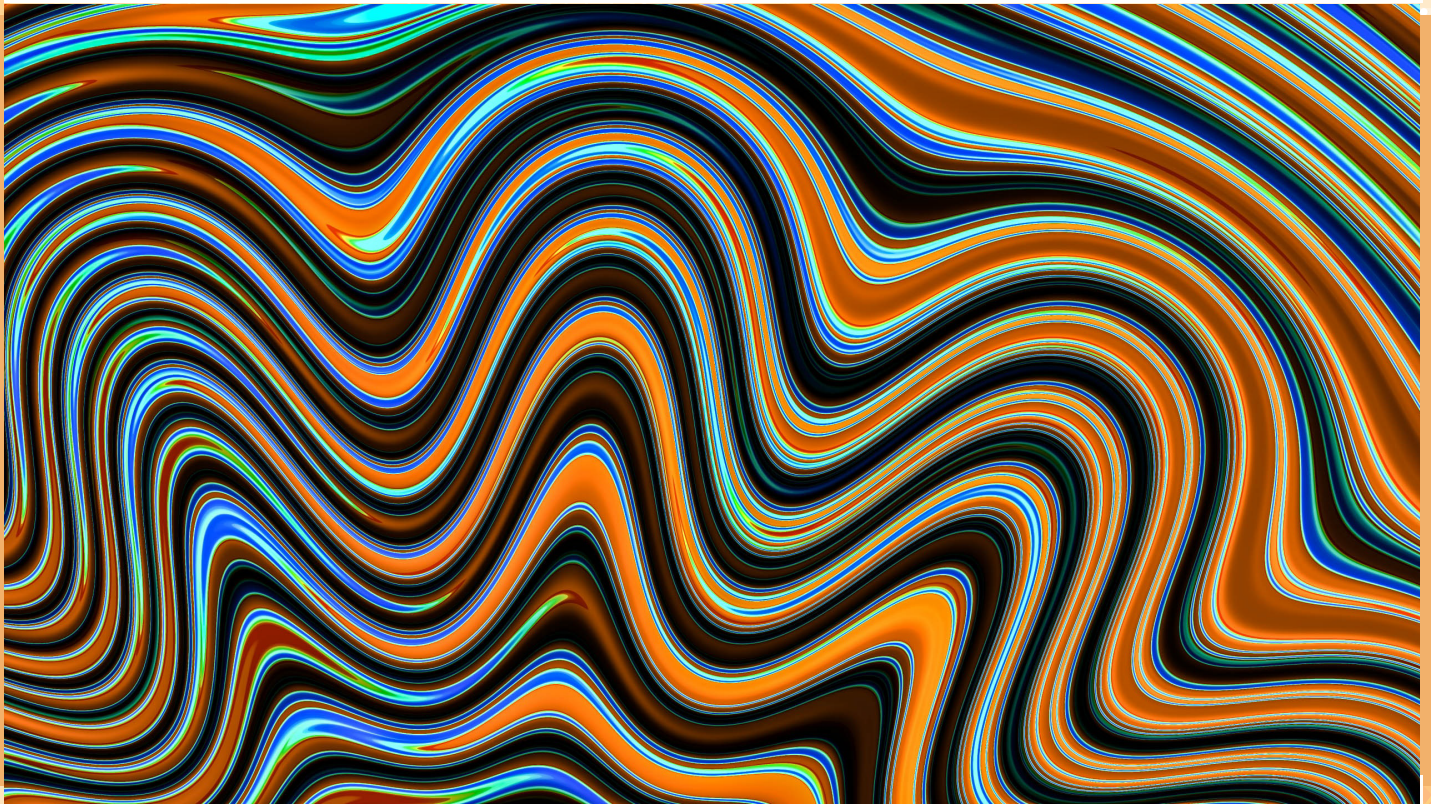




**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS



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

ARMONIZACIÓN CURRICULAR

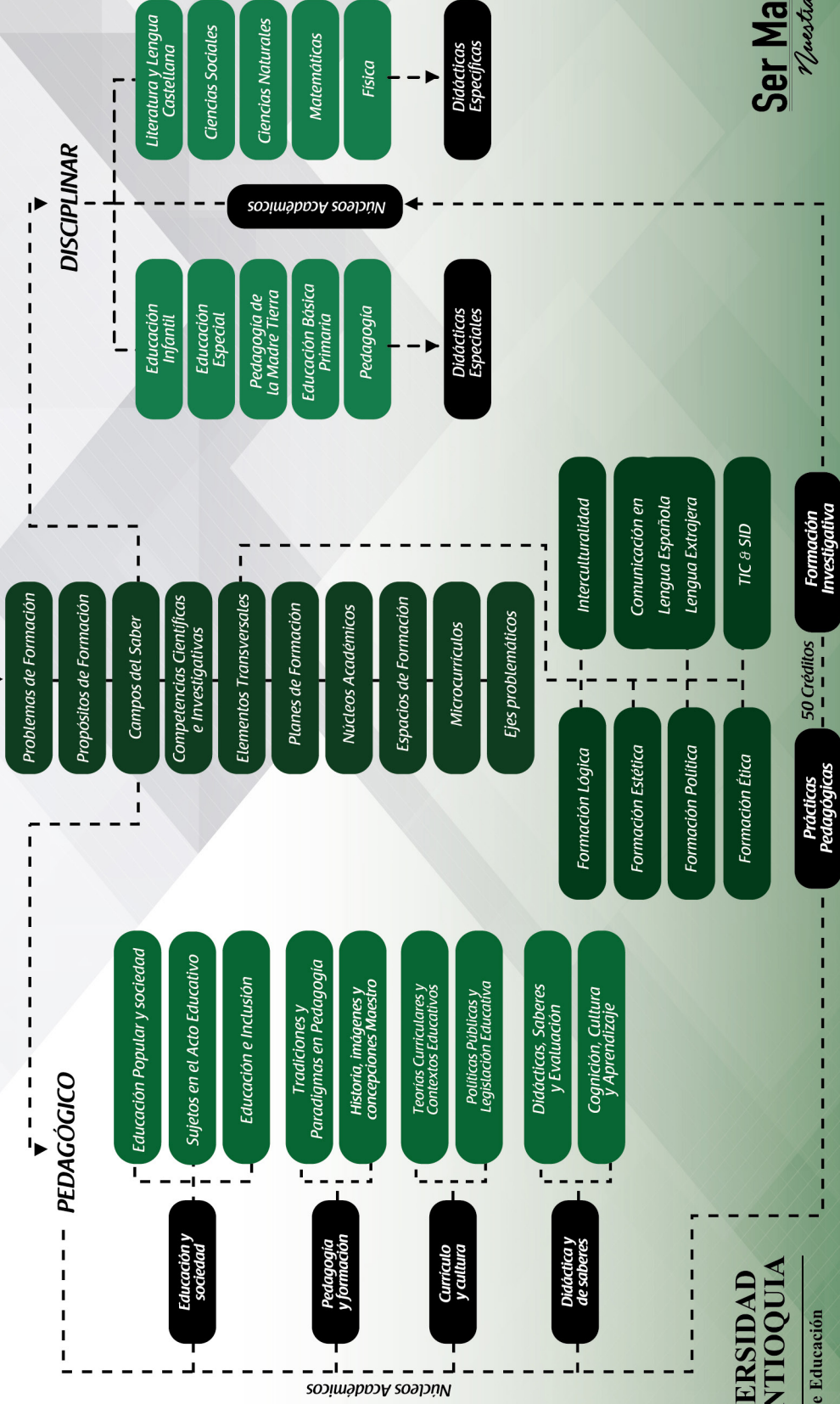
28. 2019 - 2. ISSN 1657-5547

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

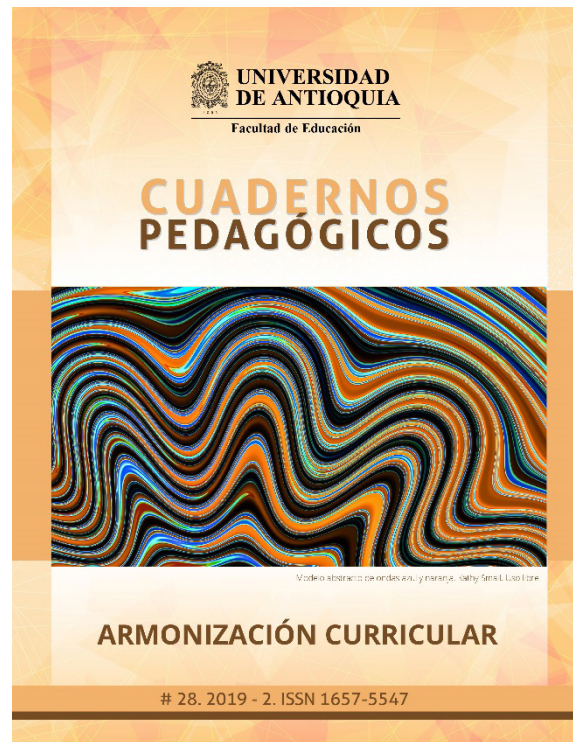


Ilustración de portada:

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

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>.

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