual y metodológico del núcleo a través de la implementación de estrategias permanentes e innovadoras de trabajo articulado entre el estamento administrativo (Consejo, Jefatura y Comité de Currículo) y el colegio académico; potenciación de la armonización entre el marco teleológico de la Facultad de Educación, las dinámicas del Núcleo y los microcurrículos de las asignaturas que lo constituyen; cualificación del trabajo académico del núcleo mediante una lectura sociopolítica del contexto que incluya problemas de coyuntura y estratégicos; destinación e inclusión de horas, en los contratos de profesores de cátedra, en función de tareas necesarias para la Armonización Curricular, con el debido seguimiento, evaluación y toma de decisiones, basadas en el compromiso con este proceso; fortalecimiento de la estructura académico-administrativa del núcleo asignando la responsabilidad de la coordinación a un profesor o profesora que incluya resignificación de sus funciones como también las de los líderes de colegios; vinculación de los profesores de cátedra interesados a procesos investigativos, con reconocimiento académico y económico; diseño de un plan de publicaciones, a mediano y largo plazo, en el que se difundan las producciones del colectivo profesoral del núcleo o en alianzas con otros núcleos y con apoyo financiero de la Facultad; fortalecimiento de los procesos de internacionalización del núcleo a través de estrategias como: participación en eventos, visitas de pares, pasantías, etc.; construcción de dispositivos de comunicación del núcleo: cartilla electrónica y pestaña en página web; fortalecimiento de las miradas ética, estética, política y sensible en relación al ser del maestro así como la realización de reuniones de autoformación del núcleo en función de la construcción de comunidad académica.

Núcleo académico Pedagogía y Formación: hacia la construcción de “comunidad pedagógica”⁴

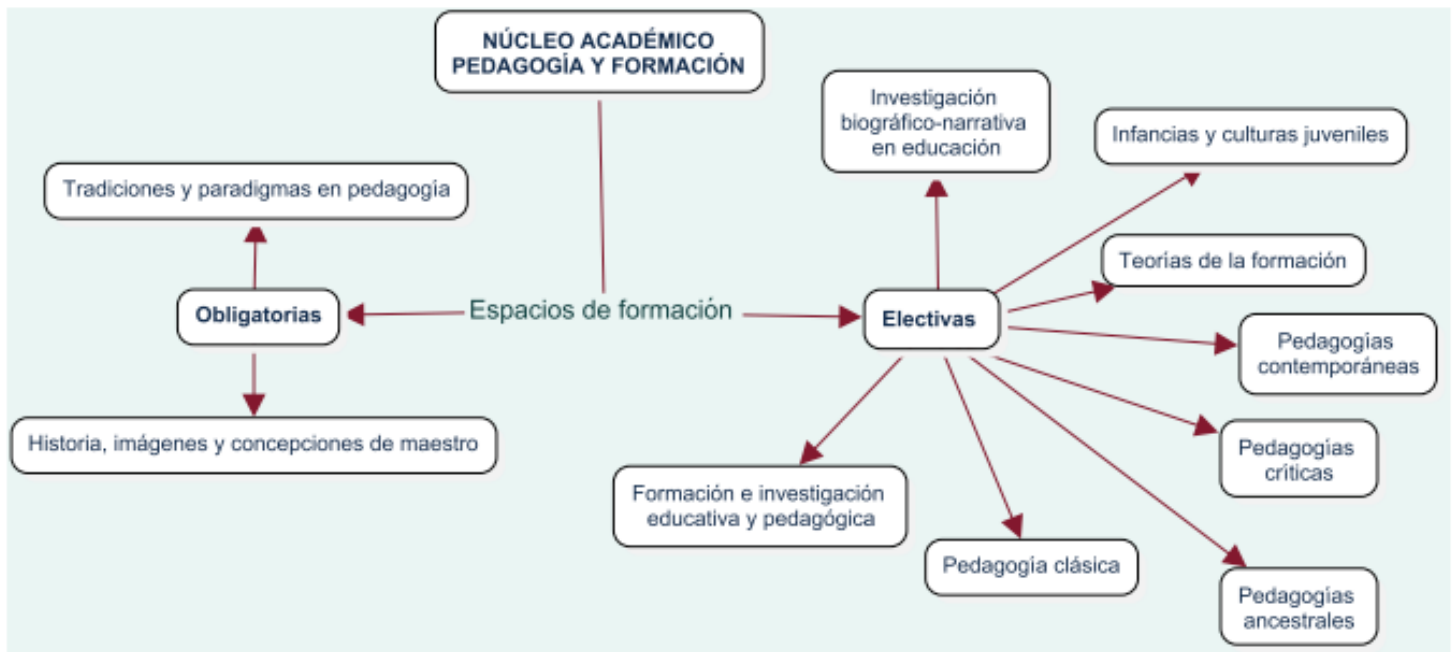


Ilustración 3 Núcleo Académico Pedagogía y formación

Este escrito es el producto del trabajo reflexivo que ha hecho el Núcleo Académico Pedagogía y Formación, conformado por docentes universitarios adscritos al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, durante el año 2018, acá se retoman algunas de las reflexiones del Taller de Armonización Curricular adelantado en esta Facultad. Dicha reflexión tuvo entre sus propósitos centrales la configuración de la comunidad académica como escenario político-pedagógico. La Facultad, ha creado para ello dos instancias de articulación curricular y pedagógica: los *Colegios Académicos*, es decir, colectivos de docentes que comparten un curso, lo construyen colectivamente y acuerdan su plan de curso, su enfoque teórico y metodológico, categorías y conceptos, estrategias metodológicas y acciones de difusión de producciones de los estudiantes; y los *Núcleos Académicos*, que agrupan ejes temáticos de varios *Colegios*.

Núcleos y Colegios Académicos: hacia la configuración de comunidad pedagógica como avance en la Armonización Curricular

Para el colectivo de docentes vinculados al Núcleo Pedagogía y Formación, esta instancia debe ser un espacio que posibilite la construcción de saber pedagógico como diálogo de saberes desde la experiencia concreta del trabajo de for-

4 La autoría de este capítulo corresponde al profesor Jaime Alberto Saldarriaga. Los avances y retos que se presentan aquí fueron discutidos en los talleres de Armonización Curricular con los profesores que integran cada uno de los colegios académicos.

mación de maestros: “Un espacio de reunión para discutir desde las diferentes posiciones temáticas y políticas referentes al núcleo, para pensar el proyecto de la Facultad que tenemos, lo que entendemos como Pedagogía” (Relatoría, 2018, p. 10). Se trata, en primer lugar, de un escenario de problematización en el que las temáticas objeto son analizadas tanto desde lo político como desde lo pedagógico. Para Freire (2009), es una articulación indisoluble, enfoque compartido por gran parte del colectivo:

Es justamente la *direccionabilidad* de la educación la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la *politicidad de la educación*. Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político (...) No hay práctica educativa que no sea política. (pp. 49-51)

Se pretende que las reflexiones educativas y pedagógicas del núcleo, así como los consensos alcanzados en su postura sobre las políticas educativas, puedan aportar a la toma de posición en las instancias de gobierno de la Facultad para que trasciendan a las esferas de toma de decisión sobre las políticas educativas. Este es el caso de sus reflexiones a propósito del Decreto nacional 2450 de 2015 y de su resolución reglamentaria 02041 de 2016 que obligó a homologar las denominaciones de las licenciaturas.

En segundo lugar, los Núcleos académicos se conciben a sí mismos como comunidad académica:

Una Comunidad Académica se puede entender, inicialmente, como un conjunto de individuos que comparten un mismo fin, pero además comparten un fragmento de existencia, es decir comparten tiempos y espacios, puesto que tienen los mismos intereses, (...) primero el análisis del concepto de comunidad académica como tal, (...); segundo, la comunidad académica como escenario de la acción comunicativa discursiva; tercero, (...) como comunidad de saberes. (Agámez, 2001, p.44)

En el escenario de acción comunicativa, el pensamiento crítico tiene lugar como diálogo de saberes que retroalimenta las disciplinas y temáticas específicas de los cursos construidos desde los docentes en los *Colegios académicos*.

Por tanto, entre *Núcleos* y *Colegios académicos* no hay oposición, hay una necesaria complementariedad que eleva la reflexión de la especificidad de las asignaturas al tiempo que permite conectar la pedagogía y la formación con los saberes. De ahí que el Colegio afirme la necesidad de mantener activos e interconectados los dos escenarios, a su vez que busca proyectarse en el escenario de la política educativa:

En ese sentido, este puede ser un escenario donde la base genere transformación. Recordemos que el Movimiento Pedagógico frenó la apropiación de la tecnología educativa. Eso fue un movimiento intelectual de base. No podemos seguir esperando. La transformación de la visión y la misión pueden ser una meta nuestra. Hay que valorar más las prácticas que los discursos. Si nosotros hacemos y tenemos cosas, logramos propuestas movilizamos, tenemos como llegar a visiones más pertinentes y políticamente más concretas. (Relatoría, 2018, p.9)

De este modo, el Núcleo se asume como un actor político-pedagógico y no como un ‘grupo de tarea’. Valora encontrarse e identificarse como colectivo como parte de un movimiento profesional, académico y político.

Como comunidad de saberes, “el proceso de hacer enseñable un contenido disciplinar exige una comprensión epistemológica, heurística, ontológica y axiológica que se desarrolla y se construye en las interacciones comunicacionales que van conformando los planos académicos: disciplinares, personales y particularmente pedagógicos” (Francis y Marín, 2010, p. 2). Por tanto, se trata de configurar un espacio académico que aporte reflexiones tanto para el campo de la pedagogía como para los campos de los saberes específicos, articulados como proceso formativo y no meramente académico. Los núcleos y colegios son escenarios y momentos diversos de un mismo proceso: la configuración de colectivos docentes como comunidad académica. Y no basta para ello compartir un mismo espacio institucional ni formar parte de una misma unidad administrativa. Exige militancia pedagógica.

Como retos, el Núcleo Pedagogía y Formación fortalecerá su comprensión amplia de la educación tanto en contextos escolares como en escenarios sociales, los cuales se articulan como eje problémico de la pedagogía por las impli-

caciones formativas y educativas que resultan de prácticas políticas y culturales, así como problemas antropológicos, interculturales, de género, entre otros. Así, se tiene el objetivo de analizar y comprender las implicaciones formativas y educativas que les subyacen a los procesos sociales; mejorar la articulación de la pedagogía con las disciplinas y los distintos saberes relacionados con los procesos formativos y educativos que acontecen en los contextos escolares y sociales; y diseñar y ejecutar planes de trabajo con instituciones escolares y no escolares donde los análisis de la pedagogía puedan contribuir a la comprensión de procesos educativos y formativos contemporáneos. Estos retos que emergen en las discusiones realizadas por el Núcleo en la Armonización Curricular, buscan configurarse como elementos estructurales para pensar, transformar e impactar en los programas de curso de la Facultad que, como se plantea en la Armonización Curricular, busca articular a los sujetos, los saberes y los contextos bajo el proyecto de una “formación de pedagogos y maestros excelentes en pro de preservar, mediante la educación, la cultura de la humanidad” (Documento de Armonización Curricular, Misión-Facultad de Educación, 2018).

Núcleo Educación y Sociedad⁵

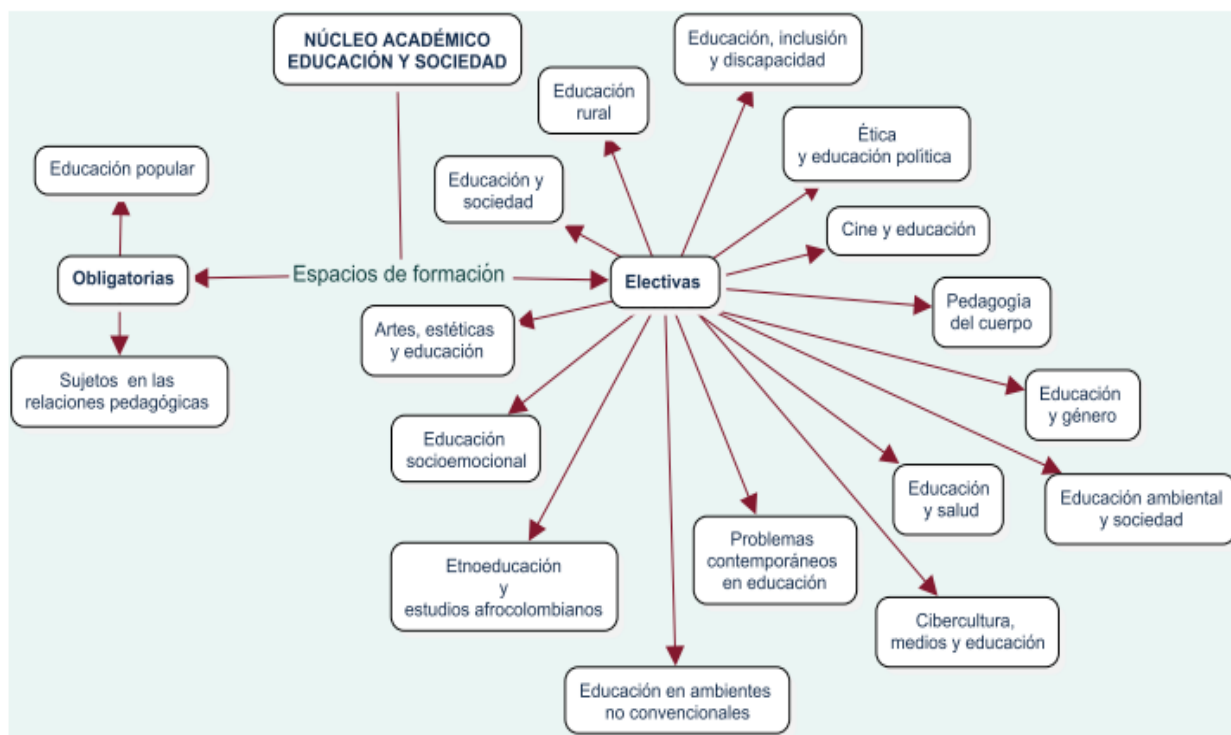


Ilustración 4 Núcleo Académico Educación y sociedad

5 La autoría de este capítulo corresponde a los profesores Gabriel Jaime Murillo e Isabel Cristina Vallejo Merino. Los avances y retos que se presentan aquí fueron discutidos en los talleres de Armonización Curricular con los profesores que integran cada uno de los colegios académicos.

Por más de dos años, el Núcleo Educación y Sociedad estuvo comprometido en una serie de discusiones de fondo que llevaron a identificar y cuestionar diversos aspectos que surgieron antes de la Armonización Curricular y que, en sus talleres, se pudieron abordar. Para comenzar, se definieron unas líneas directrices a partir de la pregunta sobre el maestro requerido en las condiciones históricas, sociales y culturales de Colombia hoy. Con ello, de forma deliberada buscamos establecer un deslinde entre los intereses particulares por la continuidad o el cambio de otras asignaturas y la búsqueda de consenso alrededor de los aportes del núcleo en la configuración de un currículo de formación de maestros dotado de pertinencia epistemológica y social. De este modo se erigieron los cuatro pilares en la arquitectura del núcleo:

1. Velar por la unidad y coherencia entre los núcleos temáticos a partir de reconocer la historicidad como hilo conductor de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación, ella urde la trama de un diálogo interdisciplinario y es la fuente principal en todo proyecto de formación del profesor como intelectual.
2. Promover en todos los espacios y modos posibles los procesos de identificación profesional de maestros con base en tres principios: el principio de subjetividad, relacionado con el lugar de enunciación en primera persona, lo que conlleva a su vez el reconocimiento de que nadie aprende en lugar de otro; el principio de reflexividad, referido a la naturaleza indisociable de un yo personal y un yo profesional; y el principio de transformación, según el cual la actividad de pensar la experiencia es también un trayecto de formación que se confunde con la esencia misma del educar en cuanto consiste siempre en *ir hacia otra parte*.
3. Confrontar en todo momento —y en todos los nodos de la malla curricular— la responsabilidad del maestro en la formación ciudadana, democrática y en la

construcción de la paz o mejor diríamos, en los términos de la “pequeña ética” de Paul Ricoeur (2006), aprender a vivir solos-juntos y en instituciones justas.

4. Crear, experimentar y divulgar a través de las diversas mediaciones tecnológicas los ambientes interculturales adecuados a la formación de las nuevas generaciones con los fundamentos éticos y estéticos que debe investir la cultura escolar.

El desarrollo de los debates puso en evidencia la polifonía de voces en lugar de una voz monocorde atribuida a un sujeto poseedor del secreto del Santo Grial, renuentes a imponer un consenso artificial o un *deus ex machina* portador de estándares homogéneos y prescriptivos. En consecuencia, fue objeto de examen la posibilidad de nuevos agrupamientos temáticos que rebasaran las fronteras disciplinarias existentes a pesar de los resultados negativos, aunque previsibles, dada la inercia dominante cuando se trata de abordar el tema de la distribución de las materias. Pero ello no significa que el debate desarrollado hubiese sido en vano, pues alguna semilla pudo ser diseminada.

Este es el caso si se piensa, en primer lugar, en un horizonte despejado que revela las tensiones que enfrenta la educación en el mundo contemporáneo. A contracorriente, asumimos la educación como un objeto de reflexión e investigación, a la vez que como un campo profesional inscrito dentro de una estrategia más amplia de renovación cultural en cuyo centro se halla el tema de la formación. Pero este último cada vez se ha vuelto más escurridizo, opacado ante el interés prioritario que convoca a dar respuesta inmediata a las demandas del mercado. En lugar de una aproximación holística a la pregunta ¿Qué es la educación?, el objeto se rompe en pedazos provocando un acercamiento a través de líneas de especialización, de grupos selectos de población, o acotado en segmentos, llámese educación rural o de género o desescolarizada o nuevas tecnologías, en cualquier caso, un objeto ajeno a las tramas sociales e históricas. Es así como hoy en día el tema mismo de la educación se ve sometido al asedio de la *modernidad líquida* o del neoliberalismo, detrás de la figura de la “educación con fines de lucro”, denunciada por Martha Nussbaum (2010). Y no en vano ha sido esta la línea de base de la política de

educación superior de los gobiernos recientes en Colombia, sin posibilidad alguna de una solución de continuidad en el inmediato futuro.

En segundo lugar, al abordar la relación indisociable que ha de existir entre los contenidos curriculares y la visión de proyecto educativo, tomado en la integridad del sistema educativo colombiano que comprende los ciclos de la educación preescolar, básica primaria, secundaria y media, más el ciclo de la educación superior, hacemos nuestra la sentencia de Paul Ricoeur: “el profesor proporciona más que un saber; aporta un querer, un querer-saber, un querer-decir, un querer-ser” (como se cita en Dosse, 2013, p. 433). Con base en esta breve sentencia que reúne discurso, acción y narrativa, podemos hacer una extrapolación que permita deslindar la experiencia escolar misma como un objeto de investigación propiamente dicho, mediada por la progresiva alternación de la teoría, la práctica y la escritura de sí en un horizonte de formación. Así mismo, se trata de apelar, por una parte, a la tradición heredada que opera a modo de estructura de acogida a los recién llegados al mundo (haciendo uso del vocablo apropiado por la fenomenología hermenéutica) y, por otra parte, a la memoria personal que nutre la biografía de los individuos.

Por este camino, encontramos la memoria escolar como una entre otras formas de la memoria colectiva, sin duda una memoria más duradera que ninguna otra. Situarnos, ante el espejo de la memoria escolar, permite sacar a luz múltiples desgarraduras, heridas y huellas: la identidad biográfica de los sujetos, la cultura escolar vista desde una perspectiva diacrónica, el *habitus* discriminatorio en profesores y alumnos, la semiología de espacios, tiempos, materiales y textos, el acceso desigual a los bienes culturales de la sociedad. Visto en conjunto, la memoria que emerge y se configura en la experiencia escolar no equivale a un inventario de recuerdos sino más bien constituye una cultura encarnada, como una tradición ontológicamente hecha cuerpo en la afirmación de la propia subjetividad.

Agustín Escolano (2011), precisa esta idea al demostrar la huella imborrable que deja en nosotros la experiencia vivida en la escuela:

Desde que la escuela se hizo obligatoria, en los países de democracia avanzada, su cultura y sus esquemas de sociabilidad han entrado a formar parte de nues-

tra memoria individual y colectiva. Nuestro cuerpo es también un registro de hábitos y conductas, un soporte material y vital de memoria, la memoria encarnada en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano. (p. 23)

Un componente esencial de este enfoque está dado por la ética, justificado básicamente como “un cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del otro” (Lévinas, 2002, p. 67), la cual dibuja un círculo hermenéutico representado en tres momentos: el de la ética, la moral y la sabiduría práctica (*phrónesis*). En este sentido, puede interpretarse la vida profesional del maestro en cuanto traduce la *phrónesis* en la capacidad de dotarse de un juicio discrecional para intervenir en las variadas situaciones de la vida diaria, que incitan a enfrentar la singularidad de los casos, con sus conflictos particulares, los sentimientos encontrados, las percepciones dispares, los destiempos, las disímiles historias de vida. Es aquí donde se aprende, en fin, que la paleta de colores con la que es representada la vida utiliza más la variedad de tonos grises que el negro y el blanco, así como las afinidades electivas se sitúan más allá de lo bueno y lo malo o de la gloria y la caída.

Una sabiduría práctica debe poder expresarse en las prácticas pedagógicas en el aula, al modo como es descrito por Philip Jackson (1999) mientras enhebra sus recuerdos personales de escuela inspirado en la visión de William Blake:

Quienes enseñamos debemos aprender a ver, si no ya un mundo en un grano de arena o el cielo en una flor silvestre, al menos el interés que se esconde detrás de una mirada atenta, el hosco aburrimiento contenido en el silencio que sigue a una pregunta dirigida a toda la clase, la tensión que claramente cruje a lo largo de todo el salón cuando se está tomando una prueba, la ilusión expresada en el impulso súbito de una mano que se levanta. (p. 124)

De lo anteriormente expuesto se infiere plantear en modo interrogativo la siguiente problemática central del Núcleo Educación y sociedad:

¿Por qué, para qué y cómo analizar la educación y la experiencia escolar, considerada como un objeto múltiple, dadas las dimensiones histórica, social, política y cultural que demandan los retos actuales de formación de maes-

tros comprometidos con la paz, la civildad y la ciudadanía democrática?

Una problemática que se corresponde con el siguiente objetivo general:

Reflexionar acerca de la experiencia escolar, entendida no como un objeto naturalizado, ajeno a las temporalidades y formas de subjetivación, sino como un proceso historicista, dependiente de los flujos determinantes de las dinámicas sociales y, por consiguiente, expuesta a las crisis y renovaciones propias del mundo social humano. Para tal efecto, es menester adoptar un enfoque interdisciplinario que recoja las producciones de la historia, la sociología de educación, la etnografía, la antropología histórico-pedagógica, el psicoanálisis, el arte, la ética y la ciencia política desde las cuales considerar críticamente la situación de la educación en la etapa actual de la modernidad (tardía).

Objetivos específicos:

1. Comprender epistemológica y metodológicamente las teorías más representativas acerca de la relación educación, sociedad y cultura escolar en el panorama actual de la educación.
2. Estudiar la problemática sobre los retos actuales de la educación en el mundo globalizado, reconociendo los saberes de experiencia e imaginarios, representaciones colectivas y las múltiples formas de vida en la educación.
3. Proponer una matriz de dimensiones de análisis de la cultura escolar que consulte tanto los más seculares rasgos de uniformidad y normalización, como también la heterogeneidad y diversidad propias de la vida escolar, considera esta desde la perspectiva de los distintos actores.

Los contenidos curriculares del núcleo se estructuran con base en los siguientes ejes problémicos:

- ✓ Eje Problémico 1: Una mirada plural sobre la educación y sus funciones
- ✓ Eje Problémico 2: Dimensiones de análisis de la cultura escolar
- ✓ Eje Problémico 3: La experiencia escolar hoy

A modo de conclusión, se reconocen como avances del Núcleo, la identificación de diversas problemáticas que bordean el campo de la educación en relación con la sociedad, y el reconocimiento de los objetivos comunes que tienen todos los cursos que se encuentran dentro de este espacio de interlocución. Así mismo, los profesores que han participado de los talleres de Armonización Curricular ofrecidos por la Facultad de Educación, han tenido la posibilidad de lograr exponer ante el Núcleo la fundamentación teórica y la organización metodológica de los diversos espacios de formación, lo que ha permitido señalar fortalezas y debilidades en los programas. Sin lugar a dudas, estos debates enriquecen el diálogo interdisciplinario y, por ende, ayudan a fortalecer los procesos académicos.

En síntesis, se reconoce como un avance el debate construido por las diversas interpretaciones originadas en las múltiples visiones profesionales de los integrantes del Núcleo. Esto, sin omitir la falta de consenso todavía reinante en el seno de un núcleo caracterizado por la conformación desmedida de sus participantes, la heterogeneidad y la yuxtaposición de no pocos de los cursos de la oferta curricular.

Aunado a lo anterior, se vislumbran dentro del núcleo una serie de retos, algunos de los cuales se traducen en las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera, desde la educación, se puede enfrentar el asedio de la modernidad líquida? Y en este sentido, ¿cómo interpelar los conceptos, discursos y roles que gravitan alrededor del campo de la educación y se encuentran asociados a la lógica neoliberal?
2. ¿Desde qué sentidos se puede resignificar el papel de la escuela en este momento histórico?
3. ¿Cómo promover el análisis de la cultura escolar desde un enfoque interdisciplinario?
4. ¿Cómo posibilitar que la Facultad de Educación sea reconocida como una real autoridad en las otras dependencias dentro de la universidad y en los escenarios decisivos en materia de política pública dentro del país?

Adicionalmente, el núcleo Educación y Sociedad tiene como reto analizar fenómenos que, en el marco de la modernidad tardía, son comunes a todos, lo cual podría hacerse con la presentación de ponencias, debates y la creación de diversos escenarios académicos que permitan problematizar el vínculo entre educación y sociedad. Además, se requiere una continuidad en los procesos que le permitan al profesorado retomar los logros obtenidos hasta el momento dentro del núcleo, en aras de crear una comunidad de aprendizaje. Por esta razón, es importante este primer paso: la sistematización de este proceso vivido dentro de los talleres de Armonización Curricular. Proceso que, si continúa, ayudaría a construir un horizonte hacia el cual se quiere avanzar en relación con la sociedad que se quiere formar.

Referencias Bibliograficas

Núcleo académico Didáctica y Saberes

De Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

De Camilloni, A., Celman, S., & Danny, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Flehsig, K.-H. (1983). *Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle: theoretische und methodologische Grundlagen*. Göttingen; Nörten-Hardenberg: Zentrum f. didakt. Studien.

Flehsig, K.-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Neuland.

House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.

López, J. M., Ordóñez, M. E., & Rodríguez, R. (2012). El Papel de la ética en la evaluación educativa. *Unirevista.es*, (1), 87-95.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 1014 de 2006. De fomento a la cultura del emprendimiento., § Artículo 13 (2006).

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (2017).

Núcleo Didáctica y Saberes. Relatoría 22 de Noviembre de 2018. (2018). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Peterßen, W. H. (1993). Didáctica y currículum/programa de estudios. En W. Küper (Ed.), *Currículo y didáctica general: contribuciones científicas de la pedagogía alemana* (pp. 31-56). Ecuador: Abya-Yala Editing.

Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch allgemeine Didaktik*. Oldenbourg.

Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.

Velilla, H. (2018). *El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos*. (Tesis para optar al título de Magíster en Educación en Ciencias Naturales). Universidad de Antioquia, Medellín.

Núcleo académico Currículo y Cultura

Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York & London: RoutledgeFalmer

De Alba, A. (1998). *Currículo crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Goodson, I. (2000). «Carros de fuego» Etimologías, epistemologías y la emergencia del currículum. En: *El Cambio en el currículum*. España: Octaedro.

López J, Nelson E. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Núcleo académico Pedagogía y Formación

Agámez, J., Arenas, B. y Restrepo, H. (2001). Comunidad académica Un espacio de interacción de saberes. *Revista Ánfora* Universidad Autónoma de Manizales, Vol. 10, N°. 17, 2001. pp. 43-49

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (2018) Documento de Armonización Curricular, Misión-Facultad de Educación.

Francis, S. y; Marín, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios, En: Revista Electrónica "*Actualidades Investigativas en Educación*", vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 1-29. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Núcleo de Pedagogía y de Formación (2018). Relatoría Reunión 22 de noviembre. Medellín: Universidad de Antioquia – Facultad de Educación – Departamento de Pedagogía. Mimeo.

Núcleo académico Educación y Sociedad

Dosse, F. (2013). *Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Escolano, A. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. En Lomas, Carlos (coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Gobierno de España-Ministerio de Educación- Octaedro.

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* [Traducción de María Victoria Rodil]. Buenos Aires/Madrid, Katz editores.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI

Las competencias científicas e investigativas en la educación superior ¹

Elvia María González Agudelo²

Lina María Grisales Franco³

Resumen

Este artículo expone los fundamentos que sustentan las competencias científicas e investigativas en la educación superior, transversales en el currículo. Fueron debatidas durante el proceso de armonización curricular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entre 2016-2018. Se parte de entender la didáctica universitaria como un proyecto que traduce los métodos de las ciencias y su metodología de investigación en competencias científicas y competencias investigativas. Con ese presupuesto, se hace una descripción del proceder de algunos métodos de las ciencias mediante una lectura hermenéutica. Comprendido ese proceder, se interpreta desde la perspectiva de las competencias científicas e investigativas, para concluir que la enseñanza y el aprendizaje, cuando se abordan desde los métodos de las ciencias y su metodología de investigación, traducidos por la didáctica universitaria, es lo que denominamos investigación formativa en la educación superior, perspectiva que posibilita la formación de un ser un poco más creativo.

Palabras clave: Currículo, método, metodología, competencias científicas, competencias investigativas, didáctica universitaria y proyecto.

¹ Este artículo hace parte de los resultados de la investigación titulada *Acerca de la investigación formativa como concepto transversal para los currículos de pregrado de la Universidad de Antioquia* (Aprobada según acta CODI TM 02 y financiada por la Universidad de Antioquia).

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Universidad de Antioquia. Grupo DIDES, Didáctica de la Educación Superior. Decana en el periodo 2016 - 2019 elvia.gonzalez@udea.edu.co

³ Doctora en Educación. Profesora Universidad de Antioquia. Escuela de Microbiología. Grupo DIDES, Didáctica de la Educación Superior. lgrisales2610@gmail.com



Introducción

Sobre el concepto de competencias

Cuando se define el concepto de competencia se afirma casi mecánicamente que se trata de “saber hacer en contexto”. Esta definición, cargada de una connotación laboral, alude a las destrezas verificables que un sujeto exhibe al ejecutar una tarea y que podrían medirse bajo un parámetro técnico determinado. Pero, en el campo educativo, esta sería una mirada reduccionista. ¿Es posible definir un concepto tan complejo en esas cuatro palabras? ¿Las actuaciones de un sujeto permiten identificar sus competencias? Desde los griegos se ha establecido que la competencia y la actuación son diferentes; mientras la competencia se asume como una potente capacidad intelectual, la actuación es la manera en que un sujeto ejecuta esa competencia ante determinados retos.

En el contexto de la educación superior no existe un consenso frente al concepto. Sí existen, en cambio, experiencias en las que se busca resignificar y recontextualizar este concepto. Nuestra experiencia permite establecer que unas son las competencias para el hacer en el mundo laboral y otras las competencias que se despliegan en el contexto de la ciencia y de la investigación. Unas son las competencias que evidencian un saber hacer, otras las que hemos denominado competencias científicas e investigativas en la educación superior.

Tras un rastreo a la historia del concepto y al diferenciar las competencias laborales de las científicas e investigativas, entendemos estas últimas como “las capacidades intelectuales que implican, a su vez, un conjunto de relaciones y procedimientos”.

Cuando se alude a “relaciones”, se hace referencia a “habilidades”; cuando se habla de “procedimientos”, se alude a “destrezas”. Las competencias laborales se limitan al campo de las destrezas, mientras que las habilidades sólo aluden a capacidades tecnológicas. Como científicos, en la universidad estamos obligados a asumir la complejidad de cómo una serie de procedimientos conforman una destreza y cómo una serie de relaciones conforman una habilidad. Una serie de habilidades configuran una competencia.

La posibilidad de identificar el estado de estas competencias en un estudiante ocurre cuando se le enfrenta a un problema específico con un determinado conocimiento. Las competencias investigativas favorecen y fortalecen la investigación formativa, toda vez que se evidencian en el abordaje investigativo de un problema. De ahí la importancia de un currículo basado en la construcción, identificación y solución de problemas. La ciencia y la investigación giran alrededor de problemas. Las ciencias solucionan problemas, independientemente de que nombremos con la palabra “problema” un obstáculo, una necesidad o un deseo.

Las ciencias se constituyen a partir de los métodos y los métodos se desarrollan a partir de las metodologías. Las asignaturas en la universidad, fundamentadas en una ciencia, organizan una parte de esa ciencia en pequeñas unidades para entregarla a los estudiantes. Para el docente es una obligación conocer cómo ha sido construido históricamente ese saber y acompañar al estudiante a reflexionar sobre el método de esa ciencia.

Resolviendo problemas, el estudiante incorpora las competencias científicas e investigativas necesarias para desempeñarse en su profesión, en su diario vivir y como posible investigador. He ahí la investigación formativa.

El método de las ciencias como un proceder y la metodología de la investigación científica como su puesta en práctica son leídos bajo la pregunta: ¿cómo la didáctica universitaria posibilitaría la investigación formativa?

Una respuesta posible es concebir el proyecto de aula como la didáctica universitaria más idónea para traducir el método y la metodología de las ciencias. Cuando se diseña un proyecto con una intención formativa, para enseñar y aprender los contenidos de una asignatura y formar en la investigación, formular un problema de la profesión trazaría metódicamente una ruta para abordarlo.

Este texto está construido en cuatro momentos. En el primero se describe el proceder de algunos métodos de las ciencias: el deductivo, el inductivo, el dialéctico (idealista y materialista), el hermenéutico, el abductivo y el heurístico. En el segundo momento, por analogía con el proceder de las ciencias y sus metodologías, se plantea la

didáctica como proyecto, a partir de la formulación de un problema que guía el sistema didáctico. Las competencias se identifican como objetivos para ser incorporados por los estudiantes. En el tercer momento se interpreta cada uno de los métodos descritos en términos de competencias científicas; es decir, se develan las capacidades que aportan los métodos a la formación de los estudiantes universitarios. En el cuarto momento se describe un protocolo general de investigación científica y se interpreta en términos de competencias investigativas, para plantear la conclusión: en la enseñanza universitaria, los métodos de las ciencias y su metodología, aplicados en los proyectos de aula, constituyen la investigación formativa. Por lo tanto, el texto presenta una serie de competencias científicas e investigativas con el fin de incorporarlas en el sistema didáctico y provocar un aprendizaje problémico que, a nuestro juicio, mejoraría la capacidad creativa de los estudiantes.

La descripción de los métodos de las ciencias

Indagando por el método deductivo (Asimov, Fourez, Bunge, Sabino) comprendemos que se considera la base de las ciencias formales, cuyos objetos de estudio son formas en las cuales se vierten contenidos simbólicos; sus enunciados formales consisten en realizaciones entre signos; por tanto, son entes ideales, abstractos, con los cuales se procede de lo general a lo particular; lo general son axiomas, un sistema de ideas creado por alguien, una autoridad, quien mediante un proceso constructivo crea enunciados donde la experiencia desempeña solo un papel de sugerencia. Estos axiomas son admitidos por las comunidades científicas, son aceptados sin requerir demostración previa y se constituyen en un punto de partida para la demostración de sus teoremas a través de la deducción. Los presupuestos de verdad consisten en la coherencia del sistema de enunciados inferidos sucesivamente de lo general a lo particular, inferencias analíticas soportadas en lo necesario. La demostración es completa y final: "La deducción prueba que algo tiene que ser" (Peirce, 1988, p.136) y "sirve para explicar otras cosas ya sabidas" (Descartes, 1988, p.23).

Ahora bien, la mayéutica de Sócrates, la dialéctica de Platón y los silogismos de Aristóteles, siguieron este proceder en sus elaboraciones filosóficas y en sus clases pues, además de filósofos, eran maestros.

La mayéutica, el método que Sócrates utilizaba para dialogar con sus interlocutores, en la calle o en El Gimnasio, es el arte de conversar, de dirigir una conversación a través de preguntas que enrutan respuestas. En un primero momento el maestro, que era un gran filósofo, realiza preguntas y exclamaciones que tenían por objetivo interesar en el tema al interlocutor y disponerlo al saber adecuadamente, sacándolo del contexto de sus habituales preocupaciones para instalarlo en la importancia de su ser y de su vida. En el segundo momento, Sócrates interrogaba y objetaba, con el propósito que el otro tomara consciencia de su ignorancia, era el momento de la purificación o la ironía, donde el maestro hacía que el interlocutor expusiera lo que creía saber en cuanto al tema propuesto, a las soluciones aportadas replicaba con objeciones que demostraran, a través de las contradicciones resultantes, la falsedad o inadecuación de dichas soluciones y la ignorancia de su autor; quedaba entonces liberado de sus errores y en conocimiento de lo que sabía y lo que desconocía, el maestro era quien primero reconocía que no sabía, el famoso *solo sé que nada sé*. Posteriormente, se daba paso a la construcción o mayéutica, etapa en la que debería llegarse a una verdad conocida como tal, la cual debía plasmarse en una definición de carácter universal. Sócrates construía saberes con su propio método y el mismo que utilizaba para conversar con los otros. Cabe anotar que lo que se conoce sobre Sócrates es a través de los escritos de su discípulo Platón.

En palabras de Sócrates:

El oficio de partear, tal como yo le desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo le ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es, que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real.

Por otra parte, yo tengo de común con las parteras que soy, estéril en punto a sabiduría, y en cuanto a lo que muchos me han echado en cara diciendo, que interrogo a los demás, y que no respondo a ninguna de las cuestiones que se me proponen, porque yo nada sé, este cargo no carece de fundamento. Pero he aquí por qué obro de esta manera. El Dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada. Esta es la causa de que no esté versado en la sabiduría, y de que no pueda alabarme de ningún descubrimiento, que sea una producción de mi alma. En compensación, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque el Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado, en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con el Dios a hacerles concebir [...] Estos dolores son los que yo puedo despertar o apaciguar, cuando quiero, en virtud de mi arte (Platón, 2003, p.290)

La dialéctica, el método que Platón utilizaba para conversar con sus discípulos en La Academia, es el arte de pensar ligado al lenguaje, es un proceder de carácter ideal, abstracto, formal, de relaciones entre signos, entre contenidos simbólicos, dadas en palabras, en diálogos entre dos personas que se preguntan y responden provocando una discusión para elaborar conceptos; se examinan ideas, ideas puras, ideas en sí mismas, se exploran contradicciones, se objeta, se realizan autocríticas, se refuta y al hacerlo se prueba, todo a través del pensamiento para llegar al principio de todo y desde allí, deducir, llegar a las conclusiones y demostrar la verdad, pues “el verdadero conocimiento debe provenir desde el interior del alma misma” (Cherniss, 1993, p.95).

En palabras de Platón:

Cuando uno se vale de la dialéctica para intentar dirigirse, con ayuda de la razón y sin intervención de ningún sentido, hacia lo que es cada cosa en sí y cuando no desiste hasta alcanzar, con el solo auxilio de la inteligencia, lo que es el bien en sí, entonces llega ya al término mismo de lo inteligible del mismo modo que aquel llegó entonces al de lo visible [...] – Entonces –dije yo– el método dialéctico es el único que, echando abajo las hipótesis, se encamina hacia el principio mismo para pisar allí terreno firme (Parménides, 1871, p.225-227)

El silogismo, el método utilizado por Aristóteles para construir el saber científico y discutirlo en El Liceo, “es un método demostrativo” (Aristóteles, 1981, p. 225), es la forma de razonamiento de la lógica aristotélica; ahora bien, el razonamiento es un conjunto de proposiciones, frases con sentido que pueden ser verdaderas o falsas y las proposiciones están conformadas por conceptos, representaciones intelectuales de un objeto.

En palabras de Aristóteles:

“Un silogismo es un conjunto de palabras o locuciones en el que, al hacerse determinadas asunciones, se sigue necesariamente, del hecho de haberse verificado de tal manera determinada las asunciones, una cosa distinta de la que se había tomado. Por la expresión del hecho de haberse verificado de tal manera determinada las asunciones, quiero decir que es por causa de ello que se sigue la conclusión, y con esto significo que no hay necesidad de ningún otro termino para hacer que la conclusión sea necesaria”. (Aristóteles, 1981, p.276)

Los silogismos buscan la correcta disposición de las premisas para que haya una conclusión correcta, “Sin embargo, para que la necesidad de la conclusión sea una necesidad absoluta y real, no meramente formal, las premisas deben ser no solo generales o habitualmente verdaderas, sino necesarias, fundadas en la realidad y evidentes por si mismas”. (Aristóteles: 1981, p.229). Es decir, los silogismos abren un camino para incorporar, además de las ideas, lo demostrativo, lo empírico, la experiencia inductiva, una intuición espiritual, un apoyo en lo sensible, a partir de hechos correctamente observados, que lleva de los casos singulares a la noción universal.

Con Aristóteles se bifurca el camino del método: la dialéctica de Platón, su maestro, en tanto diálogo, continúa en su senda con diferentes interpretaciones en Hegel, Marx y Gadamer, pero el estagirita irrumpe en una nueva experiencia: la inducción. Ambos métodos, la inducción y la dialéctica se siguen perfeccionando en su proceder.

Indagando por el método inductivo (Asimov, Bunge, Sabino, Peirce) comprendemos que: se considera la base de las ciencias fáticas, cuyos objetos de estudio son cosas tangibles susceptibles de predicción; sus enunciados se refieren a sucesos y a procesos verificables en el mundo real mediante la experiencia; con ellos se procede de lo particular a lo general, se observa, se induce, se crean hipótesis, se prueban o refutan las hipótesis mediante el experimento, es decir, se repite, se mide y se controla artificialmente, para crear leyes, principios o teorías. Sus pretensiones de verdad son probables, con base en mediciones, confirman o no sus conjeturas, por tanto, sus verificaciones son incompletas y temporales. “La inducción muestra que algo es actualmente operativo” (Peirce, 1988, p.136).

En palabras de Descartes, el método procede así:

Lo primero consiste en no admitir jamás cosa alguna como verdadera sin haber conocido con evidencia que así era, es decir, evitar con sumo cuidado la precipitación y la prevención, y no admitir en mis juicios nada más que lo que se presentase tan claro y distintamente en mi espíritu, que no tuviese motivo alguno

para ponerlo en duda. El segundo, es dividir cada una de las dificultades a examinar en tantas partes como fuera posible y necesario para su mejor solución. El tercero, es conducir con orden mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ascender poco a poco, gradualmente hasta el conocimiento de lo más complejo, y suponiendo incluso un orden entre aquéllos que no preceden naturalmente unos a otros. Y el último, en hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan amplias, hasta llegar a estar seguro de no haber omitido nada (Descartes, 1988, p.26)

En palabras de Bacon sería el método experimental para la interpretación de la naturaleza el cual:

Consiste en establecer distintos grados de certeza; en socorrer los sentidos limitándolos; en proscribir las más de las veces el trabajo del pensamiento que sigue la experiencia sensible; en fin, en abrir y garantizar al espíritu un camino nuevo y cierto, que tenga su punto de partida en esta experiencia misma (Aforismo 2) De la experiencia y de los hechos se deduce las leyes, elevándose progresivamente y sin sacudidas hasta los principios más generales (Aforismo 19) Dirigir las inteligencias hacia el estudio de los hechos, de sus series y de sus órdenes (Aforismo 36) No conviene quitar a los sentidos y a la inteligencia del hombre, tan débiles por sí mismos, su autoridad natural, sino prestarle auxilios (Aforismo 67) En abrir al espíritu humano una vía segura, que partiese de la observación y de una experiencia bien regulada y fundada [...] de esa experiencia, induce leyes generales y recíprocamente de esas leyes generales bien establecidas, experiencias nuevas (Aforismo 82) La inducción que ha de ser útil para el

descubrimiento y demostración de las ciencias y de las artes (Aforismo 105) (Bacon, 2000)

Ahora bien, podríamos decir que la dialéctica de preguntas y respuestas de Sócrates y Platón toma un giro con los planteamientos de la tesis, la antítesis y la síntesis en Hegel y Marx. Veamos:

Indagando por la dialéctica de Hegel, comprendemos que es un método que busca el movimiento del pensamiento a través de superar las oposiciones entre dos términos, la tesis, el ser, el abstracto racional, una afirmación sobre algo, y la antítesis, el no ser, el dialéctico o negativo racional, la negación de la tesis; en un tercer término, la síntesis, el devenir, el especulativo o positivo racional, la conciliación entre los contrarios en la que se supera la parcialidad de aquéllos, pero conservando su contenido positivo. La síntesis será posiblemente la tesis de otros pensamientos de los cuales emanan contradicciones, antítesis, para llegar nuevamente a otra síntesis, así sucesivamente, en forma circular, se mueve el conocimiento, evoluciona el pensamiento.

En palabras de Hegel:

El hecho lógico presenta, considerado en su forma, tres conceptos: α) el abstracto racional; β) el dialéctico o negativo racional; γ) el especulativo o positivo racional. Estos tres aspectos, no es que formen por sí mismos tres partes de la lógica, sino que son momentos de todo hecho lógico, real; esto es, de todo concepto o de toda verdad en general (Hegel; 1973, p.79).

Para la ciencia lo esencial no es tanto que el comienzo sea un inmediato puro (o o el ser), sino que su conjunto sea un recorrido circular en sí mismo, en el que el Primero se vuelve también el Último, y el Último se vuelve también el Primero (Hegel, 1976 p.66).

Pero la dialéctica idealista de Hegel toma un nuevo giro hacia la dialéctica materialista de Marx, así:

Indagando por el materialismo dialéctico (Marx, Engels, Lenin) comprendemos que es un método elaborado sobre los objetos en sí mismo; la materia es el fundamento de todo lo real, concreto o abstracto, la conciencia es producto de lo material. Para el materialismo dialéctico sólo existe una realidad material que posee un carácter dialéctico, en tanto movimiento, donde los momentos de la dialéctica corresponden a la representación teórica como la tesis, la abstracción como la antítesis y la praxis como la síntesis, respondiendo a una estructura concreto-abstracto-concreto, invirtiendo el pensamiento hegeliano abstracto-concreto-abstracto.

En palabras de Marx:

Mi método dialéctico no sólo es fundamentalmente distinto del método de Hegel, sino que es, en todo y por todo, la antítesis de él. Para Hegel, el proceso del pensamiento, al que él convierte incluso, bajo el nombre de idea, en sujeto con vida propia, es el demiurgo de lo real, y esto la simple forma externa en que toma cuerpo. Para mí, lo ideal no es, por el contrario, más que lo material traducido y traspuesto en la cabeza del hombre. [...] El hecho de que la dialéctica sufra en manos de Hegel una mistificación, no obsta para que este filósofo fuese el primero que supo exponer de un modo amplio y consciente sus formas generales de movimiento. Lo que ocurre es que en la dialéctica aparece en él invertida, puesta de cabeza. No hay más que darle la vuelta, mejor dicho, ponerla de pie, y en seguida se descubre bajo la corteza mística la semilla racional. (Marx, 1976, p. 23-24)

Ahora bien, según Iribarne, el materialismo dialéctico propuesto por Marx se caracteriza por dos aspectos: *el primado del contenido sobre la forma*, es decir, modelar nuestros conceptos sobre las cosas, los conceptos son solo hipótesis a verificar en la práctica, y *el análisis del contenido*, el cual procede en tres momentos:

El primer momento la representación teórica, la cual es una reproducción de la realidad concreta [...] el segundo momento corresponde a la abstracción, el momento negador, que hace que lo real progrese, dado que la negación es el motor del movimiento [...] Finalmente, los dos momentos anteriores se sintetizan en la praxis. Para Marx, la praxis se trata de una relación activa para la transformación de la realidad [...] Esta praxis es, en definitiva, la producción del hombre por sí mismo (Iribarne, 1971, p.172)

La dialéctica, como método, continúa su camino en la hermenéutica (Schleiermacher, Dilthey, Droysen, Heidegger, Gadamer). Comprendemos que la hermenéutica es considerada como la base de las ciencias del espíritu. La hermenéutica para Gadamer, más que un método, es una experiencia singular que busca, más que verdades, la formación del ser.

La experiencia hermenéutica parte de una vivencia, algo inolvidable e irremplazable, que, al portar algo extraño, se instaura como el centro de creación de sentidos. Eso extraño debe volverse propio a través de un proceso hermenéutico que se va tejiendo desde los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comprensión, la interpretación y la síntesis.

Los prejuicios son juicios previos, experiencias anteriores que devienen con la herencia cultural, con la tradición, con los efectos de la historia en el ser; los prejuicios portan valores, emociones, motivos, dogmas, creencias, mitos, que se constituyen en fuente de auto evidencias originarias permitiendo la reflexión, el diálogo entre nuestro pensamiento y el pensamiento ajeno; la reflexión es meditación, una precomprensión que abre el análisis, separar el todo en sus partes, decodifica una estructura, descubrir sus significados, yendo de lo superficial a lo profundo, comparando, estableciendo concurrencias y ocurrencias en el tiempo y en el espacio, en fusión de horizontes, para entrar al círculo de la comprensión, un círculo que se amplía con cada proyecto de sentido, con cada nueva pregunta que se ejerce para apropiarnos de algo extraño y participar en su significado presente, y llegar a su sentido unitario, para poder expandirlo con la interpretación, la proyección de la comprensión, el cómo

de la comprensión, su práctica, su aplicación, su praxis: "La forma de realización de la comprensión es la interpretación" (Gadamer, 1997, p.467), es decir, "el mundo ya comprendido resulta interpretado" (Heidegger: 1993, p.161). Esta nueva interpretación porta algo nuevo, la creación, la síntesis que anuda lo viejo con perspectivas diferentes, un nuevo hecho, "es que de hecho todo encuentro con una obra posee el rango y el derecho de una nueva producción" (Gadamer, 1997, p.136).

Así es como los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comprensión, la interpretación y la síntesis, son las partes de un todo, el proceso hermenéutico que lee las estructuras de sentido, "concebidas como textos, desde la naturaleza pasando por el arte, hasta las motivaciones conscientes o inconscientes de la acción humana" (Gadamer, 2002, p. 372).

En palabras de Gadamer: El proceso hermenéutico, en tanto, conversación es también dialéctico:

La dialéctica como arte del preguntar sólo se manifiesta en que aquél que sabe preguntar es capaz de mantener en pie sus preguntas, esto es, su orientación abierta. El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación (Gadamer, 1997: 444).

La conversación posee una fuerza transformadora, solo en la conversación y en la risa en común, que es como un consenso desbordante sin palabras, pueden encontrarse los amigos, y crear un género de comunidad en la que cada cual es el mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y se encuentran así mismos en el otro (Gadamer, 2002: 207).

Una conversación con un proceso constante de preguntas y respuestas; un diálogo consigo mismo, con lo otro, con los otros, con las autoridades para llegar a un acuerdo sobre la cosa, "el modo de

ser de una cosa se nos revela hablando de ella" (Gadamer, 2002, p.62).

Entre la deducción y la inducción, se entrecruza la abducción. La abducción (Peirce) es un método de indagación basado en inferencias, analíticas (deductivas) y sintéticas (inductivas), que busca afianzar una opinión mediante códigos; una semiosis, signos que van indicando un camino posible, sugiere, supone algo de tipo distinto y provisional; emerge del pensamiento emotivo, afectivo, de la percepción. En palabras de Peirce: "Una abducción es un método para formar una predicción general sin ninguna verdadera seguridad de que tendrá éxito" (Peirce, 1974, p.40).

Para elaborar una predicción, una hipótesis abductiva, "la única operación que introduce una idea nueva" (Peirce, 1988, p.136), se inicia con los hechos que nos sorprenden, y aquello que nos sorprende son "hechos muy diferentes de todo lo observado" (Peirce, 1970, p.79), allí el ser en tanto signo, duda, y transita un camino semiológico rumbo a una creación. Un hecho sorprendente se representa iconográficamente. El ícono, en su relación con lo indicado, puede crear ambivalencia, emergen los enigmas, algo está encubierto, debe ser develado, es un acertijo. El ícono en su ambivalencia deja rastros, indicios: huellas, improntas, síntomas, para que ese acertijo se deje decodificar. Los indicios provocan un abanico de posibilidades, inician las sospechas, se debe seleccionar un camino para ir construyendo un significado que en tanto sospecha deja dudas, por lo tanto, es una pregunta, pero la intuición va cobrando fuerza en forma de creencia, se va conjeturando, mientras sospechamos dudamos, mientras creemos conjeturamos, entre esas conjeturas discernimos y escogemos aquella que permita efectuar una predicción, es una hipótesis abductiva, con ella se da pie a un proceso investigativo para la creación de símbolos: "cuando un hombre hace un nuevo símbolo lo hace mediante pensamientos que involucran conceptos [...] su significación crece con el uso y la experiencia" (Peirce, 1988, p.157); conceptos y teorías que posibilitan nuevas experiencias.

La heurística (Koen) es un método propuesto para el saber de la ingeniería, que facilita la búsqueda de un camino para la solución de un problema dado en un

contexto inmediato que no se cuenta con un procedimiento previamente establecido, el ingenio del ser lo va construyendo. El problema usualmente está incompleto en su enunciación, hay algo dado y algo que buscar, una incógnita que falta, se separa lo dado de lo buscado, se realizan representaciones iconográficas y a partir de ello, o se va hacia atrás, apoyándose en los conocimientos, entra en juego la experiencia que ya se tiene, qué causas son probables; o va hacia adelante, entra en juego la creatividad y crea hipótesis, viendo qué variables son posibles. El camino se diseña, se calculan los recursos necesarios, se planean las condiciones para operar. El camino, un listado de sugerencias al azar, tiene atajos que se construye por analogía o por modelación.

En palabras de Koen:

Un heurismo es cualquier cosa que provea una ayuda o dirección confiable en la solución de un problema, pero que en el análisis final, es difícil de justificar, y probablemente presenta fallas. Se usa para guiar, para descubrir y divulgar. (Koen, 2000, p.17)

Los heurismos pueden equivocarse, no es imprescindible que la teoría sea cierta o incierta; un heurismo no necesariamente reemplaza otro heurismo, dos heurismos distintos pueden solucionar el mismo problema, son eminentemente prácticos, útiles y convenientes; tienden a reducir los tiempos en la solución de un problema, no son constantes en el tiempo, solo dan respuesta en un momento dado; no buscan la falla de las teorías, es un eventual golpe de suerte, un ¡eureka! Algo tiene un alto valor heurístico si es capaz de generar nuevas ideas o provocar nuevas invenciones.

Todos estos métodos, sean idealistas o materiales, deductivos o inductivos, abductivos o heurísticos, portan una manera de ser, una visión del mundo, una forma de pertenecer a una comunidad; todos ellos, en tanto texto descriptivo, son leídos desde una intención formativa para ser objeto de la didáctica universitaria.

La didáctica universitaria concebida como proyecto

Las ciencias se han construido con diversos métodos, diferentes procedimientos para conocer su objeto y comunicar sus hallazgos. Esos diferentes procedimientos siguen caminando mediante los denominados proyectos de investigación que arrancan siempre con un problema. Comprendemos el método, parafraseando a Gadamer (1997), como una puesta en práctica del saber que posibilita la formación; inmiscuirnos en el método, vivirlo, nos forma: es un proyecto de saber y de saberse.

La didáctica universitaria busca comprender esos procedimientos científicos e interpretarlos desde una intención formativa, por ello planteamos la didáctica, también como un proyecto, como un acontecer, un devenir, en el sentido de incompletud, algo que está ahí y puede ser. Es decir, no es solo enseñar los resultados de las ciencias, los tradicionales contenidos, sino enseñar los métodos diversos reflexionando cómo se han construido esas ciencias mediante proyectos: la didáctica como proyecto. El proyecto se convierte en una guía, pensar la enseñanza de las ciencias, la tecnología, la técnica y las artes, en el transcurrir del tiempo, traer su pasado epistemológico para resolver problemas actuales y posibilitar mejores futuros.

Los proyectos se plantean a partir de un problema de la profesión, delimitado en su objeto de estudio. Los problemas reales, que están en el contexto, generan objetivos ideales, que se diseñan en la universidad. Los objetivos enuncian las competencias, los saberes y los valores inherentes a ese saber. Las competencias son las capacidades intelectuales que se incorporan a la vida de los estudiantes y se desprenden del proceder metódico de las ciencias, dicho proceder genera una gama de actividades propias del que hacer investigativo, la metodología. El método direcciona la metodología. El método es interpretado para comprender las competencias científicas; la metodología es interpretada para comprender las competencias investigativas. Dos caras de la misma moneda, el saber de las ciencias, su método y su metodología. La metodología pone en juego las actividades. Las actividades las desarrollan un grupo de personas, en un tiempo, en un espacio específico y con la ayuda de unos medios. Usualmente el espacio donde se desarrolla la didáctica ha recibido el nombre de aula, por ello la concepción general de la didáctica es semejante a un proyecto, su correlato

particular es el proyecto de aula. El aula, sea tradicional, sea el ciberespacio, sea un laboratorio, un hospital, un juzgado, un río, un teatro o hasta la calle misma, es cualquier lugar, estipulado en el currículo, donde estudiantes y profesores conversan sobre el saber. En el trayecto de la ejecución del proyecto se generan unos productos, artefactos, que van siendo evaluados como proceso y como resultado por las comunidades académicas; dicha evaluación certificará si con ese producto ha contribuido a la solución del problema que generó el objetivo.

El proyecto de aula es el todo y sus partes son el problema, el objeto, el objetivo con sus competencias, saberes y valores, el método, la metodología con sus actividades, el grupo, el tiempo, el espacio, los medios, el producto y la evaluación. Estas partes del proyecto reciben el nombre de sistema didáctico (González, 2002), el cual genera el diálogo entre el saber de las ciencias, las artes, la técnica y la tecnología, sus métodos y sus metodologías de investigación para ser enseñados y aprendidos en la universidad. Este diálogo, entre los discursos metódicamente construidos y la didáctica, es lo que llamamos investigación formativa (Restrepo, 2003), esto es, el papel que pueda cumplir la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del saber.

Los métodos de las ciencias y sus competencias

Comprendiendo e interpretando el proceder de métodos como el deductivo, el inductivo, el dialéctico, el hermenéutico, el abductivo y el heurístico encontramos un abanico de competencias.

El método deductivo procede de lo general a lo particular, lo general es un axioma, un contenido símbolo, formas ideales, punto de partida para la demostración de teoremas a través de inferencias analíticas, para llegar a lo particular. Capacidades intelectuales como simbolizar, formalizar, inferir, analizar, posibilitarían la formación de un ser capaz de abstraer para demostrar, vivir en lo simbólico.

La mayéutica de Sócrates, la dialéctica de Platón y los silogismos de Aristóteles muestran la arista al método deductivo:

La mayéutica es el arte de conversar y sus preguntas conducen a unas respuestas determinadas. Preguntas con exclamaciones para iniciar el diálogo, preguntas y objeciones irónicas que demostraban la falsedad de lo dicho por el otro, hasta lograr que ese otro llegue a una verdad, que es mostrada a manera de definición general, universalmente reconocida. Capacidades intelectuales como preguntar, objetar, demostrar, escuchar, responder y definir, posibilitarían la formación de un ser capaz de tomar conciencia de su ignorancia para vivir en el saber.

La dialéctica de Platón, discípulo de Sócrates, utiliza también la conversación, preguntas y respuestas, donde se exploran las contradicciones, se autocrítica, se refuta, se prueba, a través del pensamiento para llegar al principio de todo y desde allí, inferir concluir y demostrar la verdad. Capacidades intelectuales, adicionales a la mayéutica, como probar, construir principios y concluir, posibilitarían la formación de un ser capaz de autocriticarse viviendo en el mundo de las ideas.

Los silogismos de Aristóteles, discípulo de Platón, son proposiciones que utilizan correctamente el lenguaje a partir de observaciones que llevan los casos singulares a una noción universal. Proposiciones, verdaderas o falsas conformadas por conceptos, se enlazan y conllevan a una conclusión necesaria; aunque es un proceder demostrativo, se basa en lo empírico y no solo en las ideas, se va configurando el método inductivo. Capacidades intelectuales como la observación y el uso correcto del lenguaje, mediante una escritura llena de inferencias analíticas, posibilitarían la formación de un ser capaz de codificar correctamente lo empírico en un lenguaje.

El método inductivo procede de lo particular a lo general; lo particular son los hechos de la naturaleza, están encubiertos y hay que observarlos para descubrirlos. Se viven experiencias a través de los sentidos, se analiza para crear síntesis, hipótesis probables, que se prueban o se refutan mediante el experimento, y se crean leyes, principios o teorías que son lo general. Capacidades intelectuales como la observación, la síntesis, la creación de hipótesis y teorías, posibilitarían la formación de un ser capaz de predecir con cierta probabilidad, es la magia del llamado método científico.

La dialéctica sigue su camino con Hegel y Marx, donde se pasa del idealismo al materialismo; el dialogo ya

no solo es entre dos, sino que posibilita una nueva versión: el ser, el no ser y el devenir. Algo es, pero lleva en sí mismo una contradicción, surge el no ser, en su conversación se busca la conciliación, el conocimiento se mueve, es lo que viene, un tercero en cual de alguna manera nueva habitan ambos, promoviendo el saber. Capacidades intelectuales, como oponerse y conciliar, posibilitarían la formación de un ser capaz, desde lo abstracto o lo concreto, mover el saber, llevar las fronteras del conocimiento un poco más allá.

Ahora bien, la hermenéutica, en tanto dialogo, incorpora a la construcción del saber, la formación de aquel que aprende, investiga, que se deja decir de lo otro, de las estructuras de sentido; aquel que oye para mejorar con lo dicho, que camina con tacto para llegar a acuerdos y cree en su intuición.

La abducción es un método que oscila entre la deducción y la inducción, pero incorpora las creencias del ser, en tanto signo; parte de un hecho que sorprende y se representa iconográficamente, en tanto signo que provoca enigmas, indicios, sospechas que dejan dudas, preguntas intuitivas: creemos y conjeturamos, discernimos y escogemos aquella que permita efectuar una predicción, una hipótesis abductiva. Con ella se da pie a un proceso investigativo para la creación de símbolos. Capacidades intelectuales como sorprenderse, indagar y discernir, posibilitarían la formación de un ser capaz de elegir la construcción de un camino mientras lo transita.

El camino de jugar con la incertidumbre lo acompaña también la heurística, un camino lleno de acertijos que no sigue un proceder previamente estipulado, un listado de sugerencias al azar que se diseña por analogía o modelación para resolver un problema aquí y ahora con la experiencia del ser. Capacidades intelectuales como diseñar, modelar, contextualizar e inventar, posibilitarían la formación de un ser ingeniosos que guarda en sí mismo la experiencia y la actualiza en cada problema para darle una solución sin pretensiones de inaugurar caminos para que otros sigan.

Así las cosas, un profesor que diseñe su microcurrículo direccionado por un problema, su correlato será un objetivo que permita a los estudiantes incorporar a su ser, por lo menos, una de las capacidades intelectuales que portan los métodos o las metodologías seleccionados para solucionar el problema. Esto es, un

objetivo que conlleve como posibilidad que el estudiante pueda simbolizar, formalizar, inferir, analizar, abstraer, demostrar, preguntar, objetar, escuchar, responder, definir, tomar conciencia, probar, construir principios, concluir, autocriticarse, observar, codificar, sintetizar, crear hipótesis, crear teorías, predecir, conciliar, llegar a acuerdos, intuir, sorprenderse, indagar, discernir, elegir, diseñar, modelar, contextualizar o inventar; es un objetivo que lleva explícitamente el desarrollo de la investigación formativa.

La metodología de la investigación científica y sus competencias

Cada uno de estos métodos se lleva mediante proyectos a procesos de investigación, conocidos con el nombre de metodológicos de investigación científica (Bunge, Sabino, López, Toro), los cuales comprendemos como el campo donde el método se encamina hacia los hechos, se concreta y se limita, es lo específicamente operativo, las técnicas y herramientas de tipo cualitativo o cuantitativo que abordan los objetos de estudio, a través de la búsqueda de los datos y de la información para convertirla en conocimiento válido y confiable por un momento histórico determinado. La metodología de la investigación científica utiliza protocolos que, más que un orden, implican una coherencia entre los detalles. Los protocolos más o menos conllevan:

- Identificar, analizar y formular preguntas o problemas: se interpretaría como problematizar en tanto competencia investigativa.
- Buscar, seleccionar e interpretar información científica, manejar de bases de datos especializadas: se interpretaría como elaborar estados del arte y/o marcos teóricos, en cuanto competencia investigativa.
- Elaborar objetivos: se comprende en sí misma como una competencia investigativa.
- Plantear hipótesis: se comprende en sí misma como una competencia investigativa.
- Plantear y desarrollar diseños muestrales; diseñar y desarrollar instrumentos de recolección de datos; entrevistar, aplicar protocolos de campo y

de laboratorio; experimentar, ensayar; manejo de equipo especializados, preparación de reactivos con normas de seguridad, tabular datos; todo esto se sintetiza como diseñar metodologías como competencia investigativa.

- Interpretar resultados: se comprende en sí misma como una competencia investigativa.
- Escribir y publicar artículos científicos: se comprende en sí misma como una competencia investigativa.

Así pues, independiente del saber que se pretenda enseñar con su correspondiente método traducido en competencias científicas, estas se llevan a la clase mediante las competencias investigativas: problematizar, elaborar estados del arte o marcos teóricos, elaborar objetivos, plantear hipótesis, diseñar metodologías, interpretar resultados, escribir y publicar artículos científicos. Una o varias de estas competencias son traducidas por el sistema didáctico mediante estrategias apropiadas para ser llevadas al aula de clase y así poder forjar la investigación formativa.

De esta manera, problematizar se puede enseñar con estrategias didácticas como aprendizaje basado en problemas; un estado de arte o los marcos teóricos se pueden enseñar implementado estrategias didácticas como el seminario, con sus relatorías y protocolos, o con el aprendizaje significativo y sus mapas conceptuales, mapas mentales y mentefactos; plantear hipótesis con la estética como fuente de conocimiento; diseñar metodologías con estrategias como las salidas de campo y el uso de laboratorios; la interpretación de datos con el uso de programas computacionales especializados; escribir artículos científicos con los clubes de revistas. Una o todas estas estrategias configuran los proyectos de aula. Proyectos de aula que desarrollan la investigación formativa y, como tal, cualifican el ser que aprende a partir de problematizar el saber e incorporarlo a su diario vivir.

La investigación formativa (a manera de conclusión)

La investigación formativa es llevar a la educación superior, mediante la didáctica concebida como proyecto, al proceder de los métodos científicos y su operatividad a través de las metodologías de la investigación científica,

con el fin de formar seres más creativos, que resuelvan problema en su diario vivir. Del proceder metódico emanan las competencias científicas, de la metodología de la investigación científica emanan las competencias investigativas, ambas, inmersas en el sistema didáctico, provocan que la investigación formativa:

- Desarrolle el espíritu científico en los estudiantes.
 - Forme del talento humano para los procesos de investigación científica.
 - Permee todas las asignaturas del plan de formación.
 - Posibilite la articulación de la investigación, la docencia y la extensión, siempre y cuando los proyectos de aula se diseñen en relación con problemas reales de la profesión.
- Los problemas reales de la profesión contextualizan la enseñanza universitaria, por tanto, la hacen pertinente.
 - Los problemas reales de la profesión necesitan una relación entre disciplinas para su solución, entonces posibilitan la interdisciplinariedad.
 - Si los problemas varían, se provoca la flexibilidad en el plan de formación y la actualización permanente de los contenidos.
 - Establece, mediante la enunciación y desarrollo de problemas reales de la profesión, la relación entre el mundo de las ciencias y el mundo de la vida.
 - Posibilita la implementación de didácticas activas.
 - Viabiliza la evaluación como el resultado de los productos de los proyectos.

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (1981). *Tratados de lógica (El Organon)*. Ciudad de México, México: Porrúa.

Asimov, I. (1985). *Introducción a la Ciencias*. Barcelona, España: El Orbis.

Bacon, F. (2000). *Novum organum*. Bogotá, Colombia: Intermedio.

Bachelard, G. (1990). *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo*. Bogotá, Colombia: Siglo Veintiuno Editores.

Bunge, M. (2001). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Cherniss, H. (1993). *El enigma de la primera Academia*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Descartes, R. (1988). *Discurso del método*. Barcelona, España: Altaya.

Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid, España: Itmos.

- Eco, U. & Sebeok, T. (1989). *El signo de los tres: Dupin, Colmes, Peirce*. Barcelona, España: Lumen.
- Freire, P. (1982). Pedagogía de la Pregunta. *Revista Educación y Cultura*. No. 11, pp. 56-60.
- Fourez, G. (2000). *La construcción del conocimiento científico: sociología y ética de la ciencia*. Madrid, España: Nercea.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2002). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- González, E. & Álvarez, C. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- González, E. M. (2005). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín
- González, E. M. (2005). El desarrollo de competencias científicas en la educación superior. *Lectiva N°10*, 39-46.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, España: Herder.
- Grisales, L. (2011). El principio didáctico de la traducción de saberes y la pregunta como su mediación. *La Gaceta Didáctica*, 8, 8-10.
- Gutiérrez, C. (2002). *Temas de filosofía Hermenéutica*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Bogotá, Colombia: Fondo de la Cultura Económica.
- Hegel, G. W. H. (1976). *Ciencia de la lógica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Solar S.A.
- Iribarne, E. P. (1971). *Marx, científico de la revolución*. Madrid, España: Editorial Pomaire.
- López, H. (2002). *Investigación Cualitativa y participativa*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Jaeger, W. (2000). *Paideia*. Ciudad México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Koen, B. (2000). *El método de la ingeniería*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Marx, K. (1976). *El Capital. Crítica de la Economía Política. Tomo I*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (1871). *Obras completas de Platón, tomo 4* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf04143.pdf>
- Mockus, A. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño, España: Universidad de la Rioja.
-

- Not, L. (2006). *La enseñanza dialogante:hacia una enseñanza en segunda persona*. Bogotá, Colombia: Herder.
- Not, L. (1994) *Las pedagogías del conocimiento*. Ciudad de México, México: Fondo de la Cultura Económica.
- Osorio, M. (2008). *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación. Facultad de Educación: Universidad de Antioquia.
- Pierce, Ch. S. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Pierce, Ch. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Pierce, Ch. S. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona, España: Crítica.
- Pierce, Ch. S. (2005). *That Categorical and Hypothetical Propositions Are One in Essence, with Some Connected Matters*. c. 1895. 2.278-280: MS 786. Traducción Sara Barrena. (Consultado en Internet)
- Platón. (1990). *Obras Completas*. Barcelona, España: Alianza Editorial.
- Platón. (2003). *Diálogos*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Educación Superior, Calidad y Acreditación. Tomo I*. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación.
- Sabino, C. (1980). *El proceso de investigación*. Bogotá, Colombia: El Cid
- Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid, España: Gredos.
- Tobón, I. & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y de la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.

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

Mónica Moreno Torres¹

Resumen

Del año 2010 al 2018, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– expidió los decretos 1295/2010; 2450/2015 y 1280/2018, ellos se refieren al otorgamiento del registro calificado de los programas de pregrado. Entre las demandas que los motivan, la adquisición de una lengua extranjera y el uso de las TIC funcionan como dos criterios que exigen adecuaciones curriculares; por tanto, se ha hecho necesaria una inversión en recursos humanos, técnicos y financieros en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior —IES—, recursos con los que ellas no cuentan de manera adecuada. Esta dificultad, sumada a los esfuerzos institucionales y los de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en relación con dichas competencias, es objeto de análisis en este texto. La adquisición de una lengua extranjera muestra la correspondencia entre el enfoque pedagógico y didáctico impulsado por el Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera —PIFLE— y los resultados obtenidos por el primer grupo de beneficiarios del programa, adscritos al Pregrado en Pedagogía de la Facultad de Educación. En el caso de las TIC se abordan dos escenarios, así: como proceso de formación de maestros y profesores —aprender a aprender y a enseñar con tecnología—, y por medio del diseño de estrategias didácticas —ciclos de actualización y talleres— con audiencias TDT. El conocimiento, adquisición y uso de una lengua extranjera al igual que las TIC, sugiere en las conclusiones una serie de retos para la Facultad de Educación, la Universidad y el MEN.

Palabras clave: decretos, lengua extranjera, TIC, políticas institucionales, políticas del MEN, movimiento profesoral y estudiantil.

¹ Profesora de la Facultad de Educación de la universidad de Antioquia y Jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas CIEP, entre marzo de 2016 y abril de 2019. Integrante del grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior –DIDES- de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. monica.moreno@udea.edu.co



Introducción

De 2010 a 2018 el MEN expidió una serie de normas en relación con los criterios que serán tenidos en cuenta para el otorgamiento del registro calificado de los programas adscritos al sistema de educación superior. Uno de los primeros decretos es el 1295 del 20 de abril de 2010 que se convierte en la antesala de la tríada de los documentos que paulatinamente precisan las condiciones de calidad de los programas de formación universitaria que requieren del registro calificado para su funcionamiento. En uno de los apartados del decreto citado se dice que

[...] para la renovación del registro calificado la institución de educación superior debe presentar además los resultados de al menos dos procesos de autoevaluación realizados durante la vigencia del registro calificado, de tal forma que entre su aplicación exista por lo menos un intervalo de dos años.

Las solicitudes de renovación de registro calificado que se presenten antes del 31 de diciembre de 2011, sólo deben incluir los resultados de un proceso de autoevaluación (MEN, 2010, pág. 7)

El carácter prescriptivo del decreto pone en estado de alerta a las instituciones de educación superior, especialmente a los Programas Académicos –PA–, esto debido a su articulación con los procesos de autoevaluación. Además, a partir de 2011 los PA deben comenzar a solicitar la renovación, creación o extensión del registro calificado. Esta intención se fue haciendo más precisa y exigente con la publicación de los decretos 2450/2015 y 1280/2018 que tienen el mismo objeto. El decreto 2450/2015 incluye, como parte de sus *considerandos*, la siguiente justificación:

[...] es un deber del Gobierno nacional nivelar los criterios de registro calificado a los de alta calidad para los programas de licenciatura y los enfocados a la educación, en un plazo no superior a dos años contados a partir de la entrada en vigencia de la Ley 1753 de 2015. (MEN, 2015, pág. 2)

Denominación

Las denominaciones de los programas de licenciatura y aquellos enfocados a la educación deben corresponder a las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento reconocidas en los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, tener relación directa con el núcleo básico de formación y encontrarse en correspondencia con sus contenidos curriculares. (MEN, 2015, pág. 3)

Lo anterior sugiere que los procesos de estandarización de la educación seguirán sometidos a la tensión histórica del reconocimiento o no de los niveles de desarrollo alcanzados en cada uno de los PA del país. Asimismo, la denominación de los programas de licenciatura le exigió a la mayoría de las facultades de educación solicitar un nuevo registro calificado. Por un lado, debían responder a los requerimientos del decreto arriba mencionado y, por otro, ajustarse a las denominaciones de los programas con base en la Resolución 2041 de 2016.

En síntesis:

(...) un poco más de 300 programas de pregrado en educación realizarán el proceso de renovación del registro calificado, situación propicia para formular lineamientos con mayores exigencias para el cumplimiento de las condiciones de calidad. (Arias Gómez et al., 2018)

Tabla 1: *Decretos y objeto de los mismos*

Decretos del MEN	Objeto
1295 del 20 de abril de 2010	"Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior". (MEN, 2010, pág. 1)
2450 del 17 de diciembre de 2015	"Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación" (MEN, 2015, pág. 1)
1280 del 25 de julio de 2018	"Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación-". (MEN, 2018, pág. 1)

Fuente: elaboración propia.

El primer decreto es el prelude de los criterios de calidad que deben asumir los programas de educación superior en busca de la obtención del registro calificado. El segundo, prescribe los contextos que se deben crear para el otorgamiento y renovación de dicho registro. Y el último, muestra lo que será objeto de evaluación para el otorgamiento del registro calificado de dichos programas.

Esta correspondencia es consecuente con la estructura general de dichos documentos. Por ello, del conjunto de articulados que los configuran, nos vamos a detener en aquellos que tienen alguna relevancia para la Facultad. Entiéndase por relevancia los que hacen parte de los ejes misionales de la Universidad y que, a su vez, se concretan en el Plan de acción de la Facultad.

Comencemos por el eje misional de docencia que, a su vez, incluye la extensión y la investigación. Así, los dos primeros decretos abordan explícitamente el concepto contenidos curriculares de los programas de pregrado el que se complementa con la organización de las actividades académicas. El tercero incluye, en el apartado "Condiciones de Programa", el tema relacionado con la "Gestión curricular". Este último tiene una estrecha relación con la docencia y los otros dos ejes misionales, esto es, extensión e investigación, los que hacen parte de dicho apartado en el decreto 1280/2018. Veamos estos criterios en la siguiente tabla.

Tabla 2: Algunos tópicos de los decretos en relación con el currículo y las actividades académicas.

Decretos	Contenidos curriculares de los programas y organización de las actividades académicas
1295 del 20 de abril de 2010	Desarrollo del componente interdisciplinar del programa; estrategias pedagógicas en busca del desarrollo de competencias en un segundo idioma; la formación en investigación, que incluye innovación o creación; el uso de las TIC, entre otras.
2450 del 17 de diciembre de 2015	Desarrollo de tres conceptos orientadores, así: Integralidad, que comprende competencias generales y específicas, competencias comunicativas en un segundo idioma, la ubicación ascendente de las prácticas pedagógicas en el plan de estudios, entre otros; flexibilidad, entendida como la posibilidad que tienen los estudiantes para avanzar y movilizarse en el sistema educativo; políticas de fomento a la diversidad, interculturalidad y el desarrollo de enfoques de educación inclusiva; interdisciplinariedad, que incluye la puesta en marcha de espacios y actividades curriculares y extracurriculares interdisciplinarios, sumada al tratamiento de problemas propios del programa y del ejercicio laboral. Estos conceptos incluyen las estrategias que afianzan, en los futuros maestros, sus conocimientos en educación, pedagogía y didácticas. Sumados a la construcción de políticas en busca de una ciudadanía, convivencia y comprensión de la política mundial y el desarrollo de la cultura.
1280 del 25 de julio de 2018	En el apartado relacionado con las "Condiciones de programa", será valorado el nivel de formación de los profesores. En lo que respecta a la gestión curricular se tienen en cuenta los enfoques, la práctica pedagógica, la evaluación, el aprendizaje y la formación integral de los maestros en formación, MF. Estos criterios incluyen la "formación básica" en investigación de los MF; los medios educativos; en extensión se menciona la interacción entre los MF con la sociedad y las comunidades en busca de su participación en la "formulación y construcción de políticas públicas", necesarias para la "transformación" de una sociedad democrática y equitativa en los ámbitos regional, político y cultural; relacionamiento del programa en ámbitos nacionales e internacionales, así como en investigación. Esta última incluye los programas de pregrado, especialización y maestría que tienen en común "la formación básica en investigación en la condición de gestión curricular. (MEN, 2018).

Fuente: elaboración propia.

1. Políticas de la Universidad de Antioquia para el desarrollo de competencias de los estudiantes en una lengua extranjera y su implementación en la Facultad de Educación.

En su Estatuto General de 1994, la Universidad de Antioquia señala, entre sus objetivos: la formación integral de los estudiantes de pregrado que incluye, entre otros temas, el aprendizaje de un segundo idioma a partir del desarrollo de su competencia lectora en una lengua extranjera.

En 2008, el Consejo Académico expide el Acuerdo 334 del 20 de noviembre y señala en uno de sus considerandos la necesidad de unificar la política de competencia en lengua extranjera para los estudiantes de pregrado y posgrado de la universidad. En el caso de los primeros, cuya matrícula se realizara a partir de 2009-1, sería obligatorio acreditar el desarrollo de competencia lectora en una lengua extranjera. En lo que respecta a los segundos, de acuerdo con la modalidad de estudio de posgrado, deberían acreditar competencia lectora, auditiva y/o comunicativa.

En 2014 se publica el Acuerdo Académico 467. En uno de los considerandos se cita el Decreto 1295/2010 del MEN, este reglamenta el registro calificado de los programas de educación superior y orienta la inclusión de estrategias pedagógicas que promuevan en los estudiantes el desarrollo de un segundo idioma en los programas de pregrado. Este

argumento, sumado a la internacionalización de la universidad —movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo—, motiva en ella el establecimiento de una “Política de Competencia en Lengua Extranjera para los estudiantes de pregrado” (Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, 2014).

Es así como se define la enseñanza obligatoria de cinco niveles de inglés, que se corresponden con el nivel B1 del Marco Común Europeo, para todos los programas. Se exige de este requisito a los estudiantes indígenas y aquellos que presenten limitaciones auditivas.

Durante 2015 y 2016, la Escuela de Idiomas, en coordinación con otras unidades académicas y administrativas de la universidad, comienza el proceso de implementación y análisis del Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera, PIFLE.

En el Documento Maestro del PIFLE (2016) reza que, si bien los estudiantes de pregrado y posgrado deben responder a los requerimientos de graduación, es importante brindarles la formación en una lengua extranjera, pues en el momento que egresen de dichos programas establecerán relaciones con diversos contextos, no solo académicos, sino también sociales, culturales y políticos. De allí que el enfoque curricular, asumido para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, sea el socio-cognitivo. En esta perspectiva, las tareas hacen posible la interacción entre pares y de estos con las actividades educativas que les proporcionan los cursos, entre las cuales tenemos: participación en conferencias, seminarios, tutorías, lectura de artículos, libros académicos, entre otros.

Los *principios* pedagógicos que orientan dicho enfoque, son:

El aprendizaje parte de un todo hasta centrarse en lo particular; las clases se deben centrar en el aprendiz, ya que el aprendizaje es una construcción activa del conocimiento; el aprendizaje ocurre en la interacción social; la lectura, la escritura, el habla y la escucha se desarrollan de manera conjunta; las clases deben fomentar el respeto por la primera lengua de los aprendices y las diferentes culturas; la confianza en las ca-

pacidades del aprendiz incrementa el potencial de aprendizaje (Escuela de Idiomas, 2016, pág. 10).

Esto les permite a los estudiantes el desarrollo de su *competencia comunicativa*, entendida como la capacidad para dar cuenta de las estructuras lingüísticas de la lengua estudiada; identificar el componente discursivo de la misma al comprender la manera cómo están contruidos los textos; dar cuenta de los aspectos socioculturales implicados en el proceso comunicativo; y adelantar un uso creativo de la lengua que consiste en entablar un diálogo con los textos —escritos, verbales, audiovisuales—, en busca de la resolución de los problemas comunicativos que dichos portadores les presenten. Tal competencia también incluye otras como la competencia gramatical y las *competencias discursivas, socioculturales y estratégicas*. Estas últimas les posibilitan a los estudiantes presentaciones ante un público, sostener una entrevista y escribir un texto, acudiendo a una sintaxis narrativa adecuada y comprensible para otros lectores.

Los *materiales* didácticos utilizados por los profesores tienen las siguientes características: i) son auténticos, pues no han sido adaptados para procesos de enseñanza y aprendizaje; ii) responden al nivel de desarrollo socio-cognitivo de los estudiantes; iii) tienen una relación directa con los objetivos del curso —cinco niveles—; promueven la transferencia de las competencias y los conocimientos en clase y fuera de ella; iv) refuerzan los objetivos del curso; v) involucran la vida personal de los sujetos; entre otros. (Escuela de Idiomas, 2016, pág. 16) El proceso de evaluación es consecuente con el enfoque socio-cognitivo asumido. La *auto-regulación* promueve un proceso de *autoevaluación* y, está última, es la herramienta para el despliegue de la *autonomía* del estudiante en su dimensión psicológica (Escuela de Idiomas, 2016, pág. 17).

Lo anterior nos instó a diseñar un cuestionario para conocer las percepciones de los estudiantes en relación con dicho enfoque metodológico y evaluativo.² Miremos sus puntos de vista.

2 En el mes de septiembre de 2018 se envió al correo de cada uno de los siete estudiantes del pregrado en Pedagogía que culminaron los cinco niveles de inglés, un cuestionario que incluía cuatro temáticas, así: interés personal o institucional por el estudio del inglés; valoraciones en relación con la formación recibida en lengua

Tabla 3: Descripción y síntesis de los resultados del cuestionario.

Preguntas macro	Categorías emergentes	Síntesis de las valoraciones
¿Cuáles son sus experiencias previas en relación con el interés y contacto con el inglés?	<ul style="list-style-type: none"> —La educación precedente —La universidad —Los docentes —Los medios y las mediaciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Para algunos, la formación recibida en el colegio fue precaria. Otros señalan que allí comenzó su motivación por dicha lengua. -Reconocen la universidad como un espacio de motivación para el aprendizaje de dicha lengua. —Consideran que la motivación del docente fue clave para despertar su interés por dicha lengua. —Citan los siguientes medios y mediaciones como dispositivos que incentivan el uso de dicha lengua: música, TV, radio, prensa, cine, literatura, las TIC, redes sociales, Duolingo y plataformas de Streaming como Netflix y HBO.
¿Cuáles son sus valoraciones respecto de la formación recibida en lengua extranjera inglés, en la UdeA?	—Metodología apoyada en la autonomía del estudiante y su desempeño en diversos contextos.	—Reconocen estrategias, tales como: análisis de situaciones cotidianas, desafíos cognitivos, visualización de series televisivas, canciones, videos, entre otros.
	—El trabajo colaborativo entre compañeros de clase y el acompañamiento de los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> —La mayoría destaca el consenso grupal para generar estrategias de evaluación, basadas en la autorreflexión. Una persona considera que esto hace que la evaluación pierda rigor. Advierten que el estilo de enseñanza del profesor posibilita u obstaculiza el aprendizaje.
¿Cuáles son sus valoraciones entre la competencia recibida en lengua extranjera y el plan de formación del pregrado en Pedagogía?	El conocimiento y uso del inglés para un mejor ejercicio profesional.	<ul style="list-style-type: none"> —Los contextos diversos con los que interactúa un pedagogo, le exigen conocimiento y uso del inglés. —Algunos textos de pedagogía están en inglés, haciendo necesario el uso de dicha lengua. Mencionan tres cursos cuyas referencias bibliográficas están en inglés y en portugués. —Algunos señalan que son escasas las exposiciones en inglés. —La sociedad global insta a los profesionales de cualquier área del conocimiento al manejo del inglés. —Consideran que algunos cursos no deben ofrecerse exclusivamente en inglés debido a la diversidad étnica de la población estudiantil de la U de A.
¿Qué sugerencias tienes para el mejoramiento del programa PIFLE, el pregrado en Pedagogía y la Facultad de Educación?	Eventos académicos en una segunda lengua.	Sugieren la realización de eventos donde el inglés sea el idioma principal. Que los conferencistas sean expertos en algún tema del campo pedagógico.
	Inclusión de otras lenguas en los cursos de pregrado.	Incentivar el aprendizaje del inglés y otras lenguas a través de los cursos del pregrado.

Fuente: elaboración propia.

extranjera en la UdeA; relaciones entre la lengua extranjera y el plan de formación del pregrado en Pedagogía; y sugerencias en relación con el mejoramiento del programa PIFLE. Todos los estudiantes respondieron el cuestionario. El diseño del instrumento se elaboró de manera conjunta entre la suscrita de este texto y la coordinadora del pregrado en Pedagogía, profesora Margarita Arroyave Palacio. La tabulación fue realizada con el apoyo de la profesora Mónica Londoño Martínez, formadora de maestros y profesores de la Facultad en el uso de la herramienta Atlas. ti. El análisis del cuestionario ha sido realizado por la suscrita de este texto.

Lo anterior sugiere el establecimiento de vínculos entre la educación precedente y la educación superior, pues la formación en una lengua extranjera podría comprenderse como un proceso continuo, donde la motivación del estudiante y las estrategias para su enseñanza contemplen el aprendizaje para toda la vida. Asimismo, aunque los medios y las mediaciones son del conocimiento y acceso abierto para los estudiantes, es importante advertir que estas exigen estrategias didácticas diferenciadas de acuerdo con el portador textual utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo que respecta al proceso de evaluación, la mayoría reconoce el énfasis del currículo en la autonomía del estudiante, pues esto los impulsa a interactuar en relación con diferentes situaciones problema y contextos. No obstante, una persona considera que la estrategia de evaluación basada en la autorreflexión es inadecuada ya que se podría perder el rigor en relación con el aprendizaje y la enseñanza de dicha lengua. En estas apreciaciones, el trayecto formativo de los estudiantes cumple un papel clave, pues un currículo autónomo y socio-crítico como el que propone el PIFLE, puede generar ciertas resistencias en algunos estudiantes.

También, recomiendan incluir en su plan de formación eventos y cursos en lenguas extranjeras, lo que muestra los niveles de motivación alcanzados, además es un indicativo del interés por afianzar sus conocimientos en pedagogía cuando proponen el intercambio con expositores extranjeros y fuentes bibliográficas escritas en otras lenguas.

Veamos ahora el desempeño de los siete estudiantes cuando presentaron ante una entidad externa —por iniciativa del PIFLE—, una prueba en inglés, de acuerdo con los parámetros del Marco Común Europeo.³

³ La prueba realizada tiene en cuenta lo dispuesto en el Acuerdo Académico 467 de 2014. Allí se dice que los estudiantes, después de haber aprobado los cinco cursos de inglés, deben alcanzar un nivel similar al nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este caso fue el Centro Colombo Americano, el que realizó dicho examen. La prueba evalúa las cuatro competencias de la lengua *reading, writing, listening y speaking*, además incorpora un examen de conocimiento de vocabulario y gramática que actúa de nivelador. La idea era realizar una prueba piloto para conocer el nivel de competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes. La tabla N°.4, sintetiza los resultados de cada uno de los estudiantes en lo que respecta a dicha prueba. La prueba fue financiada por el MEN.

Tabla 4: Resultados de la prueba presentada por los siete estudiantes del pregrado en Pedagogía.

Nombre	Liste- ning L	Spea- king S	Wri- ting W	Rea- ding R	Overall CEFR Grade
Estudiante 1	A2	A2	B1	A1	A2
Estudiante 2	B2	B1	B2	B2	B2
Estudiante 3	B1	B1	B1	B1	B1
Estudiante 4	B2	B1	B2	B1	B2
Estudiante 5	B2	B1	B1	B1	B1
Estudiante 6	B2	B1	B2	B1	B2
Estudiante 7	C	B2	B2	B2	B2

Fuente: Escuela de Idiomas - Proyecto CREE: Formación en Lenguas Extranjeras (2018)

Cada nivel de competencia A0; A1; A2; B1; B2; y C, tiene una serie de descriptores. Mostraremos un resumen de cada nivel siguiendo el orden de las competencias de la tabla 4 y de izquierda a derecha, sin repetir el descriptor y siguiendo el orden de los resultados obtenidos por los estudiantes. En A2 (L y S), entiende el discurso y hace descripciones breves. En B1 (W), escribe textos de manera clara que hacen parte de sus temas de interés. En A1 (R) escribe frases y oraciones simples. En B2 (L, W y R) comprende ideas relacionados con temas complejos y abstractos, escribe textos relacionados con una variedad de asignaturas de su campo de interés, lee de manera autónoma y se adapta a las exigencias del texto. En B1 (L, S, y R) lee comprensivamente temas cotidianos que le son familiares; habla con fluidez de una variedad de temas; lee de manera comprensiva temas que son de su interés. Finalmente, en C, comprende cualquier lenguaje verbal, bien sea de forma presencial o grabado, responde con la fluidez de un hablante nativo.

De los siete estudiantes, 1 llegó al nivel A2; 2 al B1; y 4 al B2. Estos resultados son bastante significativos, pues el dominio de una lengua es un proceso de largo aliento, máxime cuando estas personas no están en contacto directo con los contextos socioculturales donde esta se produce. Los resultados también señalan que el enfoque de competencias discursivas, socioculturales y estratégicas, impulsadas por el PIFLE, mantiene una relación directa con los criterios de evaluación de la prueba. Esto se ve reforzado por la manera como los estudiantes respondieron en relación con cada una de las competencias.

2. Las TIC en la universidad y su correspondencia con iniciativas administrativas y académicas en la Facultad de Educación.

Tabla 5: Planes de la Universidad de Antioquia y de la Facultad de Educación en relación con las TIC

Política de las TIC		
U de A		Facultad de Educación
“Plan de desarrollo 2017-2027. Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios”.	Plan de Acción Institucional –PAI– de la Universidad 2018-2021	Plan de Gobierno 2016-2019
<p>Tema estratégico 4. Gestión administrativa y del financiamiento.</p> <p>Objetivo estratégico 5:</p> <p>Disponer de tecnologías informáticas integradas para el direccionamiento y soporte de los procesos académicos y administrativos de la Institución de manera eficiente (Consejo Superior Universitario, 2017, pág. 36)</p>	<p>“(…) articular los esfuerzos y desarrollos que por años han venido adelantando diferentes unidades académicas y administrativas de la Universidad en materia de virtualidad, para fortalecerlos, cualificar esta estrategia y potenciar todas las iniciativas universitarias que giran en torno a la formación, la investigación, la extensión y la admisión, usando para ello las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC. (Universidad de Antioquia, 2018)</p>	<p>“(…) será la pedagogía, la didáctica y el currículo como saberes metódicamente contruidos, que conversan con los saberes de las ciencias, la técnica, la tecnología y el arte para la formación de los maestros de nuestra Facultad (…)”. (Gonzalez A., 2016, pág. 4)</p> <p>El programa “Encontrarnos en la virtualidad”, se propone incorporar al sistema didáctico no solo las tecnologías de la información y la comunicación sino los sistemas de información documental y los juegos interactivos (Gonzalez A., 2016, pág. 10)</p> <p>Podemos entrar en un diálogo permanente con Aprender en línea, Ude@ y el grupo de investigación de la Facultad de Educación de nuevas Tecnologías y los demás grupos que trabajan estos asuntos en la universidad, para optimizar recursos humanos y tecnológicos en pro de los estudiantes de regiones. (Gonzalez A., 2016, pág. 10)</p>

Fuente: elaboración propia.

Los planes anteriores coinciden en señalar la importancia que tiene la incorporación de las tecnologías en los procesos académicos y administrativos de la universidad y sus dependencias. En lo que respecta al PAI, la creación de la Unidad de Virtualidad adscrita a la Vicerrectoría de Docencia, muestra el interés de la Universidad por seguir adelantando proyectos y programas que apoyen los procesos académicos, de investigación y extensión que se adelanten en las unidades académicas. La misma intencionalidad se puede observar en el plan de gobierno de esta Facultad, cuando a partir de los saberes que se producen en ella y en diálogo con otras comunidades —académicas y educativas— se propone el impulso de innovaciones didácticas;⁴ igualmente, al impulsar la creación de un sistema de información documental –SID–⁵ y el desarrollo de juegos interactivos.⁶ Todo ello articulado a programas de la Universidad y los grupos de investigación de la Facultad.

En relación con este último, es importante mostrar las iniciativas lideradas por el grupo de investigación en didáctica y nuevas tecnologías de la Facultad de educación de la UdeA.⁷ Este grupo también asesoró a la primera cohorte de profesores de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, quienes recibieron en 2018 un diploma relacionado con la metodología de Educación a distancia en contextos rurales y apoyado en el diseño de estrategias didácticas en las que intervienen el uso de medios de comunicación y TIC. Este enfoque busca crear condiciones favorables para el acceso a los contenidos, la flexibilidad curricular y la permanencia de los estudiantes.

En 2018 los profesores encargados de los cursos “Tradiciones y paradigmas en pedagogía” y “Artes, estéticas y educación: cuerpo y movimiento”, que se ofrecen en el Departamento de Pedagogía de la Facultad, diseñaron en formato virtual dichos espacios; también contaron con la asesoría del grupo de investigación mencionado más arriba. Y en la plataforma Moodle de la Vicerrectoría de Docencia, está disponible el curso de “Ciberculturas”, del mismo departamento académico.

Miremos, a continuación, los proyectos que le han permitido al grupo de investigación arriba mencionado, continuar con la consolidación de sus líneas de indagación.

4 En el trienio de dicho plan de gobierno, el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, realizó cuatro convocatorias de investigación en Innovaciones didácticas. Estas incluyen un total de 20 proyectos realizados hasta 2018, cuyas estrategias didácticas están relacionados con los siguientes temas: la enseñanza de las matemáticas; la literatura infantil; la formación crítica e intercultural de pedagogos de la madre tierra; la pedagogía hospitalaria; textos hipermediales como estrategia de metacognición, entre otros. Las iniciativas fueron lideradas por profesores de cátedra, ocasionales y vinculados. Se invirtieron un total de \$ 60.500.000, provenientes de los recursos internos de la Facultad. En la revista Unipluriversidad de la Facultad de Educación, alojada en el siguiente enlace <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=01LLmaQAAAAJ> se pueden consultar cuatro artículos resultado de investigación de la convocatoria de innovaciones didácticas.

5 El Consejo de Facultad comenzó la implementación del SID por medio del reordenamiento de los procesos administrativos que están bajo la responsabilidad de la contadora Mónica Vargas Guzmán, Coordinadora 1 Proceso Administrativo, adscrita a la Decanatura. Esto les ha permitido a los departamentos académicos, la Vicedecanatura y el CIEP, adelantar una gestión por procesos que hace más pertinente y adecuado el manejo de los recursos humanos, económicos y financieros. Esta iniciativa fue formalizada por el Consejo en el Acuerdo No. 398 del 299 de octubre de 2018, con la creación de varias unidades académico-administrativas, así: Unidad administrativa; de innovación educativa; de evaluación; de prácticas pedagógicas; de comunicación institucional. El acuerdo se puede consultar en el siguiente enlace: drive.google.com/file/d/1UEH-6m1U_jMxSdyaJQCS9nSKUuKMNxVIA/view

6 Esta iniciativa pretende formular una línea de práctica pedagógica con el nombre Lúdica y Educación. Entre sus proyecciones se encuentra: formar un grupo de estudiantes de diversos programas de pregrado en relación con la sensibilización y capacitación en el uso de videojuegos como mediación didáctica; apoyarlos en la construcción de secuencias didácticas en busca del fortalecimiento de sus saberes curriculares; y producir al menos un video juego con intencionalidades educativas, disponible para la comunidad educativa desde la página web de la Facultad de Educación.

7 El grupo de investigación coordina siete líneas de investigación, así: Lectura, escritura y oralidad apoyada en medios y TIC; Educación Superior, medios y TIC; Educación, tecnología e inclusión; Educación inicial, medios y TIC; Didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en medios y TIC; Ciudadanía, democracia y sociedad digital; y Perspectivas Críticas: Educación, tecnología y cultura; esta última hace parte de los proyectos de investigación que se presentan en la tabla No. 6.

Tabla 6: *Proyectos de investigación realizados por el grupo en Didáctica y Nuevas Tecnologías de 2015 a 2018.*

Título del proyecto, año y propósitos	Énfasis y población beneficiaria
<p>Proyecto archivo pedagógico, Capítulo Hipermedia: Una estrategia para favorecer el uso de los recursos contenidos en el Archivo Pedagógico del siglo XIX, Primera Fase.</p> <p>Año: inicio: 2015</p> <p>Financiación: CODI de la UdeA.</p> <p>Investigador Principal -IP-: Fernando Zapata Duque</p> <p>Coinvestigador: Miguel Ángel Martínez</p> <p>Estudiante de Maestría: Marta Liliana Tobón</p> <p>Joven Investigadora UdeA: Astrid Johana Martínez</p> <p>Propósitos: Didactización de los recursos contenidos en el Archivo Pedagógico del Siglo XIX, a través de una estrategia fundamentada en el concepto de Aprendizaje Hipermedia, entre otros.</p>	<p>Énfasis didáctico: Didactización de contenidos pedagógicos del archivo histórico de la pedagogía en Colombia.</p> <p>Población: Maestros en formación que asistían al curso de "Historia, imágenes y concepciones del maestro", del núcleo académico de Pedagogía y Formación del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UdeA.</p>
<p>Proyecto de virtualización de los espacios del Campo de Saber Pedagógico para favorecer la integración de los programas de formación de maestros en la universidad de Antioquia, Primera Fase.</p> <p>Año: 2016- 2017</p> <p>Financiación: Vicerrectoría de Docencia.</p> <p>IP: Prof. Fernando Zapata Duque.</p> <p>Co-investigador: Alejandro Uribe Zapata</p> <p>Propósitos: Desarrollar un proceso de innovación curricular integrando Tecnologías de la Información y la Comunicación a los espacios de formación del campo del saber pedagógico comunes a los programas de licenciatura de la Facultad, entre otros.</p>	<p>Énfasis pedagógico: Virtualización de espacios del saber pedagógico en la formación de maestros.</p> <p>Población: Profesores vinculados y de cátedra que orientan los cursos de: Tradiciones y paradigmas en pedagogía; Educación, sociedad y cultura escolar; Didáctica, saberes y evaluación; y Teorías curriculares.</p>
<p>TVLab: Estrategia para el fortalecimiento de la producción audiovisual dirigida al público infantil, desde la televisión pública en Colombia.</p> <p>Año: 2018</p> <p>Financiación: Autoridad Nacional de Televisión ANTV y Facultad de Educación.</p> <p>Coordinador: Prof. Fernando Zapata Duque.</p> <p>Equipo de trabajo:</p> <p>Gabriel Vieira Posada, miembro de junta – representante de las Universidades – ANTV–.</p> <p>Gabriel Levy Bravo, coordinador de contenidos ANTV</p> <p>Johana García, licenciada en pedagogía infantil</p> <p>Juan Guillermo Isaza, escritor</p> <p>Juliana Naranjo, realizadora audiovisual</p> <p>Tatiana Bustamante, magíster en comunicación audiovisual</p> <p>Fuente de recursos: Autoridad Nacional de Televisión ANTV, Facultad de Educación.</p> <p>Propósitos: Diseñar propuestas didácticas de laboratorio creativo orientadas al fortalecimiento de la televisión pública en Colombia.</p>	<p>Énfasis pedagógico: "Ciclos de actualización", en busca de la identificación de géneros y formatos audiovisuales para niños y jóvenes, apoyados en temas educativos.</p> <p>Población: representantes de los canales de TV, realizadores y productores independientes.</p> <p>Énfasis didáctico: El taller "Audiencias TDT", como estrategia didáctica para la apropiación y el uso de contenidos educativos y culturales que se difunden por la televisión digital terrestre TDT.</p> <p>Público: televidentes e instituciones educativas.</p> <p>Población: Poblaciones de estratos 1 y 2 de regiones y municipios apartados de las ciudades capitales.</p> <p>-Instituciones educativas de dichas regiones y municipios.</p> <p>-Comunicadores y profesionales interesados en la creación de estrategias didácticas audiovisuales para niños y jóvenes.</p>

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior señala la necesidad de seguir impulsando entre los profesores, especialmente los que ofrecen cursos de *historia de la pedagogía*, su interés por “aprender a aprender y a enseñar con tecnología”. El proyecto espera obtener recursos del CODI para culminar la digitalización de todos los archivos. En el segundo proyecto, y en palabras del profesor Fernando Zapata, los profesores que participaron en el diseño de los cursos, desplegaron “ejercicios creativos y formas audaces de imaginar la educación en metodología virtual”. (2018) Y el tercero, incluyó tres componentes, así: *investigación*, que indaga por las tendencias y propuestas que, inspiradas en diferentes géneros y formatos audiovisuales, incluyen temas educativos y sociales dirigidos a niños y jóvenes. *Formación*, donde se impulsan las estrategias “Ciclos de actualización” y los talleres dirigidos a las “Audiencias TDT”. Y en el componente de *experimentación*, que posibilitó la creación de piezas experimentales que contribuyen con la narración transmedia para material audiovisual educativo; producción de contenidos multipantalla; y formatos para pantallas móviles.⁸

Conclusiones

Desde 1994 y hasta 2008 los estudiantes de pregrado de la UdeA podían elegir el estudio de un segundo idioma —en cualquier lengua—, como requisito de grado, siempre y cuando aprobaran la competencia lectora del mismo. A partir de 2014 el Consejo Académico, apoyado en el decreto 1295/2010 del MEN, define para todos los programas de pregrado la inclusión de las cuatro competencias —leer, hablar, escribir y escuchar— en una sola lengua, el inglés. Este giro le exigió la creación del programa PIFLE que, tal como lo hemos mostrado, alcanzó logros significativos en la primera cohorte de estudiantes de la Universidad.

No obstante, en 2019 la Universidad deberá responder a varios retos, así: la financiación del PIFLE, pues ello implica un mayor número de profesores formados en la didáctica del inglés; la infraestructura física y tecnológica, en tanto las aulas y el software deben adecuarse a las exigencias del currículo; y la gestión del currículo que, de acuerdo con los resultados del cuestionario diligenciado por los estudiantes del pregrado en Pedagogía, se espera que algunos cursos del saber disciplinar específico, se ofrezcan en dicha lengua. Esto les sugiere a los comités de currículo reconfigurar los planes de formación para que el conocimiento y el uso de una lengua extranjera, se articule al proyecto pedagógico del programa.

En lo que respecta a las TIC, debe decirse que la Unidad de educación virtual de la Universidad de Antioquia tiene como antecedentes el programa de Integración de Tecnologías a la Docencia que funcionó de 2006 a 2016. Las dependencias de la Universidad están comprometidas con el desarrollo de dicha unidad. Ejemplo de ello es la creación en 2018 de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, cuya propuesta curricular está basada en la metodología a distancia en contextos rurales y apoyada en las TIC. La Facultad puso a disposición de dicho programa recursos humanos y financieros, de tal modo que los módulos, las unidades didácticas y las actividades curriculares contribuyeran con la creación de entornos virtuales, presenciales y *off-line* que beneficiaran, a su vez, a bachilleres pedagógicos y a todas aquellas personas interesadas en dicho programa. Asimismo, el diseño de algunos cursos virtuales del Departamento de Pedagogía, evidencia el interés por avanzar en la implementación de las TIC con propósitos formativos. A esto se agrega la articulación entre la convocatoria de innovaciones didácticas y el uso de las TIC en los programas de pregrado de la Facultad.

La implementación de ambas competencias —lengua extranjera y el uso de las TIC con propósitos educativos—, sumado al resto de exigencias del MEN —recuérdense los tres decretos objeto de análisis en este texto—, provocó una serie de reacciones. Los vicedecanos de las facultades de educación del país expresaron ante dicho organismo que el tiempo y los criterios estipulados para el otorgamiento del registro calificado, dejaría por fuera algunas unidades formadoras de maestros que no contaban con todos los requisitos. En otras palabras, las exigencias del MEN ocultan una realidad que ha sido expuesta y reclamada históricamente por los rectores de las universidades públicas, los movimientos pro-

8 Véase en el archivo digital del CIEP, el “Informe de proyectos de investigación” presentado por el profesor Fernando Zapata Duque, en agosto de 2018, 8p.

fesorales y estudiantiles: los efectos de la desfinanciación de las universidades públicas en relación con su permanencia en el sistema de educación pública, por un lado y, por otro, las dificultades para el desarrollo de los ejes misionales de la docencia, la investigación y la extensión.

Añádase a esto que en 1992, a partir de la expedición de la Ley 30, las universidades han tenido un desarrollo que no es comparable con las demandas que paulatinamente el ente gubernamental les ha impuesto a las instituciones de educación superior –IES–. Esta norma, y otras políticas de Estado, se convirtieron en 2018 en objeto de análisis por parte del movimiento profesoral y estudiantil del país. La movilización de estos sectores, sumada al apoyo recibido de la sociedad, intelectuales, artistas, organizaciones nacionales e internacionales, hizo posible la firma de un acuerdo.⁹

Con todo y lo anterior, la implementación de una política curricular de formación en lengua extranjera para los estudiantes de pregrado, sumada a la relacionada con las TIC, es un tema relativamente nuevo para las universidades públicas. En el caso de la UdeA se podrían adelantar estudios curriculares de seguimiento al PIFLE en las unidades académicas, en coordinación con la Escuela de Idiomas. Asimismo, promover entre los estudiantes de pregrado – a través de sus trabajos de grado– y en los de posgrado – a través de sus tesis de maestría y doctorado–, como también en los grupos de investigación, estudios en los que se analice el lugar de la didáctica de lenguas extranjeras en relación con la formación de sujetos para una sociedad compleja e intercultural. Igualmente, la incursión de las TIC en el currículo de pregrado y posgrado ponen a la pedagogía y la didáctica en un diálogo de saberes inter y transdisciplinar.

Así también, las preguntas clave de la didáctica en sus diversos enfoques y disciplinas, *qué hacer, cómo, para qué y en qué contextos* por medio de las TIC, son fundamentales. El *para qué* aprender una lengua extranjera y acceder al uso y conocimiento de las TIC con propósitos educativos pone en el centro de la discusión la formación de sujetos para una ciudadanía planetaria. En este sentido, la formación estética, ética y política de los estudiantes son clave. Estos ámbitos incluyen una visión crítica de los estudiantes y profesores en relación con el desarrollo de la ciencia y las TIC, especialmente la manera como estas “competencias” se orientan o “prescriben” en el ámbito de lo público y lo curricular. Armonizar las decisiones políticas y el microcurrículo es una labor compleja. Una manera de emprender este camino podría consistir en analizar con los estudiantes su participación y “deliberación con otros miembros de la sociedad, y (en) las decisiones públicas” (Ramírez, 1999, p.238). Esta intención reconoce que además de una *ciudadanía política*, los estudiantes y profesores, tal como lo mostramos en este texto, también acudieron a lo que Cortina denomina *ciudadanía económica* (citada por Ramírez, 1999, p.240).

9 El acuerdo firmado el 14 de diciembre de 2018, contempla los siguientes temas estratégicos: regalías; revisión de las políticas del ICETEX; excedentes; recursos para inversión, saneamiento de pasivos y sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación; transferencia de recursos; descuentos por votación; modificación de los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992; gastos de representación de los docentes; medición de calidad de las revistas; recursos de financiamiento; y lo más importante, creación de una Mesa Técnica encargada de hacerle seguimiento a lo pactado. Véase en http://asoprudea.org/images/publicaciones/Comision-negociadora/Acta_Acuerdo_14dic2018.pdf el acta de acuerdo. Estos logros tienen una historia. En 1954 los estudiantes adelantaron un movimiento en defensa de la autonomía universitaria. En 1971 se mantiene esta consigna y se le suma la financiación y laicidad. En 2011 la Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE, logra frenar la política de privatización de las universidades públicas. Y de agosto a diciembre de 2018, el movimiento de profesores y estudiantes, alcanza mayor madurez, logrando la firma de un *Pacto por la educación*, que “considere la educación como derecho fundamental y bien común y no como servicio público de usufructo privado” (Bedoya Bedoya, pág. 3).

Referencias bibliográficas

- Arias Gómez, D. H., Díaz Flórez, O. C., Garzón Barragán, I., León Palencia, A. C., Rodríguez Ávila, S. P., & Valbuena Ussa, É. O. (2018). Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/ecp.2018.6581>
- Bedoya Bedoya, M. R. (s.f.). Los logros del movimiento estudiantil y profesoral del 2018: sus retos y sus. Obtenido de http://asoprudea.org/images/varios/Logros_movimiento_estudiantil_y_profesoral_2018_Rocio_Bedoya.pdf
- ColomboAmericano. (2016). APTIS. Forward Thinking. English Testing. Medellín.
- Consejo Académico de la Universidad de Antioquia. (4 de Diciembre de 2014). Acuerdo Académico 467. Obtenido de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3998a7c2-8f9b-47d3-b9b6-6fe27fe96d45/Acuerdo+Acad%C3%A9mico+467+pol%C3%ADtica+de+competencia+en+lengua+extranjera.pdf?MOD=AJPERES>
- Consejo Superior Universitario. (25 de julio de 2017). Acuerdo superior 444. Obtenido de <http://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/7a3336f6-7582-47ab-863d-71880677041b/acuerdo-superior-444.pdf?MOD=AJPERES>
- Escuela de Idiomas. (Noviembre de 2016). Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera (PIFLE).
- González A., E. M. (19 de Febrero de 2016). Plan de Gobierno 2016-2019. Obtenido de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/2e987f4b-d66d-41c1-8692-9a81155e7aa4/gonzalezhojadevida.pdf?MOD=AJPERES>
- MEN. (20 de Abril de 2010). Decreto 1295. República de Colombia. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-229430.html>
- MEN. (17 de Diciembre de 2015). Decreto 2450. República de Colombia. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf
- MEN. (25 de Julio de 2018). Decreto 1280. República de Colombia. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201280%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>
- Ramírez Sáiz, Juan Manuel, Reseña de "Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía" de Adela Cortina . Espiral [en línea] 1999, V (mayo-agosto) : [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13851511>> ISSN 1665-0565
- Universidad de Antioquia. (2018). Plan de Acción Institucional 2018-2021.
- Zapata D., F. (2018). Informe Proyectos de Investigación.

Las nuevas versiones de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Diego Leandro Garzón Agudelo¹

*Hay que inventar respiraciones nuevas.
Respiraciones que no solo consuman el aire,
sino que además lo enriquezcan
y hasta lo liberen
de ciertas combinaciones taciturnas.*

Roberto Juarroz, Poesía vertical I (2005)

Resumen

A partir de la experiencia y los testimonios de los coordinadores de siete de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, las mismas que participaron del proceso de creación de las nuevas versiones de los programas académicos a la luz de la Resolución 2041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, se presenta una concepción de la armonización curricular así como un panorama de las principales transformaciones en los planes de formación de nuestras licenciaturas. Este documento aspira a ofrecer una radiografía, un estado, sobre la manera como nuestros programas académicos se perciben en la actualidad con la puesta en marcha de siete renovadas propuestas de formación de maestros para la sociedad y los territorios.

Palabras clave: armonización curricular, programas de licenciatura, práctica pedagógica, flexibilidad curricular.

¹ Jefe del Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes en el periodo 2016-2019. Es profesor de la Universidad de Antioquia. Egresado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y de la Maestría en Literatura Colombiana. Candidato a Doctor en Literatura.
leandro.garzon@udea.edu.co



Una versión nueva de un programa académico no se concibe como el mero cambio de unas asignaturas por otras en los planes de estudio; por el contrario, asumimos la construcción de las nuevas versiones de los programas de licenciatura como la posibilidad de reconocer la tradición y proyectar nuestra visión de la educación, atendiendo a las necesidades e intereses del tiempo presente. Desde esta perspectiva, cada nueva versión de las licenciaturas, de las que se hablará en estas páginas, se ha creado a partir de una valoración de lo que han sido las versiones anteriores, de sus impactos en los procesos de formación de maestros en los más de sesenta años que tiene la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia al frente de esta labor. Al mismo tiempo, vale decir, tales versiones surgen de una lectura de las demandas de la actualidad, dentro de las cuales están las directrices de instancias como el Ministerio de Educación Nacional -MEN-.

Las normas de carácter nacional que reglamentan los cambios que se introdujeron a nuestras licenciaturas son: el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación”; el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación; la Resolución 2041 del 03 de febrero de 2016 del MEN, “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. En el plano institucional, los consensos a los que llevó el análisis, la discusión y el diálogo con las directrices ministeriales están expresados en el Acuerdo de Consejo de Facultad 372 del 31 de octubre de 2016 y en el Acuerdo Académico 511 de 03 de noviembre de 2016².

Entre los principales asuntos contemplados en las

² Es importante precisar que, a su vez, el Consejo de Facultad emite un acuerdo mediante el cual avala cada nuevo plan de estudios de las licenciaturas, así: Licenciatura en Matemáticas (Acuerdo 381 del 25 de noviembre de 2016); Licenciatura en Ciencias Naturales (Acuerdo 378 del 25 de noviembre de 2016); Licenciatura en Física (Acuerdo 382 del 25 de noviembre de 2016); Licenciatura en Ciencias Sociales (Acuerdo 379 del 25 de noviembre de 2016); Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (Acuerdo 380 del 25 de noviembre de 2016); Licenciatura en Educación Especial (Acuerdo 407 del 27 de noviembre de 2018); Licenciatura en Educación Infantil (Acuerdo 383 del 25 de noviembre de 2016, modificado por el Acuerdo 391 del 8 de mayo de 2018).

normas mencionadas se encuentran las nuevas nominaciones para las licenciaturas³ (Ver tabla 1); la inclusión de cincuenta créditos académicos para la práctica pedagógica en los programas de licenciatura, lo que equivale a diez niveles de práctica en los planes de estudio; la inclusión de diez créditos (cinco niveles de formación) para el aprendizaje de la lengua inglesa. Si bien, en la mayoría de nuestras licenciaturas ya se había planteado la necesidad de implementar espacios de formación destinados a la práctica pedagógica desde el primer semestre y la formación en una segunda lengua estaba considerada como requisito para graduar a los maestros en formación, la incorporación de esos criterios a los nuevos planes de estudio implicó cuestionamientos, discusiones, desplazamientos y movimientos al interior del currículo. A este proceso de visitar la experiencia de los programas académicos, de plantear preguntas a sus orientaciones a partir de las nuevas demandas de la contemporaneidad, de redefinir rutas de formación, lo denominamos: *armonización curricular*. El resultado, como lo expresa la Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias Sociales, profesora Beatriz Eugenia Henao Vanegas,

es un plan de estudios que recoge las potencias de la versión anterior y que abandona con nostalgia algunos espacios de formación por la obligación que impele cumplir con un número determinado de créditos. La transformación del proyecto de formación, en suma, ha transitado por un movimiento armónico, no exento de tensiones, pero siempre abierto a la novedad (Profesora Beatriz Eugenia Henao Vanegas).

Esta es una afirmación que bien puede aplicar para los casos de las demás licenciaturas. Así las cosas, las nuevas versiones de nuestros programas son el producto de una valoración de las versiones anteriores y de las tensiones que, en el buen sentido de la palabra, plantea la novedad expresada en la norma y en los desafíos de la contemporaneidad.

³ Con excepción de la Licenciatura en Educación Especial, para la cual la norma no contempla cambios en la nominación.

TABLA 1. Cambios en las nominaciones de los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas	Licenciatura en Matemáticas
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales	Licenciatura en Ciencias Naturales
Licenciatura en Matemáticas y Física	Licenciatura en Física
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales	Licenciatura en Ciencias Sociales
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana	Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Licenciatura en Pedagogía Infantil	Licenciatura en Educación Infantil
Licenciatura en Educación Especial	No hay cambios

Ahora bien, una mirada más detallada a la manera como cada licenciatura experimentó el proceso de armonización curricular puede dar cuenta de la experiencia de los programas académicos de la Facultad de Educación en el período 2016-2019, al tiempo que permite configurar un panorama sobre lo que representó para los equipos académicos de nuestra unidad académica asumir un ejercicio de este tipo. Veamos:

En su nueva versión, el programa **Licenciatura en Educación Infantil**, en palabras de su coordinadora, profesora Teresita María Gallego Betancur, propende por la comprensión de los objetos y prácticas de conocimiento asociadas a las infancias en contextos diversos, a partir de redes de relaciones que permitan ligar, conectar y, por tanto, complejizar la mirada sobre el mundo:

De una forma más amplia, es necesario poner de manifiesto la necesidad de legitimar y fundamentar las prácticas educativas y los procesos de formación para los niños y las niñas, desde la reflexión y el cuestionamiento de los discursos generales que sobre infancia, educación, cuidado, desarrollo, aprendizaje, saberes, transmisión, crianza, pedagogía, didáctica, formación, niño, familia, comunidad, currículo, evaluación, entre otros se han construido y se concretan en un campo de saber específico-disciplinar propio en la licenciatura (Profesora Teresita María Gallego Betancur).

Este programa está orientado por un enfoque interdisciplinario que dialoga con otros enfoques como el constructivista, crítico social, el aprendizaje basado en problemas, cognitivismo situado, pedagogías críticas e interculturales, entre otros, a razón de su multiplicidad de paradigmas, disciplinas y trayectorias académicas. Lo anterior implica la coexistencia de teorías explícitas e implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, las estrategias didácticas y la evaluación, donde se piensa la infancia desde la multidimensionalidad-integralidad, es decir, desde perspectivas que hacen evidente y tienen en cuenta la complejidad de articulaciones de orden subjetivo, sociocultural, económico, político, histórico y social constitutivas de lo humano.

Por su parte, la **Licenciatura en Educación Especial** vio en el proceso de armonización curricular la posibilidad de situarse nuevamente como colectivo académico fortalecido, de repensarse el sentido y el significado de la formación de un profesional de la educación en el campo de su especificidad, es esto, la Educación Especial, en la actualidad. Como lo plantea la coordinadora del programa, profesora Liliana María Echeverry Jaramillo,

uno de los méritos de este trabajo fue la vivencia y significación de una acción colegiada, de una comunidad académica en una relación constructiva entre profesores, en la que la experiencia, los trayectos profesionales, la confianza, el afecto y el respeto mutuo, fueron elementos constitutivos de un trabajo intenso y sistemático para lograr una nueva propuesta de formación de maestros de Educación Especial [...] Ahora, el reto se sitúa en la materialización de una intención formativa renovada para un nuevo profesional, con mayor incidencia en los ámbitos educativo, social, político y cultural de personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales a lo largo de la vida, en la perspectiva de la educación para todos (Profesora Liliana María Echeverry Jaramillo).

Para el grupo de profesores de este programa académico, su función formadora en el marco de este proceso no se redujo a la acción técnica de ajustar un plan de estudios, en otras palabras, a la disminución o adición de cursos y créditos académicos, desprovista de una reflexión colectiva, de comunicación y contacto con las comunidades académicas. Por el contrario, el proceso de armonización curricular condujo a este colectivo académico a consolidar una estrecha y confiada relación profesional y académica que les permitiera pensar la formación y proyección de un nuevo maestro en Educación Especial para la región y el mundo.

La **Licenciatura en Ciencias Naturales** destaca que en las nuevas versiones de los planes de estudio la práctica pedagógica se proponga articular los campos del saber pedagógico y disciplinar a partir de espacios de formación desde el primero y hasta el último semestre; de allí se destacan los criterios de gradualidad y profundidad que, como han sido pensados en esta licenciatura, permitirán una mejor apropiación por parte de los estudiantes que ingresan al programa, que les posibilitará asumir con propiedad su rol como maestros enseñantes de las ciencias. Ahora bien, en lo referido al saber disciplinar, señala Astrid Eliana Cuartas Cuartas, coordinadora de la Licenciatura en Ciencias Naturales:

El campo disciplinar de las ciencias [en esta versión de la Licenciatura] tiene una perspectiva biológica, acompañada de historia y epistemología, de laboratorios y de visitas a diferentes ambientes de formación en ciencias de carácter convencional y no convencional, tales como instituciones, reservas naturales, museos, museos de historia natural, entre otros. También cuenta con el apoyo disciplinar de áreas como: química, física y matemática. Actualmente es un programa agradable y con mayor flexibilidad para facilitar movilidad nacional e internacional, con registro de alta calidad y con estudiantes de Medellín y algunas regiones de Antioquia (profesora Astrid Eliana Cuartas Cuartas).

Es precisamente la flexibilidad curricular uno de los aspectos que puede caracterizar a las nuevas versiones de las licenciaturas; esta flexibilidad está relacionada no sólo con una reducción de los prerrequisitos y correquisitos en los planes de formación, sino también con la ampliación de la oferta de cursos electivos para los estudiantes de los diferentes programas, ofertados dentro y fuera de la unidad académica; con las posibilidades que se derivan de las rutas vigentes para la⁴ doble titulación y con las articulaciones que se han propuesto entre los niveles de pregrado y posgrado.

Iván Leonardo Cely Rueda se refiere a la flexibilidad como uno de los elementos característicos de la nueva versión de la **Licenciatura en Matemáticas**:

La nueva versión de la Licenciatura en Matemáticas es “más ligera”, tiene menos créditos académicos. Por lo tanto, los estudiantes, en su relación crédito-hora de trabajo en el curso, se liberan para poder acceder a otras instan-

⁴ Son los casos de la ruta de doble titulación para la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y Filología Hispánica y la ruta para la doble titulación de la Licenciatura en Matemáticas y la Licenciatura en Física.

cias formativas de la Universidad de Antioquia. Los planes de curso se han modificado y adaptado a las nuevas realidades tanto de créditos como de horas dedicadas a las clases, dando vida a los tan anhelados principios de “autoformación” y “autocontrol”; las propuestas tienen menos temas haciendo énfasis en los problemas de formación. Así, a los estudiantes se les hace una invitación a ser los líderes de su educación consultando e investigando las posibles soluciones a lo planteado (Profesor Iván Leonardo Cely Rueda).

La mención hecha a los problemas de formación nos recuerda otra de las características de las nuevas versiones de la licenciatura, a saber, su vinculación a una perspectiva del currículo basado en problemas; este es un asunto que se traduce a una mayor relación de los espacios de formación que conforman los planes de formación con las necesidades de los contextos y territorios, con las motivaciones de las comunidades que participan de las propuestas formativas de la Facultad.

De forma particular, para la Licenciatura en Matemáticas, esta problematización se lleva a cabo, por citar un ejemplo, en los espacios destinados a la práctica pedagógica orientada desde el primer semestre; se trata, al decir del profesor Cely Rueda, de tres grandes bloques en los que se han logrado acuerdos que se traducen en una inmersión temprana de nuestros estudiantes en las prácticas propias de los maestros. En los primeros semestres se plantean preguntas del tipo: ¿qué es ser maestro en Colombia y en el mundo? ¿Cómo se ha transformado la carrera docente en los últimos años en nuestro país? ¿Cómo apporto, desde mi área del saber, a formar ciudadanos del mundo? En el bloque intermedio se hacen pequeñas inmersiones en las aulas de colegios y escuelas y se tratan temas fundamentales como la diversidad, otras pedagogías, las tecnologías en la educación, epistemología, entre otras. Finalmente, y con todo un proceso de «maduración» de ideas, de actitudes y sueños, los estudiantes afrontan sus procesos investigativos y de escritura de sus tesis.

Dicha licenciatura ve en la inclusión de créditos obligatorios en una segunda lengua (10 créditos) la posibilidad de estar en sintonía con las rutas institucionales de orden mundial en lo atinente a lo que “debe saber y saber hacer”

el maestro contemporáneo. Finalmente, la interdisciplinariedad y flexibilidad en el currículo es considerada como uno de los mayores logros del proceso de armonización curricular dado que se logró, por primera vez en la historia de dicha facultad, que este programa compartiera los cursos de matemáticas y geometría con las Licenciaturas en Física y en Ciencias Naturales; estos espacios de formación comparten ideas educativas y problemas de formación, al tiempo que enfatizan en actividades y temas comunes que cualquier licenciado en estas áreas conoce. Con ello, concluye Cely Rueda, “nuestras aulas se han llenado de diversidad y diferentes maneras del ver el mundo”.

Además de la inclusión de las prácticas pedagógicas desde el primer semestre, la **Licenciatura en Física** se perfila en su nueva versión como una apuesta de formación importante para la región y el país; este es un programa que destaca el respaldo académico que tiene por parte de importantes grupos de investigación para acompañar a los estudiantes en su formación a través de las prácticas finales y los seminarios de profundización. Tales prácticas y seminarios se consideran, como lo expresa la profesora Vanessa Arias Gil, coordinadora del programa académico, una expresión de la flexibilidad curricular:

El plan de estudios de la actual Licenciatura en Física tiene como principio la flexibilidad curricular, que permite una relación intrínseca con otros programas de formación de maestros de la Facultad de Educación y que abre las puertas a procesos curriculares como la doble titulación con la Licenciatura en Matemáticas, con lo cual se busca fomentar la formación integral de los futuros maestros de Física y ampliar su campo de acción en la educación (Profesora Vanessa Arias Gil).

Este programa cuenta con el respaldo que brinda la experiencia de ser una de las licenciaturas de mayor tradición en la Facultad de Educación. Tal presencia en la historia de la formación en la enseñanza de las ciencias en la región y el país constituye una de las razones para que, en aras de contribuir a la sólida formación de los licenciados en Física y los licenciados en Matemáticas, se emprendiera durante el periodo 2018-2019 la creación de una ruta de doble titulación para ambas licenciaturas, misma que comenzará a operar en 2020.

Para la **Licenciatura en Ciencias Sociales**, la experiencia del proceso de armonización curricular ha constituido una forma de visitar la tradición del programa. La profesora Beatriz Eugenia Henao Vanegas considera que el propósito de transformación, referido a cambiar de forma, es ambicioso, y precisa: “La sensación que produce el querer transformarse es ambigua (de certezas a incertidumbres). La necesidad de transformar los objetos cotidianos produce nostalgia (desandar para recoger y abandonar)”. El actual proyecto de formación del pregrado Licenciatura en Ciencias Sociales es la expresión clara del recorrido por la tradición, la experiencia, las certezas y las incertidumbres:

Es ambicioso en sus propósitos, los que reúnen el anhelo de contribuir con la formación de maestros y maestras del tiempo presente, con palabra plena y rostro propio, que reconocen la diversidad como constitutiva de la condición humana. Está poblado de certezas en la construcción de todo el andamiaje de la práctica pedagógica, a la que subyace la pluralidad de modos de devenir maestro o maestra. Las incertidumbres son presencias que asaltan a cada uno de los componentes de un proyecto tejido con hilos tomados de la teoría crítica, que destaca el fundamento de lo ético, como camino para el posicionamiento de una educación humanista, en la que se promuevan la libertad y el respeto por el derecho de los individuos a pensar y a vivir distinto, a ejercer su trabajo crítico y cuestionador de las representaciones colectivas establecidas (Profesora Beatriz Eugenia Henao Vanegas).

Así las cosas, el tiempo presente expresado en las necesidades de la contemporaneidad es lo que impulsa el cambio curricular. Sin embargo, en vista de que tal cambio no puede llevarse a cabo sin una valoración del pasado, de la experiencia, es posible hablar de armonización; es decir, al tiempo que la institución decreta el cambio de los programas académicos a partir de la norma, estos han identificado nuevas preguntas, problemas, conceptos y teorías que emergen de procesos que son autónomos y conaturales a la actividad académica y formativa. En el diálogo que ha de suscitarse entre uno y otro propósito de cambio

está la materialización de la armonización curricular.

Lo anterior amerita un trabajo de orden colectivo, como se ha expresado en uno de los testimonios citados en este documento, y, también, la creación de un lente que permita apreciar los pequeños gestos en los que finalmente se expresa el cambio. Así lo percibe Diela Bibiana Betancur Valencia, coordinadora de la **Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana**:

El cambio curricular de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana no implicó grandes movimientos al estilo de un entrenador de artes marciales, sino que comprometió pequeños gestos, como los que realiza un pintor que cuida el detalle del pliegue en el rostro del anciano o la mirada al óleo de un pájaro expectante en la rama de un guayacán. Estos pequeños gestos se derivaron de decisiones importantes que atendieron a una escucha sensible de las inquietudes y propuestas de estudiantes, profesores, egresados; a una observación atenta a la versión anterior del pregrado, a partir del reconocimiento de la experiencia de los maestros en formación, desde su palabra, su escritura, su quehacer pedagógico. De allí deriva esta nueva versión del programa (Profesora Diela Bibiana Betancur Valencia).

Uno de los gestos que comprendió el nuevo plan de estudios para esta licenciatura, es el de dar lugar a la necesidad sentida de disponer de espacios de formación diferenciados para la enseñanza de la lengua y para la enseñanza de la literatura, tanto en primaria como en secundaria. Así se pasa de uno a dos espacios para la reflexión teórico-práctica de la enseñanza del área en primaria, a saber, una práctica para la enseñanza de la lengua y otra para la enseñanza de la literatura. Lo propio aconteció con los espacios de formación para la enseñanza en la secundaria. Esta diferenciación es una ganancia importante en el programa para seguir pensando de manera situada la formación didáctica, en diálogo con los contextos, con los sujetos y con los propósitos de formación en sus dimensiones lógica, estética, ética y política.

Por otra parte, en esta nueva versión de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana hay una propuesta

de flexibilización curricular que se materializa en el espacio de seminario temático en literatura. Ante una pregunta por otras literaturas que no están contempladas en el plan de formación, como literaturas orientales, feministas, africanas, prehispánicas, entre otras, la respuesta es la creación de un espacio plural que tome formas distintas a partir de las propuestas de investigación que alientan los profesores del programa, para que allí se expresen otras relaciones, sentidos y exploraciones del campo literario y sean elegidas por los estudiantes en función de sus intereses académicos.

La profesora Betancur Valencia concluye: “Como todo cambio curricular, esta nueva versión no estuvo exenta de tensiones, pero ellas como las fricciones que encienden el pensamiento creador, nos permitirán evaluar el devenir de estos cambios y a partir de allí tomar decisiones sobre este texto que es el currículo, en aras de hacerlo más pertinente, flexible e integral”.

Visto de esta manera, el currículo es asumido por los programas académicos en mención como un proyecto siempre abierto, como texto, como diálogo con la tra-

dición, como pregunta sobre el tiempo presente. El más reciente ejercicio de armonización curricular es muestra del carácter problematizador de la concepción de formación de maestros en la Facultad de Educación. Las actuales versiones de nuestras licenciaturas constituyen una toma de posición como unidad académica respecto de la formación de maestros y pedagogos hoy, en un país con las complejidades del nuestro. Con estas propuestas de formación, la Facultad de Educación enfrenta el desafío de constituirse en “una comunidad 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”, como bien se expresa en su Visión.

Estos planes de formación de los que hemos hablado representan un intento de “inventar respiraciones nuevas”, para aludir al poema de Roberto Juarroz con el que se abre este artículo; constituyen una manifestación de la creatividad —también un ejercicio de la razón— para mantener vivo el vínculo con la sociedad y activo el compromiso con las comunidades que creen en la educación para el ejercicio del buen vivir.

Referencias bibliográficas

Consejo Académico Universidad de Antioquia, Acuerdo Académico 511 de 03 de noviembre de 2016.

Facultad de Educación, Acuerdo de Consejo de Facultad 372 del 31 de octubre de 2016.

Juarroz, R. (2005). *Poesía vertical I*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015 “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación”.

Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2041 del 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”.

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.

Desandando la guerra, caminando la paz¹

María Cristina Rengifo R.

William de Jesús Estrada C.

Carlos H. Arredondo M.

Hugo Alberto Buitrago M.²

Resumen

El mayor reto educativo de la implementación en los territorios colombianos del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, lo constituye la creación de unas pedagogías eficaces para la paz, ya que son muchas las manifestaciones de nuestros conflictos que han conducido no solo a una guerra, sino a varias y diversas. La paz, al ser una obligación tanto constitucional como académica, puede caer en el lugar común en el ámbito académico (conferencias, exposiciones magistrales y programas curriculares), que se puede ubicar muy distante de los significados de paz en los territorios, del conocimiento y manejo de contradicciones, tensiones y conflictos venidos de los aprendizajes de la guerra. Esta reflexión lleva a un grupo de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a unirse y a conformar el Colectivo Pedagogías de la Paz, que le apuesta a dicho reto a partir de acciones pedagógicas y metodológicas concretas de trabajo de la Facultad de Educación con instituciones educativas, comunidades campesinas, la institucionalidad local y los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación -ETCR-, donde se encuentran los excombatientes de las FARC; todo esto mediante procesos educativos académicos y experiencias formativas de construcción social de la paz. En este artículo se comparten gran parte de sus apuestas formativas.

Palabras clave: pedagogías para la paz, Acuerdo de Paz, diálogo de saberes, comunidades, territorio.

1 Escrito del Colectivo de Pedagogías de la Paz de la Universidad de Antioquia.

2 Miembros del Colectivo de Pedagogías de la Paz. Docentes y miembros de la Universidad de Antioquia. hugo.buitrago@udea.edu.co



Descripción

1. El Colectivo y sus apuestas pedagógicas

En el año 2016 iniciamos en la Facultad de Educación, particularmente con el apoyo del Departamento de Extensión, la conformación de un colectivo interesado en las propuestas educativas para la paz, con el ánimo de implementar una acción educativa dentro y fuera de la Universidad de Antioquia. Nos unimos para dialogar alrededor de un proyecto pedagógico y cultural que alentara las acciones y reflexiones para caminar la paz en los territorios escolares y extraescolares.

El lema alrededor del cual nos convocó el trabajo fue: “caminar la paz y desaprender la guerra”. Fue repensado y discutido con un enfoque pedagógico, de ahí que pensáramos de nuevo en que, si los aprendizajes que ha instalado la guerra son también el producto de muchas historias de la configuración política y social del país, lo aprendido, entonces, no se desaprendería tan fácil.

Este reto le compete, por supuesto, a la pedagogía. Desde ese conocimiento construido por la humanidad en su larga tradición cultural, desandar la guerra implica integrar un proceso metodológico asociado al conocimiento consciente y, por tanto, reflexivo, de los mecanismos y significados por los cuales la violencia ha sido instalada como forma de relacionamiento social y sobre el cúmulo de conocimientos que dejó la guerra. La gente ha aprendido lo que, sin planear, la guerra enseñó: que los conflictos se afrontan —porque no hay que decir que se resuelven— de manera violenta.

Un enfoque metacognitivo y un pensamiento epistémico se asocian como principios pedagógicos de nuestro quehacer como colectivo, de modo tal, nos permite orientar procesos de construcción social de la paz. Aprender a tramitar los conflictos, comprendiendo sus causas, relacionando su origen y efectos y, sobre todo, reconociendo los componentes que lo instauran como un hecho violento, es, en definitiva, saber por qué y cómo es que hemos aprendido esto de la violencia y la guerra, cómo es que la hemos hecho parte de nuestra vida y de la convivencia. El reto es, pues, transitar las epistemologías precisas y necesarias para la construcción de nuestras propias pedagogías para

la paz, teniendo como referentes las distintas experiencias de procesos de paz en el mundo y todo lo que la ciencia pueda aportar; al modo de Hugo Zemmelman (2001), enfrentando “[...] la realidad socio histórica, que no es clara, inequívoca [...] y a la cual no se le puede abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos”. Se refiere Zemmelman a un problema de las ciencias sociales: “el desfase, el desfase que existe entre muchos corporas teóricos y la realidad”, es decir, una cuestión metodológica, pero no sólo de las ciencias sociales cuando se trata de aprender a construir una cultura de paz, es el reto de construir pedagogías propias desde un pensar epistémico que permita aprender con todos: “desandando la guerra, caminando la paz”.

Surgimos al calor del proceso de convocatoria del plebiscito que buscaba refrendar los acuerdos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP; con diferentes acciones en los salones de clase, asumimos el papel de promover, desde la academia, el “Sí”, pero ante los resultados a favor del “No”, nos hicimos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los retos de la escuela en la implementación de la paz en los territorios? Dado que además contamos hoy con una normatividad que le confiere a la escuela un papel preponderante en el cumplimiento de esta función socializadora de aprendizajes de paz, fue menester entonces inquietarnos por encontrar respuestas.

Después de los acuerdos de la Habana entre el Estado colombiano y la organización subversiva de las FARC, la normatividad se transformó hacia las estrategias políticas e institucionales que lograran dar desarrollo al cumplimiento de los acuerdos de paz en el país. Por esto, Plan de Acción 2016–2019 de la Facultad de Educación, del Departamento de Extensión y Educación a Distancia, dentro de su lema: “Bloque nueve sin Fronteras”, contempla dentro de sus compromisos la paz en los siguientes términos:

Pedagogías de la paz: contribuiremos a la configuración de la conciencia histórica del conflicto colombiano, apuntando a las subjetividades políticas para la paz, reflexionando y respetando el lugar de la educación en nuestro pasado, narrando historias de intervención de los maestros rurales traducidos en hechos de paz.

Son diferentes los esfuerzos que se promulgan desde el Artículo 22 de la Constitución Política Colombiana: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. Estos esfuerzos se han impulsado pese a las posiciones adversas que se resisten a dicho mandato o a aquellas que pretenden evadir la obligatoriedad inherente al mismo: la del cumplimiento de los acuerdos. Hay que traer aquí leyes y decretos que se presentan como desafíos académicos por la paz y que han sido planteados, tanto a partir de diálogos de paz como de las conquistas proyectadas por los movimientos sociales: Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras; la Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Estas leyes le plantean al sistema educativo, a las facultades de educación, el reto de recoger las múltiples experiencias de su implementación en el campo epistemológico, pedagógico, didáctico, político, filosófico e investigativo, que muchas veces se implementaron en medio del conflicto y en los también llamados periodos de “posconflicto”.

En concreto, el Decreto Ley 885 del 26 de mayo del 2017 ordena la implementación de los acuerdos de la Habana entre el Estado Colombiano y las FARC-EP en los territorios, de manera que el mandato es perentorio. En estos mismos marcos normativos se encuentran los planteamientos y compromisos que adquirió la Universidad de Antioquia en su Plan de Desarrollo Institucional -PDI- 2017-2027, que plantea en el punto 5 uno de sus temas estratégicos: el “compromiso de la Universidad de Antioquia con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad”.

Teniendo como referencia este marco institucional y el marco del Plan de Acción de la Facultad de Educación, el Colectivo de Pedagogías por la Paz: desandando la guerra, caminado la paz, viene adelantando iniciativas de articulación en escenarios y trabajos concretos con otras dependencias de la Universidad, como la Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias, el Instituto de Estudios Regionales -INER-, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad Nacional de Salud Pública, Escuela de Bibliotecología, Facultad de Idiomas, Facultad de Artes, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, el Instituto de Estudios Políticos, Facultad de Enfermería, entre otros. Además de articulaciones con otras organizaciones sociales y comunitarias: acompañamiento a los procesos de reincorporación y reconciliación con las

FARC en los ETCR de Anorí, Ituango y Dabeiba, asumiendo la tarea de la implementación de la paz en los territorios y apoyando este proceso en los Nuevos Puntos de Reincorporación -NPR- de Mutatá y Medellín.

La apuesta, en un primer momento, es por la formación de maestros y directivos docentes, artífices de una escuela abierta, flexible y diversa que apuesta por los procesos de reconciliación, de solución de conflicto a través de los diálogos de saberes y la convivencia pacífica. Para ello, se han diseñado propuestas pedagógicas que incidan en los currículos escolares, de tal manera que la reflexión acerca de los conflictos sea transversal a la dinámica educativa, desde los contenidos disciplinares, hasta los modos en que se experimenta la convivencia en las instituciones.

En la misma dirección, asumimos el proceso de enseñanza y aprendizaje de las comunidades educativas a través del análisis, la praxis y la implementación de nuevas formas de relación social en ambientes escolares donde convergen diferentes actores, con el ánimo de encontrar voces, ideas, maneras creativas y críticas para recomponer las formas de convivir y resolver conflictos en la escuela, la comunidad y la sociedad en general. De ahí la importancia de formular proyectos de extensión en torno a la paz para el trabajo situado en los territorios con diferentes actores: instituciones educativas, docentes y comunidad educativa en general, desde una metodología participativa, que parte del reconocimiento del conflicto en diferentes contextos socioculturales como algo inherente a estos, el respeto por la diferencia y el consenso y el disenso en los planes y acciones acordados con respecto a lo educativo.

El proceso de formación en pedagogías de la paz lo entendemos como un acontecimiento que ha de tener la fuerza suficiente para convocar a la comunidad educativa alrededor de esta premisa, la cual busca repercutir en la vida y las responsabilidades de las comunidades educativas, que asombradas y sensibilizadas frente a los hechos históricos se preguntan, reflexionan, debaten, proponen y actúan en el ámbito escolar y comunitario, en últimas, que asumen una posición comprometida y participativa en los procesos de paz.

De otro modo, nos proponemos incentivar la formación de maestros en pedagogías de la paz, promover su cualificación teórica y práctica de los actores de la paz

dentro y fuera de la escuela y hacer evidente esta problemática que afecta en uno o en otro sentido las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas y en las organizaciones sociales.

Finalmente, buscamos destacar otras actividades desarrolladas por el equipo, algunas de las cuales se pueden inscribir en el marco de la extensión solidaria: cuatro programas de radio en la Emisora Cultural de la Universidad de Antioquia, desarrollo del proyecto Los Niños tienen derecho a aprender, en la comuna 8 de Medellín con instituciones de educación pública y algunas comunidades vulnerables a nivel social y económico; talleres en los ETCR de Dabeiba, Ituango, Anorí y la zona metropolitana de Medellín, la configuración del colectivo Consume Conciencia en el interior de la Universidad de Antioquia, participación en los Foros Municipales de Educación de Apartadó, Sonsón, Abejorral y otros municipios de Antioquia.

2. Experiencias de paz, experiencias formativas

2.1 Comunidades, reincorporación y reconciliación:

Como se ha venido exponiendo, uno de los compromisos del Colectivo ha sido contribuir a la implementación del Acuerdo de Paz entre las FARC y el gobierno nacional, entre quienes hicieron la guerra y entre quienes pactaron la vía pacífica para resolver el conflicto, pero también se ha comprometido a pensar y asumir los retos que implica construir unas pedagogías para la paz entre quienes fueron sus actores armados y también sus víctimas, entre quienes luchamos y creemos en los procesos de paz como apuesta académica, política y social, en todo caso formativa, y entre quienes se aventuran para aprender con aquellos a los que la desesperanza, el abandono estatal o la violencia generalizada, les ha dejado experiencias atroces o aprendizajes que les impiden pensar y erigir la vida, tramitando los conflictos de manera activa, conciliada, dialogada y bella.

Pensar la paz como apuesta académica, política y social, significa salir de los claustros universitarios y círculos académicos para aprender con todos, desde las propias vivencias y aprendizajes, todo aquello que la guerra nos heredó, pero para no ser más sus hijos; así, han sido diferentes las comunidades y ETCR de excombatientes que desde el año 2017 se frecuentan para aprender con ellos cómo es posible el vivir la paz. Algunos de los ETCR visitados: La Plancha en Anorí; Santa Rita en Ituango y Llano Grande en Dabeiba.

El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y, en particular, la Construcción de una Paz Estable y Duradera (Acuerdo final 24/11/2016) implica la participación de todas y todos los colombianos. Contribuir a la implementación de los acuerdos es una responsabilidad ineludible de las instituciones, también de la sociedad entera; hoy día, y pese a tanta historia de violencia, masacres, desaparecidos, desterrados, historia y presente de miedos y guerras, la indiferencia o el rechazo a los acuerdos de paz entre las guerrillas y el Estado, subsiste. La paz no se hace posible sin que la sociedad entera la reclame, la demande, la desee, no como un sueño, sino como la construcción social de otras realidades más justas, más equitativas, democráticas y liberadoras. Desde estas convicciones, el Colectivo comenzó su viaje entrando en diálogo directo con la comunidad fariana de Santa Rita en el municipio de Ituango y la de Llano Grande en el municipio Dabeiba y sus comunidades circundantes.

A partir de varios encuentros iniciamos un proceso de acompañamiento en el diseño de proyectos que incluyen múltiples componentes, entre ellos: huerta escolar, fortalecimiento comunitario, procesos educativos, construcción de nuevas formas de relacionamiento social, proyectos productivos, de tal manera, que se comiencen a romper las líneas divisorias entre unos y otros, con el propósito de aunar todos los esfuerzos y proyectos necesarios hacia la reconciliación.

En el marco del proyecto Modelo Colaborativo de Educación Superior Rural para el Nordeste Antioqueño, adscrito al Ministerio de Educación Nacional (MEN), y con la coordinación del Área de Proyectos Especiales de la Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia, se llevó a cabo el proyecto Aula Taller en el ETCR de La Plancha, en el municipio de Anorí, entre el año 2017 y 2018.

Diferentes unidades académicas de la Universidad trabajamos articuladamente en la creación de dicha propuesta: Facultad de Artes, Instituto de Estudios Políticos -IEP-, el INER, Salud Pública, Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Comunicaciones, Facultad de Educación y estudiantes de pregrado y posgrados. Como Facultad de Educación, es el Colectivo de Pedagogías para la Paz quien se compromete de manera decidida a aportar al equipo interdisciplinario del proyecto Aula Taller, poniendo sobre la mesa de trabajo todos los elementos pedagógicos y didácticos que le dan sentido a la participación de la Universidad en los territorios. Así, la convergencia de múltiples saberes en diálogo fue la primera experiencia clara que puso en marcha la Universidad de Antioquia en su compromiso misional de extender a las comunidades, en procesos de reconciliación, todo su conocimiento cultural y bagaje académico al servicio de una educación para la paz.

Se destaca el trabajo del Aula Taller en Anorí, sector La Plancha, ya que este proceso evidenció los retos y alentó nuevas y creativas formas de pensar el aporte a la paz y a la prevención de los conflictos por parte de la Universidad de Antioquia. En perspectiva decolonial y construcción colectiva de caminos que permitan comprender el pasado para construir el presente y el futuro de nuestros territorios, el Colectivo emprendió su primera tarea de reconfigurarse como una comunidad académica, mejor, como una comunidad social, como de hecho lo es, capaz de integrar múltiples y diversos saberes cotidianos que tantas veces la ciencia ha desestimado, pero los cuales afirma conocer. La apuesta entonces es ir a las comunidades, trabajar en los territorios, conversar y, sobre todo, escuchar, tratando de cultivar una vida juntos, una en que la violencia no sea el sentimiento y la actitud que nos constituye, y en su lugar, nos habiten las vías pacíficas y democráticas para reconfigurarnos como una sociedad en paz.

Se dialogó con los exguerrilleros de La Plancha, Anorí, donde se abarcaron diferentes temas: la paz, la comunidad, la solidaridad y la reconciliación; de sus vidas antes, durante y después de la guerra, y “de la guerra que le hace la guerra a la paz”. De allí surgieron las iniciativas, que de acuerdo a sus contextos y urgencias, señalaron los caminos para potenciar sus vidas con proyectos productivos y procesos formativos, y valga la pena una precisión, habilidades, destrezas y conocimientos que ellos ya habían

iniciado, saberes que traían consigo, porque en la guerra no sólo se daba el hecho bélico, porque casi ninguno fue a ella viéndola como el fin u objetivo de su vida, porque allí se configuraron como comunidad, una que se cuidaba a sí misma.

Como evidencia de los aprendizajes del trabajo en La Plancha, el equipo multidisciplinario, que participó en dicha instancia, escribió el libro: *Aula Taller: aportes pedagógicos y políticos para la construcción de paz en La Plancha, Anorí* (2018). Allí se expone el proceso que se desarrolló en la configuración del proyecto desde el grupo de docentes, estudiantes y profesionales de la Universidad; también mereció un capítulo especial la narrativa de las experiencias de cada uno de los profesionales que tuvo trabajo en campo, de cómo la vivió y cómo la sintió, y los aprendizajes adquiridos de cara a la reconciliación; la última sección está dedicada a claves pedagógicas y políticas para la construcción de paz, pues al asumir el reto de aprendizaje colectivo de caminar la paz, nos corresponde comprender, analizar, explicar, para entregar a la sociedad el conocimiento que trace los senderos por los cuales se hace viable una cultura para la paz. Por supuesto, el camino está apenas en construcción, queda un largo trecho de construcción colectiva.

2.2 Diplomado Desandando la guerra, caminando la paz.

El relato y las narrativas de los sujetos, las interacciones y el diálogo abierto entre los saberes de quienes han tenido un oído atento a su propio acontecer social y cultural, y a quienes aún no han pensado lo que han vivido, es el proceso formativo a seguir en este diplomado, para quienes se sientan convocados a construir, de manera colectiva y consciente, la necesidad de des-aprender la guerra desde la experiencia personal y social del conflicto. Con el diplomado se busca formar sujetos políticos que aporten al análisis de la historia del conflicto y a la construcción de la paz en la geografía nacional desde su experiencia social y corporal. El cuerpo es continente de experiencias vividas en donde el sujeto es una materia en la que la experiencia deja rastro, herida. La marca es indicio, signo de algo que tiene relación con lo vivido en la piel del alma.

Escuela, el cuerpo como territorio y memoria, democracia, ciudadanía y participación, historia del conflicto armado en Colombia, movimientos sociales y reconcilia-

ción, son los temas sobre los que se reflexionará en el proceso de formación con las personas y comunidades que participen en la propuesta.

2.3 Diplomado de gestión académica y liderazgo pedagógico

La propuesta traza un sendero de reflexiones y acciones educativas donde la polifonía de voces armonice la práctica educativa y la proyección social de los actores educativos en un propósito curricular y humano común. Se aspira el fomento de la gestión académica y curricular de rectores y coordinadores de las instituciones educativas de Medellín con incidencia pedagógica y política en las instituciones que dirigen en el departamento de Antioquia.

La metodología está estructurada de acuerdo a las directrices de la pedagogía social, cuya esencia participativa y deliberativa propone a los asistentes disponerse a nuevas miradas y encuentros con los enfoques de la gestión académica y curricular, el diálogo de saberes propios de la experiencia, los temas de reflexión y la interacción con los pares académicos, mediada por la ética profesional y el compromiso social con las comunidades educativas insertadas en las tramas del conflicto.

El aporte político y cultural a los contenidos curriculares en el contexto educativo de la paz y el conflicto se presenta en la articulación de un proyecto institucional que integre los lenguajes simbólicos y los estudios históricos y recientes en las experiencias de la paz en Colombia, y de forma particular, en los territorios donde se lleva a cabo el diplomado. Resiliencia comunitaria, ética, gestión académica y directiva, comunidad, entre otros temas, son parte de la ruta de estudio y trabajo individual y colectivo.

3. Análisis

3.1 Una construcción metodológica

Durante el tejido de la propuesta pedagógica, se plantea, metodológicamente, el diálogo de saberes sobre las experiencias vividas y los aprendizajes que dejó la guerra. La dinámica parte de las subjetividades de cada uno, de los aprendizajes que dejó la guerra; se trabaja sobre diferentes sentires: la paz, lo que se recuerda como resquicio de comunidad, desde la memoria profunda, desde lo que queda como resistencia y los aspectos comunitarios que se puedan reactivar en el territorio para sembrar la esperanza que permita caminar la paz. La dinámica del diálogo de saberes está centrada en hacer una mirada crítica y en activar el espíritu participativo, comunitario, organizativo y de procesos de resistencia sociales y culturales, siguiendo una metodología en espiral para la producción social del conocimiento.

La metodología de la espiral se propone como posibilidad de abrir caminos desde la memoria ancestral por la que atraviesan las comunidades en su tejido social. En el ejercicio emerge, primero, la memoria profunda, es decir, la historia colectiva y la experiencia vivida que conducen a hacer consciente lo aprendido. La memoria profunda se teje como memoria de largo plazo hacia la memoria del presente con el objetivo de fortalecer el reconocimiento de la historia, de la comunidad y la identificación de sus problemas, sus necesidades y las formas de resistencia que han acompañado al territorio frente a la violencia y la guerra.

La guerra, o sea, el conflicto social y armado, con sus múltiples violencias, ha educado unos sujetos y unas subjetividades; no obstante, y en el marco de los diálogos de paz, podemos convertir estas prácticas y subjetividades en pretextos detonantes para la construcción y desarrollo de nuevas pedagogías para la paz en los territorios. En esta nueva coyuntura de posconflicto, se presenta a la escuela y a la educación como una de las esperanzas para la construcción de la paz en los territorios, lo cual las convierte en el escenario de los aprendizajes y los desaprendizajes, en la perspectiva de la construcción de la convivencia, en la ruta de construcción de una plurinación y en una sociedad de comunidades sin el manto de la violencia, sin el techo cotidiano del miedo y el silencio que impone la guerra.

Además de la reproducción de prácticas de desigualdades, exclusiones, xenofobia, racismo, clasismo, homofobia, fundamentalismos, fanatismos, señalamientos, estigmatizaciones, creación del enemigo interno, odios, venganzas, amenazas, corrupciones, fastidio a la política, poca participación democrática, gobiernos apoyados por las diferentes herencias de la guerra económica, política, ideológica, hasta ahora los ejercicios pedagógicos evidencian la existencia de prácticas que forman y agudizan la indiferencia, el individualismo y la competitividad en la ideología de mercado con ánimo de lucro y el crecimiento del espíritu rentable.

Caminar la paz tiene como implicación directa el desaprender la guerra, ir reconociéndonos como sujetos políticos productores de la acción social y, en consecuencia, como sujetos históricos que a través de la acción educativa, sin querer, también hemos dado soporte a la guerra; desandar la guerra comienza también por hacernos responsables de nuestro propio contenido social a través de una acción educativa reflexiva y consistente en la acción comunicativa, con lo que reconocemos la acción en la interacción, no como un hecho circunstancial sino como dinámica cultural que da sustento a la subjetividad.

Conclusiones

- La propuesta de caminar la paz, frente a los aprendizajes de la guerra y sus procesos de desaprendizaje en los territorios, está enfocada en el buen vivir, el buen

conocer, el bien común, en la superación de todo tipo de interferencias que imposibilitan la libertad de organización de las personas y comunidades en la convivencia, la cooperación, la colaboración, la solidaridad, la vida en comunidad, la dignidad humana, los derechos humanos, los derechos de la Madre Tierra, para el equilibrio y armonía en la espiritualidad con la naturaleza y en su dimensión cultural. El reto es que en cada territorio se construyan otras cosmogonías, nuevas formas de relacionamiento social y comunitario sin el uso violento de la fuerza, sino en el marco de "combate" de las ideas.

- Concebir la pedagogía de la paz, como acontecimiento histórico y político, implica reflexionar, comunicar, visualizar, hacer evidente la realidad del conflicto social, que ha estado inscrita en el plano de las comunidades, en los territorios y en el cuerpo de los sujetos, a través del desarrollo de procesos de formación intelectual, corporal y estéticos, que coadyuven a encontrar salidas humanitarias al conflicto social en Colombia.
- Como Colectivo, la experiencia de pensar una pedagogía del conflicto para una pedagogía de la paz no ha sido tan sólo una nueva experiencia como Universidad, ha sido también una experiencia de paz, tan política como social, tan individual como colectiva, en últimas, uno de los aprendizajes políticos más grandes a los que podamos asistir y construir como nación, como sociedad; la paz que

vamos a caminar es más que el texto de los acuerdos pactados en Cuba, pero sin duda se constituye de ellos.

- Hoy enfrentamos el reto de construir comunidades y sociedades distintas, a las que, hasta ahora y quizá por mucho tiempo en el futuro, nos han sido y serán insuficientes las pedagogías que tenemos a nuestro alcance para realizar dicha cimentación; es un camino arduo, complejo y laborioso el de construir unas nuevas y eficaces sociedades para nuestras realidades, no obstante, ¡hermoso trabajo colectivo el de desandar la guerra para caminar la paz!

Referencias bibliográficas

Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas [archivo PDF]. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

La innovación en la Facultad de Educación

María Alexandra Rendón Uribe¹

Resumen

En el presente capítulo se presentan algunas ideas sobre lo que es innovación, su relación con la creatividad y algunas consideraciones sobre la innovación en educación superior. Al final, se describen algunas experiencias innovadoras desarrolladas en la Facultad de Educación.

Palabras clave: Innovación, creatividad, educación superior, didáctica, formación docente.

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Integrante del grupo de investigación Educación, lenguaje y cognición. Vicedecana Facultad de Educación, marzo 2018 - abril 2019. maria.rendon@udea.edu.co



Innovación, creatividad y educación

El término innovación surgió dentro del marco general de la economía, y se ha podido comprobar que los modelos económicos de los países más ricos han considerado la promoción de la innovación como una estrategia de progreso; así mismo, la importancia de la innovación tecnológica es reconocida en la teoría económica desde Marx en adelante, especialmente, en la década de 1950.

Sin embargo, el interés se fue desplazando desde esa concepción de innovación vinculada al desarrollo económico propia de las décadas de la posguerra de mediados del siglo XX, hasta el actual énfasis en el XXI de la innovación como motor generador de riqueza social y cultural (González de la Fe, 2009: 738).

Desde finales de los ochenta del siglo XX, ha sido creciente la presencia de la innovación en los discursos educativos, políticos y científicos y como fruto de ello, se han creado fondos para ciencia y tecnología que se hallan más vinculados a los ministerios de educación, universidades, centros públicos de investigación, e industrias (empresas y sector privado) Desde las primeras aproximaciones al estudio de la innovación como fenómeno educativo, los modelos y las clasificaciones propuestos, han sido diversos. Havelock (1980) identificaba tres modelos: investigación, desarrollo y difusión; interacción social; solución de problemas (Matas, Tójar y Serrano, 2004). En dichos modelos, y desde su fundamentación teórica, algo que ha estado presente y se reconoce es la relación entre innovación y creatividad. Algunos autores y estudiosos de este fenómeno y de esta relación contemplan al respecto, lo siguiente:

Michael Porter en 1990 (citado en Tolosa, 2008) afirmó que la creatividad es una capacidad humana latente, integradora, personal e íntima, que puede arribar a múltiples resultados, y que la innovación es uno de los frutos de dicho proceso. La innovación es la creatividad aplicada en el desarrollo de productos, servicios y sistemas capaces de lograr nuevas y mejores ventajas sociales o comerciales.

Amabile (1996), por su parte, estableció que mientras la creatividad es la producción de ideas útiles para cualquier dominio, la innovación implica el éxito en la

aplicación de ideas las creativas dentro de una organización. La innovación se trata de un proceso de desarrollo e implementación de una idea nueva, es la generación, la aceptación y aplicación de nuevas ideas, procesos, productos o servicios. Es así como, mientras la creatividad aporta nuevas ideas, la innovación se refiere a la sistematicidad, concreción y proyección del trabajo.

De acuerdo con Bucarini (citado en Formichella 2004), innovar es ver lo que todos ven, pensar lo que algunos piensan y hacer lo que nadie hace. Según Vignolo (2002), la innovación posee un carácter sistémico, y permite la adaptación a un entorno cambiante, en el cual, a pesar de dichos cambios, se conserva la esencia. Por ello, se puede decir que la innovación es un proceso de transformación permanente, ininterrumpido y en gran medida no deliberado, a través del cual los sistemas evolucionan en coherencia con otros con los que interactúan. En el caso de las personas, la innovación es equivalente a lo que denominamos aprendizaje, en su sentido más amplio, esto es, el conjunto de transformaciones que le ocurren y que le hacen posible desenvolverse y desarrollarse cada vez más eficientemente en su entorno. Así planteados, innovación, aprendizaje y vida, son fenómenos muy cercanos.

De la Torre (1997), por su parte, plantea que un proyecto de innovación es una propuesta que busca cambiar y mejorar algún aspecto concreto, lo cual implica una acción planificada, un cambio desarrollado con intencionalidad.

Pero ¿qué se puede entender como innovación educativa o innovación en el campo de la Educación?, ¿es lo mismo innovación educativa que innovación pedagógica y didáctica?

Se define innovación educativa a aquellas iniciativas que conllevan a un cambio de carácter propositivo e intencional y que apunta al mejoramiento del proceso educativo y la experiencia de aprendizaje del estudiante, que comporta un proceso organizativo que se ve reflejado en el currículo, la gestión de las relaciones interpersonales o de formación, etc. (Fullan, 1996, citado en Matas, Tójar, y Serrano, 2004). Las innovaciones en materia de educación se han dado en varios campos: en materia de investigaciones teóricas y de aula, en las nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, en innovadoras metodologías de enseñanza, etcétera (Borjas, De Castro y Ricardo, 2015).

Las innovaciones constituyen la manera privilegiada a través de la cual se logran las reformas educativas en las escuelas. Cada sistema educativo ha implementado una serie de reformas y nuevos planteamientos que se materializan en innovaciones, especialmente referidas a las prácticas docentes, que encuentran en esos dispositivos el medio para inducir las transformaciones que consideran deseables (Ezpeleta, 2004). Desde este punto de vista, la innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación ya que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos, productos y/o grupos, para obtener mejoras en el sistema escolar o el individuo (Grupo SI(e)TE, 2012, p.12).

Durante décadas los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación educativa tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas (de abajo a arriba como se propone en la Innovación social), es decir cuando surge como una idea de innovación pedagógica, didáctica o en el seno de las prácticas docentes, pero en estos casos es clara su limitación en cuanto a las posibilidades de ampliación o generalización. En la situación opuesta, es decir cuando el cambio es inducido desde un nivel superior (de arriba abajo) –como es el caso de una reforma–, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares (Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997, citados en Ezpeleta 2004, p.405).

Pero ya sea en una innovación surgida desde arriba o desde abajo, toda transformación compromete los conocimientos, creencias y habilidades de los docentes; ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo. En esta realidad inmediata, en la experiencia de todos los días es donde los docentes encuentran las condiciones para movilizar los cambios que se requieren o que se proponen y es donde se gestan propuestas contextualizadas de innovación a nivel pedagógico, didáctico o metodológico; en medio de esta marea los docentes se apropian, reconstruyen y construyen las prácticas en medio de la cultura institucional y desarrollan sus propuestas innovadoras (Ezpeleta, 2004).

No hay innovaciones sin profesores innovadores y, por tanto, los profesores son las piezas clave de cualquier innovación, pero con condiciones organizativas que las hagan posibles. Así mismo, es necesario que exista una dimensión cultural, es decir, es difícil que una innovación prospere si no se produce como condición previa, una cierta “cultura” preocupada por la calidad de la enseñanza y por introducir las modificaciones necesarias para alcanzarla.

En este orden, cabe señalar que lo organizativo debe ir acompañado de una “cultura” propicia a los cambios, de una apertura y disponibilidad a incorporar cambios y a alejarse de las rutinas. Es por eso que conviene insistir en que, desde el punto de vista del impacto de las innovaciones, es necesario que la innovación se produzca en un espacio poliédrico que tome en consideración todos sus componentes y dimensiones: doctrinales, personales, organizativos y culturales (Zabalza, 2008, p.199).

Los focos de interés de la innovación en educación se han centrado en las últimas décadas en: la igualdad de oportunidades educativas, las estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación de la primera infancia, la integración escolar de niños con dificultades, la innovación en la gestión directiva, la escuela creativa y sus relaciones con el entorno, y la innovación en la educación superior. Pero cualquier tipo de iniciativa por simple que sea (una estrategia de enseñanza aprendizaje en el aula, una metodología, una propuesta didáctica para un área específica) conduce a aspectos de tipo organizativo: horarios, uso de recursos institucionales, presupuesto, necesidad de tiempo, coordinación con otras actividades en marcha, etc (Zabalza, 2008). En la práctica, las innovaciones que funcionan bien suelen apropiarse institucionalmente, es decir, pasan de ser una cosa que afecta sólo al profesor/a que la promueve a ser algo que influye a la institución. Tal como afirma Zabalza (2008), las buenas innovaciones acaban provocando un triple cambio: cambios en las prácticas, cambios en las personas y cambios en la institución.

A la hora de evaluar una innovación habrá que tenerse en cuenta no solo la pregunta ¿qué cosas han cambiado? Sino también otras preguntas que permitan comprender el sentido amplio de la innovación: ¿qué hemos aprendido?, ¿qué ideas han cambiado acerca de la ense-

ñanza de la disciplina, o sobre los alumnos?, ¿en qué ha cambiado la institución? (Zabalza, 2008).

El cambio en las cosas y su sentido es importante pero insuficiente. Las innovaciones lo son porque incorporan nuevas modalidades de pensamiento y de acción, nuevos recursos, nuevas estructuras organizativas, etc. Pero con todo, eso no sería suficiente si a la vez no se produjera también cambio en las personas. Y en este caso no se trata específicamente de cambios que se han de producir sólo en los estudiantes, sino también en los profesores y en los otros agentes que participan en el proceso innovador (Zabalza, 2008, p.200).

El punto esencial de las innovaciones no se termina con el hecho de “hacer cosas distintas”, hay que llegar a “pensar de forma distinta”: valorar de forma distinta lo que se hace, ampliar las perspectivas profesionales, el conocimiento de los procesos, las actitudes, etc. En general, poco se podría decir de un proceso de innovación del cual sus protagonistas emergieran en las mismas condiciones en las que ingresaron (Zabalza, 2008).

La innovación en la educación superior

“Pese a la resistencia expresada por algunos, la necesidad de innovar en la docencia universitaria parece estar bastante reconocida en las instituciones de educación superior, al menos en lo que a intenciones se refiere” (Rendón-Urbe, 2010, p.1).

Los factores que hoy presionan y exigen el cambio en las universidades tienen su origen en los grandes procesos sociales, económicos y culturales del mundo actual, las necesidades y exigencias vinculadas a los nuevos conceptos del desarrollo personal y los derechos individuales, el rápido desarrollo del conocimiento –en especial la ciencia y la tecnología- y el importante avance logrado en los últimos años por la psicología y por la pedagogía (Barrientos, 2008, p.15).

Frente a este fenómeno, Gené (1998) señala que en esta dinámica de cambio nos encontramos todos, tanto el profesorado como los estudiantes de la universidad, pero “la cuestión está en pensar qué características debería tener la enseñanza universitaria para ir logrando

que los estudiantes y nosotros mismos pudiéramos irnos situando de forma consciente, creativa y también crítica en esta dinámica tan compleja y rápida” (p. 125). Gené (1998), advierte que el trabajo es todavía más complejo, en tanto el “estar al día” consiste según su criterio, en saber aproximar a los estudiantes a la estructura básica de la disciplina, a las metodologías que permiten la elaboración de nuevos conocimientos, a los problemas más importantes que en ese campo se plantean. De aquí que cualquier proceso de transformación que emprenda la universidad para el mejoramiento de la calidad estará determinado en buena medida, no sólo por la teoría orientadora de la labor docente, sino por las prácticas o modos de enseñar que la caracterizan, quizás por el nivel de mediación para el aprendizaje y por la innovación lograda por sus docentes (Zabalza, 2003-2004).

La innovación en la educación superior presupone la transformación de las prácticas repetitivas y transmisivistas, la utilización de diversas alternativas metodológicas o de nuevas estrategias e iniciativas que conllevan a la participación del estudiante en la construcción del conocimiento, lo cual posibilita, entre otras cosas, mejorar el nivel de interés y, por ende, su rendimiento académico, como también una mejora en la calidad de la formación obtenida.

En esta línea, la acción del profesor representa un factor decisivo en la calidad de lo que aprenden los alumnos. La docencia rutinaria y poco creativa propicia una baja motivación del alumno y rendimientos poco significativos. Por tanto, de la creatividad que el profesor aplique en su clase, esto es, del nivel innovador en su enseñanza y en los programas de estudio que diseña, de los apoyos didácticos que usa y de las condiciones ambientales que organiza, dependerá que se logre una docencia eficaz y una formación profesional más exitosa.

El docente universitario es capaz de exhibir su capacidad innovadora en la medida en que formula propuestas metodológicas, didácticas y formas de trabajo y de enseñanza, las cuales favorecen los procesos de aprendizaje, pero muchas de esas propuestas no se socializan y no se dan a conocer sus resultados. En este sentido, la innovación educativa necesita además de darse a conocer, tiempo para que pueda producir los efectos deseados.

Pero lograr este cambio implica que los docentes sean conscientes de la necesidad de transformar e innovar en los procesos de enseñanza, se despojen de los “modelos tradicionales”, comprendan los vacíos y dificultades que ellos implican, y lo prioritario, dispongan de espacios y metodologías que promuevan la solución de problemas y el desarrollo de las potencialidades de las personas. Todo ello pasa por tener una concepción amplia y acertada de lo que es la innovación en la Educación superior y entender que la universidad, es un espacio programado pedagógicamente para la innovación continua.

Aunque la investigación sobre innovación en la docencia universitaria es reciente en comparación con otros objetos de estudio, se perfila a futuro como un objeto de investigación relevante; el reto, por tanto, es crear un cuerpo teórico y metodológico que responda y favorezca el descubrimiento de nuevas propuestas y mejores vías para enseñar en la universidad. En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ya se están dando pasos firmes en esta senda y como prueba de ello se tienen algunas propuestas que han sido financiadas en el marco de dos convocatorias de innovación didáctica dirigidas a docentes de la Facultad. A continuación, se describen algunas de ellas, haciendo uso de algunos fragmentos extraídos de las propuestas e informes registrados en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas -CIEP-.

Propuestas innovadoras en la Facultad de Educación

Primera convocatoria año 2016

Pedagogía Hospitalaria: experiencias pedagógicas y didácticas significativas desde las expresiones artísticas, enfocadas en la promoción de la resiliencia, con niños, niñas, jóvenes internos y familias del programa Aula Pablito del Hospital Pablo Tobón Uribe de Medellín. (Acevedo Granados y otros, 2016). Esta propuesta permitió la sistematización de las experiencias pedagógicas del Aula Pablito del hospital Pablo Tobón Uribe de Medellín, lo cual arrojó como resultado una propuesta de innovación didáctica titulada: Diseño de un plan de estudios estructurado a partir del Diseño Universal de Aprendizaje con énfasis en la promoción de la resiliencia articulado con los estándares y lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional -MEN-. Se realizó, además, una adaptación de las actividades para los niños de 0 a 2 años teniendo en cuenta las etapas y áreas del

desarrollo y el trabajo articulado con los profesionales de la salud.

La propuesta permitió conocer la historia del aula, sus inicios, cambios y continuidades durante sus 16 años de labor, haciendo una construcción de la memoria histórica a partir de la revisión documental y de las entrevistas a los actores involucrados en el programa, de las leyes que lo sustentan y el impacto que tiene la pedagogía hospitalaria atendiendo a la población en situación de enfermedad que presenta necesidades educativas especiales en el contexto local, aportando a la construcción de campos de acción del educador especial (Acevedo Granados y otros, 2016, p.6)

Literatura Científica: Un cuento para quedarse (Henao Ciro y Rivera Escobar, 2016). En esta propuesta se promovió la formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica de los estudiantes de la línea Integración Didáctica - de la Licenciatura en Matemática y Física de la Universidad de Antioquia, mediante el estudio de los textos literarios de carácter científico. Inicialmente se realizó un diagnóstico respecto a la familiaridad de los estudiantes con los textos de literatura científica y sus apreciaciones frente a la literatura, para luego seleccionar un conjunto de textos y con ellos promover el pensamiento analógico o la lógica abductiva. Con el desarrollo de la propuesta se consolidó un Corpus de Literatura Científica -LC- y se presentó un estado del arte que relaciona este tipo de literatura con la divulgación científica y la ciencia ficción.

Se creó un módulo de LC para invitar a los maestros en formación a relacionar lo estético con lo científico, y en esta medida, posibilitar la modificación de sus prácticas pedagógicas; se logró además promover la imaginación y la conceptualización, y se mostró que en la matemática y la física abundan detonadores abductivos para la imaginación y el razonamiento.

La Mediación Tecnológica como Estrategia de Metacognición de Escritura Académica en la Creación de Hipertextos Colaborativos (Covalda Echavarría y Ceballos Gutiérrez, 2016). Esta experiencia se realizó con el fin de identificar la incidencia de la mediación tecnológica en los procesos de escritura académica, desde una perspectiva metacognitiva, mediante la creación de hipertextos colaborativos, de los

trabajos de grado de los estudiantes del curso No. 32 de prácticas pedagógicas de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de Antioquia, seccional oriente. Con esta idea, se permitió a los docentes en formación detectar las falencias en sus procesos de escritura académica, implementar acciones de mejora y potenciar su proceso escritural desde un enfoque colaborativo, dadas las características de sus trabajos de grado.

La experiencia se desarrolló en tres fases: la reconstrucción, que da cuenta de la experiencia vivida desde una narrativa; el análisis crítico de la relación entre lo vivido y la teoría (estrategia metacognitiva) y la potenciación. Finalmente, se creó un curso virtual que consideró las necesidades, aciertos y desaciertos develados en la sistematización.

Aunque los docentes en formación participantes manifestaron el uso de TIC, pero no la apropiación de las mismas en materia de la escritura académica, se puede afirmar que los ambientes de aprendizaje mediados por la tecnología, abrieron nuevas posibilidades de aprendizaje y de interacción, de reconstruir las prácticas pedagógicas, la autogestión, y de desarrollar habilidades metacognitivas como la autorregulación, la construcción colaborativa de conocimientos y el sentido de autoeficacia.

Formación inicial de profesores frente al uso de tecnología para enseñar Matemáticas (Carmona Mesa y Villa Ochoa, 2016). Esta propuesta de innovación didáctica tuvo como finalidad contribuir en la formación inicial de profesores frente al uso de tecnología para la enseñanza de las Matemáticas. Esta experiencia se viene implementando en un espacio de formación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en matemáticas denominado "Seminario de Especialización II". Los encuentros (presenciales y virtuales) se orientan bajo la estrategia de talleres en los que los participantes se enfrentan experiencias con el uso de algún artefacto. Esas experiencias están acompañadas de una discusión en pequeños grupos, y posteriormente discusiones en plenaria con todos los integrantes del grupo. En todo momento se propició la reflexión y crítica sobre los aspectos matemáticos y educativos que están inmersos en la experiencia. Adicional a esto, se retomaron aportes de investigaciones que identifican, evalúan y sistematizan estrategias utilizadas en la formación de profesores para integrar la tecnología en los programas de pregrado.

Como resultados relevantes se reporta que: el seminario dinamizó las creencias que tenían los futuros profesores sobre el uso de tecnología al enseñar matemáticas, debido a que se abordaron contenidos no centrados en una formación técnica de gestores de texto, editores multimedia y recursos similares; lo anterior favoreció la discusión y reflexión de los usos educativos de diferentes tecnologías.

El trabajado colaborativo motivo a los diferentes participantes, posibilitó aprender de las experiencias desarrolladas por los demás y les presentó nuevos desafíos para trascender usos técnico o ingenuo de tecnología y buscar medios más robustos para desarrollar y comunicar un contenido matemático.

Estrategias de formación en investigación para profesores de matemáticas (Villa Ochoa y Castrillón Yepes, 2016). Esta propuesta permitió el análisis y sistematización de la estrategia de Semillero del Grupo de Investigación MATHEMA con los estudiantes que participaron durante 2016. Se analizaron grabaciones en audio (y algunas en video) de sesiones de trabajo, se examinaron además los datos de un grupo de discusión sobre la estrategia Foto de Stallings, a través de la cual se observaron estrategias y usos del tiempo de clase de profesores en ejercicio en instituciones educativas. El taller y los grupos de discusión se valoraron como:

dos estrategias que posibilitan no solo una aproximación crítica a materiales de clase, sino también una reflexión sobre el conocimiento matemático y didáctico de los futuros profesores. Los resultados también pusieron en evidencia los posicionamientos críticos que los futuros profesores manifiestan al analizar y usar una estrategia como la foto de Stallings, reconocen su potencial formativo en cuanto al reconocimiento de fenómenos de clase, los aprendizajes sobre la manera en que los profesores observados usan y direccionan la clase; pero también reconocen las limitaciones del instrumento para detallar y valorar algunas de las estrategias utilizadas por los observados y profundizar sobre su pertinencia o no en el aprendizaje de los estudiantes (Villa Ochoa y Castrillón Yepes, 2016, p.3).

Entre maestros: Del aula de clase a la academia (Cardona Castrillón y Chaurra Gómez, 2016). Esta es una propuesta pedagógica que trata de escribir historias de maestros para maestros y de observar la escuela, la cual es traída a la universidad en un recurso literario bajo la forma específica de libro álbum. Estas narrativas constituyen un registro documental de los acontecimientos vividos en el contexto escolar.

La población participante estuvo conformada por 41 maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, 33 de ellas estaban inscritas en el seminario de Programas de Atención a la Infancia del semestre VII y 8 en el seminario de práctica integrativa IV del Semestre IV.

Las estudiantes recogieron experiencias de las maestras de escuela de forma espontánea, esto es, se recopiló información emergente de las conversaciones frente a problemáticas, demandas, reflexiones y sentires en relación con situaciones de aula. Esta información se registró con el consentimiento de los maestros en un diario de campo por parte de las investigadoras.

Luego de tener registrada la información, se procedió a la definición de cinco narrativas mediante la identificación de los temas – categorías- más recurrentes entre los maestros: necesidades educativas especiales, estrategias pedagógicas, construcción de la norma, diversidad e infancia.

Esta información de las narrativas se articuló con ilustraciones y se digitalizó el recurso didáctico. Se organizaron cinco libros para la posterior presentación y validación del material con las estudiantes. Los libros álbum permitieron poner sobre la mesa situaciones de la vida cotidiana en las escuelas, se generaron preguntas, debates y reflexiones que generaron más preguntas con lo cual se contribuyó al desarrollo comunicativo lingüístico de los estudiantes, (maestras en formación).

En la fase II de esta experiencia innovadora, las autoras reportaron un ejercicio de transposición didáctica en los ambientes académicos universitarios. El recurso didáctico “colección de libro álbum” representó una posibilidad para pensar la enseñanza en las universidades vinculando

la experiencia real de la escuela narrada. Tal como se describía en los resultados de la primera fase, las narraciones de la escuela, contenidas en los libros, integran aspectos de la vida cotidiana de las instituciones educativas, de los estudiantes, de los maestros, las cuales se constituyen en acontecimientos y experiencias sensibles a nivel pedagógico y con gran valor para la formación docente ya que permiten problematizar el saber pedagógico. Por su parte, “Las ilustraciones de los libros álbum representaron un aporte esencial al recurso didáctico, en tanto simbolizan de manera pictórica situaciones y personajes que, si se quiere, encarnan realidades frustrantes y traumáticas del escenario escolar” (Cardona Castrillón y Chaurra Gómez, 2016, p.80)

Metáfora de la siembra. Caminos diversos para pensarnos en comunidad en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (Sinigui Ramírez. y Estrada Escobar, 2016). El proyecto se inscribe en el programa académico Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, cohorte II. Actualmente tiene adscritos 61 estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas Embera Chami, Eyabida, Senú, Gunadule, Wayú, Arhuaco, Cubeo, Minika, Kamentza, Nasa, Wiwa, a la vez estos estudiantes tienen su origen en los departamentos: Antioquia, Guajira, Cauca, Putumayo, Amazonas, Chocó y Cesar.

La metáfora de la siembra inicia en el tercer semestre ciclo básico, hasta el décimo semestre en el ciclo de profundización. Cada estudiante va seleccionando desde su comunidad y con la ayuda de esta, la semilla que quiere sembrar, alimentar, nutrir y germinar. De esta manera, el proceso busca acompañar con sabios, sabias, asesores, docentes, la selección de una semilla que aporte al plan de vida de las comunidades y a las relaciones con la Madre Tierra. La selección de la semilla se toma cuatro semestres, pues para comenzar no es una decisión solo del estudiante, no tiene que ver solamente con la problematización de las condiciones de vida que se realizan desde otros marcos teóricos, sino que es una construcción conjunta que deben ir llevando a cabo los y las estudiantes en sus contextos comunitarios siguiendo las orientaciones de esas personas sabias de su comunidad.

Con esta experiencia se ha logrado el reconocimiento los pueblos indígenas que participan en la licenciatura, de sus historias, pensamientos, conocimientos,

experiencias y tensiones. Los estudiantes logran, mediante esta metáfora, el conocimiento sobre economías propias o apropiadas, conflictos territoriales, necesidades, oportunidades y retos que afrontan las comunidades.

Estas semillas remiten también a diálogos interculturales, con las formas y sistemas de creencias de la cultura hegemónica y con las otras lógicas de sus comunidades.

En términos generales durante este primer ciclo de siembra, los y las estudiantes trabajaron con sus comunidades asuntos relacionados con las plantas medicinales, con formas de sanación desde la música y la danza, las formas de resignificar el territorio, el rescate y recuperación de la lengua o de aspectos concretos de la misma, en empleo de diversos lenguajes para comunicar y aprender los sistemas de creencias de las comunidades, el juego como una manera de acercarse y apropiarse de la cultura (Sinigui Ramírez y Estrada Escobar, 2016, p.24).

Segunda convocatoria año 2017

Pensamiento computacional en la formación inicial de profesores de matemáticas (Carmona-Mesa, Morales Múnera, y Villa-Ochoa, 2017). Esta propuesta tuvo como propósito “identificar las contribuciones que el curso Tecnologías en Educación Matemática ofrece a los futuros profesores en el diseño curricular de ambientes que integren tecnología” (Carmona-Mesa, Morales Múnera, y Villa-Ochoa, 2017, p.2). El curso hace parte del plan de formación del Programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad de Antioquia.

Este espacio de formación incluyó el Pensamiento Computacional (PC) como un componente transversal al currículo. Este pensamiento se describe en la literatura como un conjunto de habilidades esenciales para la vida y una forma particular para afrontar problemas científicos y tecnológicos, tanto cuando se realiza con la ayuda de los ordenadores o sin ella (Wing, 2006; 2011). En el caso particular del curso, se diseñaron e implementaron una serie de problemas para fomentar la apropiación de las tecnológicas a partir del reconocimiento de las posibilidades de su desarrollo técnico (Carmona-Mesa, Morales Múnera y Villa-Ochoa, 2017, p.2).

Para ello se realizó una sistematización de las prácticas propias de este espacio a través de las voces, actuaciones, reflexiones y aprendizajes de los estudiantes y de la participación de otros colectivos de trabajo.

Se lograron identificar líneas fuerza, las cuales dan cuenta de las contribuciones que este espacio de formación, Tecnologías en Educación Matemática, hace en la formación inicial de profesores. La primera de ellas consideró que los ajustes realizados al programa curricular favorecieron la visualización y resolución de otros problemas del contexto. La segunda, contempló la (re)significación del uso de tecnología como parte de su proceso formativo dentro la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, y como una alternativa en su ejercicio profesional.

Caminos para la formación de pedagogas y pedagogos de la Madre Tierra en perspectiva intercultural (Higuira, 2017). Esta experiencia implicó un proceso de sistematización del Seminario de Etnomatemática en las cohortes I y II de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. El seminario de Etnomatemática ha partido desde un (re)conocimiento del lugar que habita cada estudiante, lo que implica la puesta en práctica de los principios del programa: la observación, el silencio, la escucha y el tejido; así mismo, la necesidad de pensar los territorios de los estudiantes, de cartografiar y de poner las matemáticas al servicio de dichas construcciones. Bajo este marco, se lograron identificar dos caminos: los mapas y el canasto intercultural (Higuira, 2017).

En cuanto a los mapas, se logró develar que había puntos de referencia que coexistían entre los estudiantes, unos ligados a los sitios sagrados y lugares importantes en la comunidad y los puntos cardinales asociados con la salida del sol. En cuanto a las distancias, la utilización de colores y figuras fueron elementos que se fueron agregando a las cartografías.

La elaboración de los mapas permitió que afloraran las dificultades y las problemáticas que las comunidades afrontan actualmente, relacionadas con: aguas y bosques; cultivos y alimentos; fauna y flora, suelos y subsuelos, en este orden, el mapa que ha significado el potenciar la capacidad de escuchar, de observar y de entender desde los recorridos los territorios que otros habitan, sus necesidades y retos (Higuira, C. 2017, p.15).

Por su parte, el canasto intercultural permitió re-orientar las historias de origen de los juegos, de los tejidos y los instrumentos, la construcción de juegos de las comunidades con materiales que favorezcan el cuidado y la protección de la tierra.

Diseño, elaboración, aplicación y evaluación de innovaciones didácticas para la Educación (Naranjo Franco, y Tabares Duque, 2017). Esta experiencia tiene su origen en el espacio de formación denominado Formación para el Emprendimiento, en el cual se promueven la generación de propuestas innovadoras con una orientación pedagógica como materiales didácticos, aplicaciones tecnológicas, entre otros; en algunos casos los estudiantes formulan ideas novedosas, pero pocas veces ellos se concretan debido a lo reducido de los tiempos que para elaborar, aplicar y evaluar. Desde esta perspectiva, surge la idea de acompañar las propuestas innovadoras y muchas otras que surgen no solo desde los maestros en formación, sino también de maestros en ejercicio y egresados, para lo cual se configura un semillero como una oportunidad para consolidar dichas ideas y empezar a desarrollarlas.

En este sentido, el Semillero EDUNOVA se constituye en un espacio para la identificación de problemáticas de ámbitos escolares y otros contextos educativos y para la formulación de propuestas de solución que impliquen la elaboración de recursos didácticos mediante ejercicios interdisciplinarios. En este semillero participaron 13 integrantes provenientes de distintas licenciaturas de la Facultad de Educación de la sede Medellín, muchos de ellos egresados. Entre los proyectos que se formularon dentro de la dinámica del semillero se cuentan:

- Alfabetización digital para potenciar procesos cognitivos de la población con discapacidad intelectual.
- Tecnología y Lenguaje a través de códigos QR orientado hacia las herramientas digitales y los procesos de aprendizaje escolar.
- Energy Cube: propuesta que integra aspectos socio científicos desde la energía renovable (eólica, piezoeléctrica, solar, etc.) y las maneras de generarla a través

de conceptos físicos básicos que pueden ir creciendo en complejidad.

- Señando con sentido por la primera infancia sorda: busca el desarrollo de un programa de primera infancia que responda a las necesidades de los menores sordos en la ciudad de Medellín a través de tres frentes de acción: área de la salud, acompañamiento familiar y lengua de señas colombiana.
- Enseñanza de la educación ambiental desde la utilización de la robótica educativa y las actividades lúdicas para la resolución de problemas relacionados con el uso adecuado de la tecnología y en la interacción con el entorno natural.
- Estimulación temprana para la primera infancia ciega PETIC, que propende por la estimulación senso-perceptiva de la población con discapacidad visual entre los cero y los cinco años de edad a través de diferentes herramientas tecnológicas y materiales de bajo costo.
- Teacherbook: una experiencia de construcción de aprendizajes a través de las TIC; se trata de una aplicación móvil para facilitar el acceso a los maestros a los contenidos tratados en forma de talleres de formación continua para el trabajo con población con discapacidad cognitiva, motora o emocional.

Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales (Betancur, Vásquez Yepes, Vanegas Hurtado, 2017). Se presenta una reflexión sobre la metodología de taller como una configuración didáctica que posibilita la construcción conjunta y un acercamiento a las dimensiones subjetiva, política y estética, que atraviesa la cultura escrita. En el taller se abordaron tres obras literarias: *El Señor Pip* de Lloyd Jones (2006), *Balzac y la joven costurera china* de Dai Sijie (2000) y *La Bibliotecaria de Auschwitz*

de Antonio Iturbe (2012), novelas que permitieron a algunos estudiantes, a través de los hechos históricos, recrear la vida, formarse políticamente y sensibilizarse con el poder del relato (Betancur, Vásquez Yepes, Vanegas Hurtado, 2017).

Uno de los objetivos logrados en la lectura de las obras literarias fue potenciar la sensibilidad estética, el pensamiento crítico y la construcción de la subjetividad, a través de lograr dar nombre, reconocer y significar lo que era difícil aprehender a través de la palabra. Todo ello es otra manera de nombrar los sentidos de la formación que devienen con el encuentro literario (Betancur, Vásquez Yepes, Vanegas Hurtado, 2017, p.19).

El desarrollo del taller también dejó preguntas relacionadas con las prácticas de lectura y la escritura, por las formas de lectura de los jóvenes, por los formatos en los que circula la información. Concluyen las autoras que en la actualidad la lectura contiene cada vez menos texto y más imagen y más sonido y que la velocidad, la abundancia, la desintegración, la inmediatez son algunas de las características de la lectura digital y multimodal presentes en este momento histórico (Betancur, Vásquez Yepes, Vanegas Hurtado, 2017).

El juego de Go como mediación didáctica para despojarse de sí mismo: práctica pedagógica y procesos de subjetivación desde la diferencia (Londoño y Cardona, 2017). Esta experiencia detalla las posibilidades didácticas, del juego de Go, en el proceso de formación de maestros, en función de su posicionamiento ético y político frente a discursos y subjetividades que determinan su quehacer. “Esta es una apuesta por potenciar la capacidad que tiene el sujeto de crear conciencia sobre los procesos creativos y de interacción a su cargo, así como, las necesidades histórico-existenciales que desafían las perspectivas de-ontológicas en los procesos formativos” (Londoño, Cardona, 2017, p.6).

Desde una perspectiva didáctica el juego del Go, se concreta en 10 fichas, a manera de activadores para reflexionar la práctica pedagógica, y para señalar la relación entre la enseñanza y el posicionamiento ético y político del maestro en formación.

De acuerdo con las autoras, este se constituye en un espacio que comprende lo creativo y experimental, y se enlaza con la idea de un laboratorio no convencional para pensar las prácticas.

La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social (Pérez Guzmán, 2017). Esta experiencia de innovación didáctica se llevó a cabo en la licenciatura de Humanidades, lengua castellana, seccional suroeste, y buscó fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales de los estudiantes practicantes.

Esto implicó, entonces, que los maestros en formación se apropiaran del enfoque sociocultural para la enseñanza del lenguaje y sus implicaciones didácticas. Posteriormente y en el paso a la práctica, se enseñó la secuencia didáctica como una posibilidad de configurar la enseñanza.

A partir de acá, cada estudiante se dio a la tarea de diseñar su propia secuencia con el fin de implementarla durante las prácticas profesionales I y II. Previamente a ser implementadas estas construcciones didácticas pasaron por un proceso de evaluación realizado por los demás maestros en formación y por el asesor. Como ejemplo de las secuencias didácticas elaboradas se tuvieron: un libro que recopiló saberes literarios propios de los habitantes de la región, un periódico ecológico y un discurso crítico presentado ante el concejo municipal y pasado por el canal comunitario.

Con este ejercicio se alcanzaron los siguientes logros:

- Se promovió la lectura, la escritura y la oralidad fuera de la escuela.
- Se llevaron al aula adivinanzas, juegos de manos, rondas y dichos y refranes de la región en algunos casos olvidados.
- Se produjeron discursos críticos frente a problemáticas que los aquejan a diario; el periódico ecológico se convirtió en un medio de divulgación y de problematización de asuntos como el manejo de las basuras y el calentamiento global.

- Hubo un diálogo permanente entre escuela – sociedad y con ello la experimentación de diferentes literacidades ya que se partió de una situación comunicativa auténtica.

Conclusiones y recomendaciones

En general, se puede decir que estas experiencias innovadoras se agrupan en las siguientes tendencias: TIC como apoyo didáctico para la enseñanza; promoción de aspectos cognitivos en los estudiantes (metacognición, pensamiento computacional e innovación); la literatura, la lectura y la escritura como estrategias y como fin educativo; las experiencias curriculares que reconocen la diversidad sociocultural (metáfora de la siembra y la etnomatemática); las experiencias de práctica y de formación en investigación (la metodología foto de clase, las narrativas), las experiencias que le apuestan a la formación del sujeto y al sentido de lo humano desde una perspectiva participativa y motivadora (el juego del Go y la resiliencia en los espacios hospitalarios).

Este tipo de innovación requieren de un seguimiento, un control y análisis de la evolución de las propuestas, así como de su impacto en la comunidad académica. En este orden, la documentación y la evaluación juegan un papel importante en la innovación. Los reajustes que se hacen durante el proceso deben documentarse y evaluarse; al final se hace imprescindible realizar una valoración final de la efectividad y pertinencia de la innovación.

Otra condición es la practicidad, que alude a la viabilidad o a la posibilidad de hacer efectiva la innovación. La experiencia innovadora es algo objetivo y público y debe concretarse en algo real que pueda ser compartido con los demás, sometido a debate y reajustado. Dentro de esta condición de practicidad cabe también la formalización de la propuesta innovadora y en dicha formalización deben aparecer los pormenores del proyecto, la idea general y esquemática donde se concreten las fases, momentos o secuencia de las acciones (Zabalza, 2003-2004, p.121). Esta condición le da credibilidad y firmeza a la propuesta y mucho más si compromete a varias instancias.

Para el caso de la educación superior, las buenas innovaciones deben evolucionar hasta llegar a ser incorporadas al currículo de la facultad o escuela. En este caso, se trató de actividades que estuvieron incluidas en la organización y planificación de los cursos, pero que con el tiempo pueden incorporarse a la oferta formativa y al proyecto educativo de los programas ya que se constituyen en posibilidades de cambio bien fundamentadas, viables y prácticas.

Los procesos de investigación e innovación exigen un trabajo en equipo armónico y coordinado, tanto en su planificación como en su ejecución y evaluación, con la incorporación y respeto a la individualidad y autonomía de cada uno de los integrantes.

Para futuras indagaciones sobre la innovación en una Facultad de Educación se sugieren reflexiones en torno a: ¿qué se está haciendo para incentivar la innovación educativa?, ¿qué circunstancia o perspectiva condujo al docente hacia la transformación de sus clases?, ¿cuáles son las limitaciones que encuentra el docente para implementar experiencias de innovación?, ¿cómo orientar una política institucional para incentivar la innovación en las instituciones de educación superior o universitarias?, ¿cómo crear equipos de trabajo para producir y fortalecer la innovación?, ¿en qué programas se identifica una tendencia de innovación?, ¿la innovación en educación superior tiene en cuenta la formación del ser a la par de la formación profesional?

Referencias bibliográficas

- Acevedo Granados I. C. y otros (2016). *Pedagogía Hospitalaria: experiencias pedagógicas y didácticas significativas desde las expresiones artísticas, enfocadas en la promoción de la resiliencia, con niños, niñas, jóvenes internos y familias del programa Aula Pablito del Hospital Pablo Tobón Uribe de Medellín*. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2016. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Amabile, T (1996). *Creativity in Context*. New York, EE.UU.: Westview Press.
- Barrientos, E. (2008). *Didáctica De La Educación Superior I. Textos de la maestría en Educación*. Unidad de post grado de La Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Borjas, M., De Castro, A., y Ricardo, C. (2015). REDEI: Página de Recursos Digitales de un colectivo de investigación. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 271-287. Recuperado de: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/902>
- Higuita, C. (2017). *Caminos para la formación de pedagogas y pedagogos de la Madre Tierra en perspectiva intercultural*. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2017. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Cardona Castrillón J. A. y Chaurra Gómez R. E. (2016). *Entre maestros: Del aula de clase a la academia*. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2016. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Carmona Mesa J. A. y Villa Ochoa J. A. (2016). *Formación inicial de profesores frente al uso de tecnología en la enseñanza de las Matemáticas*. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2016. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Covaleda Echavarría L. M. y Ceballos Gutiérrez L. M. (2016). *La Mediación Tecnológica como Estrategia de Metacognición de Escritura Académica en la Creación de Hipertextos Colaborativos*. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2016. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- De la Torre, S. (1997). *Estrategias de simulación ORA. Un modelo innovador para aprender del medio*. Barcelona, España: Octaedro.
- Londoño, E. M., Cardona, Y. M. (2017). *El juego de go como mediación didáctica para despojarse de sí mismo: práctica pedagógica y procesos de subjetivación desde la diferencia*.
- Ezpeleta, J. (2004). *Innovaciones Educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. *RMIE*, 9(21), 403-424. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>
- Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Argentina: Monografía realizada en el marco de la beca "Gestión del emprendimiento y la innovación". Recuperada de: https://www.researchgate.net/publication/281465619_El_concepto_de_emprendimiento_y_su_relacion_con_el_empleo_la_educacion_y_el_desarrollo_local

- Gené, A. (1998) ¿Educar en la Universidad? En: Porta, J. y Llandosa, M. (Coord.). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, España: Alianza, pp. 121-138.
- González de la Fe, T (2009). El modelo de triple hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *Revista Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV (738) 739-755. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/327/328>
- Grupo SI(e)TE. Educación (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. [archivo PDF]. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136018so.pdf>
- Henao Ciro R. D. y Rivera Escobar C. C. (2016). Literatura Científica: Un cuento para quedarse. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2016. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Pérez Guzmán, J. (2017). La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2017. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Matas, A. Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (1), 1-21. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412004000100004&script=sci_abstract
- Naranjo Franco, C. A. y Tabares Duque, J. E. (2017). Diseño, elaboración, aplicación y evaluación de innovaciones didácticas para la Educación. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2017. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Carmona-Mesa J. A., Morales Múnera S.M, y Villa-Ochoa J. A. (2017) Pensamiento computacional en la formación inicial de profesores de matemáticas. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2017. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Rendón Uribe, M.A. (2010). La enseñanza en la Universidad. *Revista Unipluriversidad*, 10 (2): 1-2. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/7906/7421>
- Sinigui Ramírez S. Y. y Estrada Escobar L. F. (2016) Metáfora de la siembra. Caminos diversos para pensarlos en comunidad en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2016. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Tolosa (2008). Creatividad innovación y emprendimiento en el diseño del Siglo XX. *Constancias en Diseño: ¿Quién Diseña A Chile?*, 4(1), 37-49. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/200609187/35174299>
- Betancur, D. B., Vásquez Yepes, V., Vanegas Hurtado, E. (2017). Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Informe final de la propuesta presentada a la

convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2017. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Vignolo, C (2002). *Desencadenando la innovación en la era de la información y el Vértigo Nihilista: siete proposiciones para el desarrollo de América Latina en el Siglo XXI y La Rehumanización de la humanidad en el tercer milenio* [archivo PDF]. Recuperado de: <http://Www.Dii.Uchile.Cl/~Ceges/Publicaciones/Ceges39.Pdf>

Villa Ochoa J. A; Ovalle Ramírez C. P. y Castrillón Yepes A. (2016). Estrategias de formación en investigación para profesores de matemáticas. Informe final de la propuesta presentada a la convocatoria de innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior 2016. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>

Zabalza, M. A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31 (3), 199-209. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4474>

Glosario de la armonización curricular¹

Misión de la Universidad de Antioquia

Somos una universidad pública que, en ejercicio pleno de su autonomía, se compromete con la formación integral del talento humano con criterios de excelencia, la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber y la preservación y revitalización del patrimonio cultural.

Misión de la Facultad de Educación

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia genera y difunde libremente 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 de la Universidad de Antioquia

En 2027 la Universidad de Antioquia, como institución pública, será reconocida nacional e internacionalmente por su excelencia académica y por su innovación al servicio de la sociedad, de los territorios y de la sostenibilidad ambiental.

Visión de la Facultad de Educación

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.

Armonización curricular

La armonización curricular es un proceso de convergencia entre diseños curriculares compatibles que posibilitan la articulación entre los niveles: macro, meso y micro curricular, y que promueven la interdisciplinariedad y la internacionalización; con el firme propósito de contribuir a la homologación de la educación de calidad como un todo global (Elvia María González Agudelo).

Nuestra armonización curricular permite converger con la normatividad vigente: el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 y el Plan de Desarrollo 2017-2027 de la Universidad de Antioquia: Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios. También articula entre sí los programas académicos de pregrado y a estos con los programas de posgrado, respetando la tradición pedagógica y visibilizando un horizonte educativo a tono con las nuevas realidades culturales.

Estructura curricular

La estructura curricular es la forma como se selecciona, sistematiza, proyecta y registra la cultura que ha de circular en los programas académicos de la Facultad de Educación para posibilitar la formación de los maestros y pedagogos.

Nuestra estructura curricular se organiza en dos campos: el saber pedagógico (nuestro saber fundante) y los saberes disciplinares. Mediante la formulación de problemas que proyectan la formación de maestros y pedagogos investigadores, el saber pedagógico sistematiza los saberes disciplinares. Este proceso se registra en los núcleos académicos, los planes y espacios de formación, los ejes problémicos y los micro currículos.

Problemas de formación

El término “problema” designa una dificultad que requiere de una investigación para resolverse (Mario Bunge). Las situaciones problemáticas emergen desde las tensiones de lo valorativo y lo cognitivo que los estudiantes confrontan en la vida cotidiana, la familia, la escuela, la comunidad, en la sociedad (Abraham Magendzo). Un problema es una noción presente en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación (Gastón Bachelard). El problema surge de la insatisfacción de un sujeto en relación con la situación específica manifiesta en un objeto (Carlos Álvarez). El concepto del problema se formula evidentemente como una abstracción, una escisión que lo pone al descubierto y genera una pregunta real y motiva-

¹ Según la Real Academia Española, una glosa es la “explicación o paráfrasis de una expresión o de un texto de cierta complejidad”. Al conjunto de glosas se le denomina glosario; el glosario está constituido, incluso, por comentarios. Esta acepción de la palabra glosario es la que inspira este ejercicio de compilación, traducción, síntesis y paráfrasis sobre los conceptos que soportan el proceso de armonización curricular de la Facultad de Educación en el periodo 2016-2019. Estas glosas surgen de la escucha y la lectura, del subrayar y resaltar fragmentos de textos, de la conversación, de la relación entre fuentes y, en ocasiones, del necesario reconocimiento a algunos autores; constituyen, más que definiciones irrefutables, provocaciones para continuar en la búsqueda, la discusión y el debate acerca de los procesos de formación de maestros y pedagogos para la sociedad y los territorios.

dora. La decisión por una pregunta abre el camino hacia el saber: sólo puede poseer algún saber alguien que se pregunta. La pregunta abre y mantiene el diálogo (Hans-Georg Gadamer).

Dificultades, tensiones, insatisfacciones, escisiones y preguntas, configuran los problemas que debe resolver un proceso investigativo. Un currículo, diseñado con base en problemas, promueve la investigación formativa, la interdisciplinariedad y la pertinencia, y establece un lazo que une el mundo de la vida con el de la escuela.

Nuestro horizonte

¿Cómo formar maestros y pedagogos 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 de formación

Los propósitos de formación son los ideales más generales que se pretenden alcanzar en los egresados para que puedan resolver los problemas más generales de su profesión. Ellos manifiestan explícitamente las competencias, valores y sensibilidades que se desplegarán mediante unos conocimientos determinados (Elvia María González Agudelo).

Propósitos de la Facultad de Educación

- Formar maestros y pedagogos 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.

Campos del saber

Los campos conceptuales son espacios constituidos por redes de conceptos que provienen de diferentes discursos y se relacionan interdisciplinariamente, se desplazan y modifican, crean tensiones, proponen nuevos problemas y posibilitan nuevos objetos, pero siempre necesitan princi-

pios que delimitan su entorno. El saber es el espacio más amplio y abierto del conocimiento, donde se localizan, se forman y se modifican los discursos, no estrictamente científicos (Olga Lucía Zuluaga).

Campo del saber pedagógico

El campo conceptual de la pedagogía está conformado por los discursos de las ciencias de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, donde habitan conceptos como: formación, enseñanza, aprendizaje, profesor, estudiante, escuela y aula. El campo de la pedagogía se relaciona interdisciplinariamente con saberes provenientes de las ciencias y las artes, con el fin de enseñarlos y aprenderlos.

Campo del saber disciplinar

El campo de saber disciplinar se configura en nuestras licenciaturas mediante disciplinas específicas provenientes de la Lengua Castellana, la Matemática, la Física, las Ciencias Sociales y Naturales, Arte y Literatura, que, relacionados con la pedagogía, se enseñan y se aprenden mediante didácticas específicas. También se configura sobre saberes y discursos propios de la educación, como: Pedagogía, Pedagogía de la Madre Tierra, Educación Infantil, Educación Especial y Licenciatura en Educación Básica Primaria, enseñados y aprendidos mediante didácticas especiales.

Núcleos académicos

Los núcleos académicos son unidades curriculares que concentran los saberes. Se construyen a partir de problemas y preguntas que seleccionan conocimientos de los campos del saber pedagógico y de los campos del saber disciplinar, estableciendo el diálogo entre ellos, agrupando espacios de formación en torno de unas problemáticas más particulares. (Documento maestro, Licenciatura en Ciencias Sociales).

Núcleos del campo del saber pedagógico

Núcleo académico Educación y sociedad - se configura a partir de las preguntas:

- ¿Cómo se han constituido las experiencias educativas desde las dimensiones histórica, social, política y cultural?
- ¿Cómo hacer de las experiencias educativas en

sí mismas un objeto de estudio, considerado desde las dimensiones histórica, social, política y cultural?

Nuclea los espacios de formación denominados: Educación popular y sociedad, Sujetos en el acto educativo y Educación e inclusión.

Núcleo académico Pedagogía y formación - se configura a partir de la pregunta:

- ¿Cómo se han configurado la pedagogía, el oficio del maestro, la profesión docente y las otras pedagogías, en el marco de los procesos históricos, sociales, políticos y culturales?

Nuclea los espacios de formación denominados: Tradiciones y paradigmas en pedagogía e historia, Imágenes y Concepciones de Maestro.

Núcleo académico Currículo y cultura - se configura a partir de las preguntas:

- ¿Cómo problematizar el currículo, desde una perspectiva cultural, histórica, epistemológica, de diversidad y complementariedad de saberes?
- ¿Cómo problematizar el currículo, las políticas educativas, la gestión y la cultura escolares, desde una perspectiva histórica, epistemológica, cultural, de diversidad y complementariedad de saberes, que le permitan a los maestros y pedagogos en formación, asumirse como seres autónomos e investigadores?

Nuclea los espacios de formación denominados: Teorías curriculares y contextos educativos y Políticas públicas y legislación educativa.

Núcleo académico Didáctica y saberes - se configura a partir de las preguntas:

- ¿De qué manera la didáctica posibilita la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos en los diferentes niveles educativos?

- ¿Cómo favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos en los diferentes escenarios educativos desde la comprensión de la didáctica, la evaluación, la cognición, la creatividad y la innovación?

Nuclea los espacios de formación denominados: Didáctica, saberes y evaluación y Cognición, cultura y aprendizaje.

Núcleos académicos del saber disciplinar

Licenciatura en Ciencias naturales: articula los núcleos de Matemáticas, Biología, Química y Física.

Licenciatura en Matemáticas: articula los núcleos de Pensamiento aleatorio, Pensamiento espacial y numérico, Pensamiento variacional, Pensamiento numérico.

Licenciatura en Física: articula el Núcleo Interdisciplinar y de contextualización, el Núcleo de Matemáticas y el de Física.

Licenciatura en Educación infantil: articula el Núcleo de infancias y contextos educativos y el Núcleo de Saberes y Didácticas en Educación Infantil.

Licenciatura en Ciencias Sociales: articula el Núcleo Devenir de las Ciencias Sociales, el Núcleo Relaciones Espacio-Ambiente-Sociedad y el Núcleo Sociedad y Contextos en el Tiempo.

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana: articula el Núcleo de Estudios del Lenguaje y el Núcleo de Literatura.

Núcleo académico de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica se configura como el eje articulador de los campos del saber pedagógico y disciplinar desde la formación en investigación. Brinda a los futuros pedagogos y maestros experiencias profesionales en los ámbitos educativo, de la salud, político, cultural y comunitario para desarrollar una cultura investigativa desde el primer nivel académico con acercamientos progresivos a los discursos y prácticas propias de la investigación, hasta llegar a producir conocimiento científico en el campo del saber pedagógico, curricular y didáctico para contribuir a la educación de calidad en nuestro entorno.

Competencias científicas e investigativas

Las competencias se manifiestan como las capacidades (Noam Chomsky) de un ser en potencia (Aristóteles) para resolver problemas (Howard Gardner) con el uso de conocimientos que metódicamente emergen de los procesos lógicos y estéticos. (Elvia María González Agudelo).

Las competencias científicas emanan del proceder metódico de las ciencias, mientras las competencias investigativas emanan de las metodologías de la investigación. Los métodos y su operatividad mediante las metodologías se traducen a través de la didáctica concebida como proyecto; su propósito es provocar el pensamiento problémico, más que la repetición de los resultados de las ciencias sistematizados en contenidos.

La investigación formativa

La investigación formativa aborda la *relación docencia-investigación*. Es el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento. Nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la docencia investigativa (Bernardo Restrepo Gómez).

En nuestra estructura curricular, la investigación formativa desarrolla, en cada espacio de formación, las competencias científicas e investigativas mediante estrategias didácticas innovadoras.

La formación en investigación

La formación en investigación aborda la *relación currículo-investigación*. Es la selección, sistematización, proyección y registro de las múltiples formas de producción del conocimiento en su historia. Nos sitúa en la cultura científica y evoca concretamente la producción del conocimiento en sentido estricto.

En nuestra estructura curricular la formación en investigación se desarrolla en los espacios de formación denominados: *Prácticas pedagógicas*.

Elementos transversales

La transversalidad implica una red de relaciones interconectadas para transitar por las diversas racionalidades del ser humano como un todo (María Isabel Duque). La trans-

versalidad curricular hace referencia a los problemas trascendentales de la cultura actual e involucra diferentes saberes para afrontarlos (María Victoria Reyábal).

Nuestra estructura curricular contempla elementos transversales al currículo como: la formación lógica, la formación ética, la formación estética, la formación política, la interculturalidad, la comunicación en lengua materna y lengua extranjera, el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, y los sistemas de información documental.

Formación lógica

La lógica se fundamenta en imágenes idénticas provenientes de las relaciones dialógicas entre: la verdad y el error, lo abstracto y lo concreto, la inducción y la deducción, lo conocido y lo desconocido, lo mediato y lo inmediato, el análisis y la síntesis, lo absoluto y lo relativo. Todas estas relaciones están indisolublemente ligadas y son movimientos del pensamiento, representaciones simbólicas que posibilitan la elaboración metódica de los discursos científicos, técnicos y tecnológicos, racionalidades conscientes. Pero estos movimientos del pensamiento no se dejan ordenar linealmente, ellos son, como diría: Gauss, probables; Poincaré, caóticos; Einstein, relativos; Heisenberg, inciertos; Bronowski, tolerantes; Margulis, cooperadores; Marx, dialécticos; o como diría Morín, complejos. (Elvia María González Agudelo)

La formación lógica como elemento transversal a nuestro currículo hace referencia a los discursos educativos, pedagógicos, curriculares y didácticos en tanto saberes metódicamente contruidos, que conversan con la lógica de las ciencias, la técnica, la tecnología y el arte, para lograr la formación de los maestros y los pedagogos.

Formación estética

La estética se fundamenta en las imágenes no idénticas. Los juicios estéticos basados en las sensaciones no son apreciaciones de tipo material, ni moral, ni están ligados exclusivamente a los productos artísticos. Tampoco son deterministas. Son juicios reflexivos que se basan, por un lado, en lo particular en tanto el gusto, lo plenamente corporal y, por otra parte, en lo general en cuanto belleza, lo plenamente armónico. Ellos afectan exclusivamente el espíritu del sujeto; son una consecuencia de los estímulos y contienen una direccionalidad de la atención humana, son

particulares. La estética desglosa todo un campo de cognición desde lo sensible, invita a conocer a partir del “sentido de los sentidos”, del cuerpo mismo: la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto. Sentir en provecho de la percepción. Es otra racionalidad. (Elvia María González Agudelo).

La formación estética como elemento transversal a nuestro currículo provoca o estimula la sensibilidad para desarrollar los procesos imaginativos y creativos que permean todos los espacios de formación y que movilizan tanto la inteligencia emocional de nuestros maestros y pedagogos, como nuestras propuestas de innovaciones educativas.

Formación política

La política se fundamenta en la convivencia (Aristóteles). Es la capacidad que le permite al ser humano socializar con sus semejantes y se concreta a través de la acción y el discurso (Hannah Arendt). Mediante la acción y el discurso cada sujeto revela su propia imagen (Dante), es decir, su formación.

La formación política como elemento transversal a nuestro currículo hace referencia a promover la convivencia, no solo en los espacios de formación sino en todos los espacios públicos en los que libremente compartimos (Alejandro de Jesús Mesa Arango). Transponer desde nuestra Constitución Política la dignidad y la solidaridad como esencia de los procesos educativos en nuestra Facultad para desarrollar la pedagogía de la paz.

Formación ética

La ética se refiere al valor de lo humano en el obrar (Hegel). El valor es una propiedad que adquieren los objetos, tanto naturales como sociales, al estar incluidos en la cotidianidad del trabajo y la vida (Carlos Álvarez). Actuamos con deseo en aquello que nos produce placer; el placer perfecciona los actos humanos (Aristóteles). Cada uno debe decidir por sí mismo, libremente, lo que va a hacer y lo que va a ser (Kant), es decir, su proyecto de vida.

La formación ética como elemento transversal a nuestro currículo hace referencia a involucrar en cada espacio de formación los valores que acompañan los saberes que se enseñarán y las acciones, el deseo, el placer con que se van a aprender.

Interculturalidad

La interculturalidad hace referencia a la convergencia de etnias y costumbres diversas; la multiculturalidad implica la asimilación de formas de aprender, conocer y enseñar que provienen de distintas tradiciones y contextos. Es el reconocimiento del saber del otro: cualquier relación entre personas o grupos sociales diversos se considera intercultural cuando, siendo positiva, lleva a aceptar que se es culturalmente distinto y enriquece mutuamente, aprendiendo unos de otros (Documento Maestro del Programa en Pedagogía de la Madre Tierra).

La interculturalidad como elemento transversal a nuestro currículo invita a involucrar en cada espacio de formación el diálogo entre culturas, tradiciones, saberes y paradigmas educativos.

Pedagogía del buen vivir

La Pedagogía del buen vivir se asume como un pensamiento latinoamericano que tiene sus raíces en las cosmogonías de nuestros pueblos ancestrales, donde priman la vida en plenitud y armonía, la unidad con la naturaleza en tanto un ser vivo, el bienestar de la fuerza interna y un proyecto de vida fundado en la unidad del mundo (Marco Raúl Mejía).

Comunicación en lengua materna

La construcción del conocimiento implica procesos del lenguaje a través de los cuales las disciplinas se socializan; las formas de conocer, pensar, dialogar y actuar están asociadas con la elaboración misma de las disciplinas, por tanto, su lectura y su escritura dependen en gran medida del conocimiento que se tenga sobre ellas, de su manejo en cuanto discursos (Elizabeth Moje). El aprendizaje de estos discursos y sus modos de comunicación en el contexto académico implica unas prácticas situadas de oralidad, lectura y escritura que generan una identidad (Diela Bibiana Betancur Valencia).

La comunicación en lengua materna como elemento transversal a nuestro currículo hace referencia al mejoramiento continuo tanto de la competencia lingüística (Noam Chomsky) como de la competencia comunicativa (Dell Hymes). En todos los espacios de formación se necesita contribuir con el desarrollo del

habla, la escucha, la lectura y la escritura propias de los discursos pedagógicos.

Comunicación en lengua extranjera

La Universidad de Antioquia ha decidido que el inglés es la lengua extranjera que deben aprender todos sus estudiantes, según el Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014; para lograrlo, define su enseñanza obligatoria en cinco niveles, que se corresponden con el nivel B1 del Marco Común Europeo. Con ello se pretende impulsar los procesos de internacionalización y facilitar la movilidad estudiantil.

La armonización curricular adopta esta política universitaria y ofrece otros espacios de formación en lengua extranjera. Además, promueve el uso de bibliografía en otras lenguas extranjeras en sus espacios de formación.

Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son el conjunto de medios de comunicación (radio, televisión y telefonía convencional) y las aplicaciones de información que permiten la captura, producción, almacenamiento, tratamiento, y presentación de informaciones en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Las TIC incluyen la electrónica como tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual (Doris Adriana Ramírez Salazar).

Asumir las TIC como elemento transversal a nuestro currículo implica reconocer que cada espacio de formación necesita incorporar estrategias didácticas que permitan al estudiante la comprensión del saber mediatizado por alguno de estos medios de comunicación soportados por las tecnologías.

Sistemas de Información Documental -SID-

Los SID son un conjunto de elementos (personas, máquinas y procedimientos) que, como un todo, almacenan, agrupan, organizan, conservan y recuperan documentos que portan información para consulta permanente y abierta por parte de un usuario. Hacen parte de los SID: las bibliotecas, centros de documentación, archivos, museos, bases de datos,

redes y herramientas como internet, portales, buscadores, metabuscadores, repositorios y sitios web, que permiten la intercomunicación en el ciberespacio (Edilma Naranjo Vélez).

Las TIC y los SID portan la información histórica y actualizada. La información está disponible en la nube y, por tanto, poseer un saber no establece la diferencia entre profesores y estudiantes. El Acceso abierto al conocimiento dispone el acumulado científico para todos y desafía al profesor a diseñar proyectos didácticos, con apoyo en TIC y los SID, para que los estudiantes creen procesos y productos con el saber en la escuela y en la vida misma, con el fin de generar, difundir y conservar la cultura de la humanidad.

Plan de formación

El plan de formación es el ícono que muestra concretamente la selección y sistematización de la cultura universal para la formación del ser que se desea educar como profesional para la sociedad. El plan de formación desagrega los dos núcleos académicos en espacios de formación (Elvia María González Agudelo).

La intencionalidad del plan es la formación, además del estudio. El propósito es que las nuevas generaciones de maestros y pedagogos construyan su propia imagen como investigadores, aprendan a lo largo de su vida, innoven y aporten creativamente a la solución de problemas educativos.

Espacios de formación

Un espacio de formación es la unidad curricular que sistematiza las experiencias de aprendizaje y permite, a partir de problemas y preguntas, la contextualización de los saberes y la construcción y deconstrucción de conocimientos, con el fin de transformar los sujetos y los contextos (Documento maestro, Licenciatura en Ciencias Sociales).

Ejes problémicos

Los ejes problémicos constituyen la unidad más específica de la estructura curricular. Ellos sistematizan, mediante un problema o pregunta, un objeto de estudio con sus respectivos discursos, fundamentados en conceptos, leyes, teorías y visiones del mundo. Enuncia las respectivas competencias y su sistema de operaciones, las actividades y acciones que

la configuran; además, conlleva los procesos de sensibilización, valoración y convivencia que se desprenden. En cada eje problémico los futuros maestros y pedagogos aprenden a resolver los problemas concretos que enfrentarán en la vida laboral (Elvia María González Agudelo).

Microcurrículos

El microcurrículo es el documento donde se registran explícitamente los aspectos académicos y administrativos de la estructura curricular.

Didácticas específicas

Las didácticas específicas son discursos que provienen del diálogo entre la pedagogía y los conocimientos científicos, artístico, técnicos y tecnológicos con el fin de ser enseñados y aprendidos. El campo de saber disciplinar de nuestra estructura curricular está siempre permeado por su respectiva didáctica específica.

Didácticas especiales

Las didácticas especiales hacen referencia a otros saberes y discursos que no provienen necesariamente del conocimiento científico, pero son necesarios para cualificar los

procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la especificidad del hacer en los diferentes niveles del sistema educativo; es decir, didáctica de la educación inicial, didáctica de la educación media, didáctica universitaria, didáctica de la educación técnica, entre otras; además, las características especiales de los sujetos que aprenden, como los sordos, ciegos, superdotados, la denominada "educación especial"; o la denominada "Andragogía", o formas de enseñar a los adultos.

Formación

La formación es la autodeterminación del ser humano en libertad (Regenbrecht); es la elaboración de la conciencia histórica en el devenir del ser. En dicha elaboración se va adquiriendo una cultura (Hans-George Gadamer). Formarse es el proceso de construirse, a sí mismo, una imagen, idéntica o no idéntica. Es un problema de búsqueda de identidad (Elvia María González Agudelo)

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