

# Orientaciones para la articulación territorial de prácticas académicas

Universidad de Antioquia



*Compiladoras*

Mónica Trujillo Hoyos  
Andrea Herrera Cardona



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**



# Orientaciones para la articulación territorial de prácticas académicas

## Universidad de Antioquia

### *Autores*

Amador Herney Rúa Arias  
Andrea Herrera Cardona  
Andrés Mauricio Conde Cárdenas  
Diana Melisa Paredes Oviedo  
Elvira Yurani Zapata Sánchez  
Luanda Rejane Soares Sito  
María Rosalbina González  
Mónica Lucía Muriel Ramírez  
Mónica Trujillo Hoyos  
Sonia Patricia Morales Vélez  
Yenifer Hinestroza Cuesta  
Yuly Andrea Marín Ospina



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**



John Jairo Arboleda Céspedes  
**Rector**

Lina María Franco Grisales  
**Vicerrectora de Docencia**

David Hernández García  
**Vicerrector de Extensión**

Sergio Cristancho Marulanda  
**Vicerrector de Investigación**

Amador Herney Rúa Arias  
**Coordinador General de Prácticas Académicas**



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Autores varios

Orientaciones para la articulación territorial de prácticas académicas, Universidad de Antioquia/Amador Herney Rúa Arias, Andrea Herrera Cardona, Andrés Mauricio Conde Cárdenas, Diana Melisa Paredes Oviedo, Elvira Yurani Zapata Sánchez, Luanda Rejane Soares Sito, María Rosalbina González, Mónica Lucía Muriel Ramírez, Mónica Trujillo Hoyos, Sonia Patricia Morales Vélez, Yenifer Hinestroza Cuesta, Yuly Andrea Marín Ospina. -- Bogotá, Universidad de Antioquia, 1a.ed. 2021

144 p. ; 24 cm.

ISBN 978-958-792-278-3

e-ISBN 978-958-792-279-0

1. Educación 2. Pedagogía I. Tít.

370 cd 24 ed.

Primera edición: Bogotá, Colombia, junio de 2021

ISBN 978-958-792-278-3

© Mónica Trujillo Hoyos y Andrea Herrera Cardona (Compiladores)

© Universidad de Antioquia

Edificio de Extensión Calle 70 #52-72, Piso 6, Of.604

Tel. (+57 4) 2198176 - 2198067

www.udea.edu.co - E-mail: gestionproyectosv1@udea.edu.co

E-mail: practicasacademicas@udea.edu.co

Medellín, Colombia

Este libro es resultado de investigación de acuerdo con los criterios de Minciencia, todos los capítulos incluidos en él son productos de investigaciones desarrolladas por sus autores. Fueron arbitrados bajo el sistema doble ciego por pares reconocidos avalados por Minciencias.

Los planteamientos y argumentos presentados en los capítulos del libro son responsabilidad única y exclusiva de sus autores, por lo tanto, los compiladores y la Universidad que respalda esta obra actúan como un tercero de buena fe.

Compiladores: Mónica Trujillo Hoyos y Andrea Herrera Cardona

Diseño de carátula: Ediciones de la U

Impresión: DGP Editores SAS

*Impreso y hecho en Colombia*

*Printed and made in Colombia*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro y otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

## Acerca de los autores

### **Amador Herney Rúa Arias**

Médico y Cirujano, Magíster en Educación Superior en Salud. Coordinador general de prácticas, Vicerrectoría de Docencia, Docente de cátedra Universidad de Antioquia.

### **Andrea Herrera Cardona**

Regente de Farmacia y Administradora en Salud, estudiante de Maestría en Políticas Públicas, Profesional en Gestión de Proyectos, Articulación Territorial de Prácticas Académicas Vicerrectorías de Extensión y Docencia, Universidad de Antioquia.

### **Andrés Mauricio Conde Cárdenas**

Nutricionista Dietista, Magíster en Sociología. Docente de cátedra Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de Antioquia.

### **Diana Melisa Paredes Oviedo**

Licenciada en Filosofía, Magíster en Educación, Doctora en Educación, candidata a Doctora en Filosofía, Docente Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia.

### **Elvira Yurani Zapata Sánchez**

Administradora en Salud, Especialista en Gerencia Social, estudiante de Maestría en Gestión de Organizaciones.

### **Luanda Rejane Soares Sito**

Licenciada en Lenguas y Letras Modernas, Magíster y Doctora en Lingüística Aplicada. Docente Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

### **María Rosalbina González**

Técnica en Salud pública, Administradora de Empresas, Lideresa Social y Comunitaria, Comuna 1 - Popular de Medellín.

**Mónica Lucía Muriel Ramírez**

Comunicadora Social - Periodista, Magíster en Educación. Docente de Cátedra Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

**Mónica Trujillo Hoyos**

Odontóloga, Especialista en Administración en Salud y Magíster en Salud Colectiva, Docente Facultad de Odontología, Universidad de Antioquia.

**Sonia Patricia Morales Vélez**

Ingeniera Química, Magíster en Biotecnología, Coordinadora de Prácticas Facultad de Ingeniería, Universidad de Antioquia.

**Yenifer Hinestroza Cuesta**

Administradora en Salud, Magíster en Salud Pública. Profesional del Centro de Extensión y Docente de cátedra Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia.

**Yuly Andrea Marín Ospina**

Médica y Cirujana, Magíster en Salud Pública. Docente Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia.

## Agradecimientos

Las Orientaciones para la Articulación Territorial de Prácticas Académicas se desarrollaron en el marco del proyecto PAI SER - UdeA de la Vicerrectoría de Docencia.

Un agradecimiento especial a las Vicerrectorías de Docencia, Extensión e Investigación de la Universidad de Antioquia; a los estudiantes, docentes y personal administrativo de las unidades académicas que suman esfuerzos a este proceso de articulación:

Escuela de Nutrición y Dietética

Escuela de Idiomas

Escuela de Microbiología

Instituto de Filosofía

Instituto de Educación Física y Deportes

Facultad Nacional de Salud Pública

Facultad de Comunicaciones y Filología

Facultad de Odontología

Facultad de Ingeniería

Facultad de Medicina

Facultad de Educación

Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias

Facultad de Ciencias Agrarias

Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Facultad de Ciencias Económicas

A los habitantes, líderes y lideresas de la Comuna 1 - Popular de Medellín, municipio de La Ceja del Tambo y El Carmen de Viboral que aportan su tiempo, conocimiento y liderazgo al proceso.

A las Instituciones aliadas; las administraciones municipales de Medellín, La Ceja del Tambo y El Carmen de Viboral; POMA, Metrosalud, I.E. Antonio Derka Santo Domingo que con su voluntad, disposición y recursos permiten que la Experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas sea una realidad.

“Da tu primer paso ahora. No es necesario que veas el camino completo. Solo da el primer paso. El resto irá apareciendo a medida que camines.”

**Martin Luther-King jr.**

## Contenido

|   |     |
|---|-----|
| Acerca de los autores .....   | 7   |
| Agradecimientos .....   | 9   |
| Prólogo.....  | 15  |
| 1. Introducción .....   | 17  |
| 2. Antecedentes.....  | 23  |
| 3. Referentes .....   | 29  |
| 3.1. Referentes conceptuales.....   | 31  |
| 3.2. Referentes normativos .....  | 34  |
| 3.3. Referentes pedagógicos.....  | 38  |
| 3.3.1. Territorio como escenario del proceso de formación<br>profesional..... | 41  |
| 3.3.2. Aprendizaje basado en problemas de los territorios ..                  | 44  |
| 4. Articulación interna: entre ejes misionales y unidades<br>académicas ..... | 57  |
| 4.1. Articulación de ejes misionales .....                                    | 60  |
| 4.2. Articulación entre programas y unidades académicas.....                  | 64  |
| 5. Articulación territorial.....  | 69  |
| 6. Participación .....  | 81  |
| 6.1. La participación como derecho .....                                      | 81  |
| 6.2. La participación como justicia social .....                              | 88  |
| 6.3. La participación como principio .....                                    | 89  |
| 7. Interdisciplinariedad .....  | 93  |
| 8. Evaluación .....   | 107 |

|   |     |
|---|-----|
| 9. Gestión académico-administrativa.....  | 123 |
| 9.1. Planificación externa .....  | 126 |
| 9.2. Planificación interna.....   | 128 |
| 9.2.1. Componente académico .....   | 128 |
| 9.2.2. Componente administrativo.....   | 131 |
| Anexo 1. Normograma articulación territorial de prácticas<br>académicas Universidad de Antioquia..... | 139 |

## Índice de ilustraciones

|   |     |
|---|-----|
| Ilustración 1. Estructura de la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas, Universidad de Antioquia, 2020 ..... | 30  |
| Ilustración 2. Referentes conceptuales de las Prácticas Académicas Articuladas en el Territorio .....                                 | 33  |
| Ilustración 3. Referentes normativos en la Articulación Territorial de Prácticas Académicas. ....                                     | 35  |
| Ilustración 4. Articulación interna y externa.....  | 60  |
| Ilustración 5. Proceso de articulación Universidad de Antioquia-Territorio.....   | 62  |
| Ilustración 6. Investigación en la Articulación Territorial de Prácticas Académicas. ....   | 63  |
| Ilustración 7. Proceso de articulación interna. ....  | 66  |
| Ilustración 8. Relación UdeA con los territorios. ....  | 70  |
| Ilustración 9. Experiencia de práctica académica UdeA. ....   | 72  |
| Ilustración 10. Mapa de actores y relaciones Articulación Territorial de Prácticas Académicas. ....                                   | 76  |
| Ilustración 11. Mapeo del territorio.....   | 78  |
| Ilustración 12. Razonamiento para abordar el trabajo articulado en el territorio. ....  | 87  |
| Ilustración 13. Niveles de participación. Fuente: elaboración propia con base en Arnstein, 1969 .....                                 | 91  |
| Ilustración 14. Proceso de planificación externa.....   | 128 |
| Ilustración 15. Proceso de planificación interna. ....  | 132 |
| Ilustración 16. Estructura administrativa. ....   | 133 |
| Ilustración 17. Sugerencias finales. ....   | 135 |

## Índice de tablas

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Referentes conceptuales para la Articulación Territorial de Prácticas Académicas. .... | 31  |
| Tabla 2. Normas básicas de las prácticas académicas .....                                       | 35  |
| Tabla 3. Estrategias de investigación formativa. ....   | 64  |
| Tabla 4. Tipo de relaciones entre actores. ....   | 76  |
| Tabla 5. Niveles de poder y relaciones predominantes. ....                                      | 77  |
| Tabla 6. Características de los problemas y realidades. ....                                    | 98  |
| Tabla 7. Rasgos de personalidad de los actores.....   | 99  |
| Tabla 8. Espacios. ....   | 100 |
| Tabla 9. Tiempos.....   | 100 |
| Tabla 10. Grupos de conversación.....   | 101 |
| Tabla 11. Proyectos y entregables.....  | 102 |
| Tabla 12. Metodologías convergentes y divergentes.....  | 103 |
| Tabla 13. Solución de controversias.....  | 104 |
| Tabla 14. ¿Qué elementos evaluar? .....   | 111 |
| Tabla 15. ¿Para qué evaluar? .....  | 112 |
| Tabla 16. ¿En qué momento realizar la evaluación? .....   | 113 |
| Tabla 17. ¿De qué forma evaluar? .....  | 114 |
| Tabla 18. ¿Qué actores deben participar en la evaluación? .....                                 | 117 |
| Tabla 19. ¿Con qué evaluar? .....   | 118 |

## Prólogo

El proceso de Articulación Territorial de Prácticas Académicas de la Universidad de Antioquia inició en el año 2018 en la comuna uno - Popular de Medellín, a partir de múltiples experiencias previas en escenarios de prácticas en diferentes regiones del departamento de Antioquia, las convocatorias del Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión -BU-PPE-, entre ellos el proyecto “Aporte al desarrollo territorial a través de prácticas interdisciplinarias integradas, mediante la estrategia de Atención Primaria en Salud Renovada (APS-R) en los municipios del Carmen de Viboral y la Ceja, del Valle de San Nicolás de la subregión del Oriente Antioqueño” sumado al proceso de organización política y democrática de la comuna uno que venía siendo acompañado por la Universidad.

El propósito de esta estrategia, enmarcada en el principio esencial de responsabilidad social universitaria, es conectar las prácticas académicas de diferentes disciplinas y campos de conocimiento de la Universidad con actores institucionales y comunitarios, poniendo la docencia, la investigación y la extensión al servicio de los retos y realidades de los territorios. Es así como, durante 2020, también se implementó esta experiencia de articulación territorial de prácticas en el Suroeste y el Bajo Cauca, con aproximaciones a otros territorios donde la Universidad hace presencia.

En los tres años de experiencia, se han integrado a la estrategia 26 programas académicos de la Universidad y 1184 estudiantes en práctica; se ha favorecido el acompañamiento integral a 9010 personas y se han atendido 468 animales. Durante el proceso, se ha invertido más de mil millones de pesos en recursos frescos y en especie y fortalecido el relacionamiento interinstitucional con la comunidad a través de sus líderes y organizaciones. Importantes instituciones públicas y privadas hoy son aliadas en este propósito, quienes se unen al diálogo interdisciplinario propio de nuestra Alma Mater.

Este proceso se ha tejido, también, en conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la Atención Primaria en Salud y el Buen Vivir como referentes conceptuales, e integra proyectos territoriales y actores comunitarios como fundamentos del contexto. Además, asume la Investigación Acción Participativa como metodología para comprender y acompañar las realidades sociales de los territorios, e integra procesos de investigación formativa y formación en investigación.

Luego de un proceso ininterrumpido de tres años, incluyendo este periodo atípico vivido durante la pandemia por Covid-19, los principales resultados de esta experiencia de articulación territorial de prácticas académicas se reflejan en el fortalecimiento de las relaciones entre la Universidad y el territorio, y en el aprendizaje sobre las formas como las propias comunidades asumen y afrontan sus problemáticas; un permanente proceso de aprendizaje que, incluso, a pesar de la emergencia sanitaria, nos permite encontrar nuevas maneras para conectarnos con las comunidades y hacer presencia en el territorio, como respuesta de nuestro natural compromiso social.

Esta experiencia de diálogo de saberes, con sus logros y lecciones aprendidas, incluye una ruta orientadora del trabajo al interior de la Universidad, busca economías de escala y favorece la planeación convergente de los procesos de intervención integral desde las prácticas, intentando conectar la generación de conocimiento con las verdaderas necesidades de la sociedad. A mediano plazo, esto permitirá articular otras capacidades interinstitucionales para diversificar los escenarios de aprendizaje, innovar los currículos, y resolver con acierto y colaborativamente los problemas más apremiantes de la región, favoreciendo la apropiación social del conocimiento, el desarrollo territorial y de las organizaciones, y el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

**David Hernández García**  
Vicerrector de Extensión  
Universidad de Antioquia

# 1. INTRODUCCIÓN

La Articulación Territorial de Prácticas Académicas es una apuesta institucional que tiene como propósito articular prácticas académicas de diferentes disciplinas y profesiones con actores institucionales y comunitarios, posibilitando el desarrollo de los ejes misionales de la Universidad en respuesta a las realidades sociales de los territorios. Esta iniciativa estratégica es pensada en favor de tener una presencia integral e interdisciplinaria de la Universidad en los escenarios de práctica, debido a que propone una articulación desde los diferentes programas académicos y dependencias administrativas al interior de la Universidad, en la búsqueda de generar un acercamiento más oportuno, eficiente y acertado con otras instituciones y territorios.

Esta articulación de prácticas se basa en referentes conceptuales como la Atención Primaria en Salud (APS), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el buen vivir, además de los referentes normativos y de contexto. Para ello, desarrolla sus acciones trabajando en los “lugares donde ocurre la vida”, específicamente en los entornos: familiar, comunitario, educativo, institucional y laboral. Teniendo en cuenta la posibilidad de intervenir en estos entornos, se pueden establecer estrategias claras para cada contexto y desde diferentes áreas del conocimiento. Contando con el acompañamiento de las Vicerrectorías de Docencia, Investigación y Extensión y la vinculación de programas académicos de las ciencias sociales, humanidades y artes, ciencias exactas, naturales, económicas e ingenierías y de la salud. Con el trabajo conjunto entre dichos programas, se permite realizar un trabajo integral, que desde distintas miradas puedan incidir positivamente y con mayor impacto en el territorio donde se tendrá presencia.

La Universidad, a lo largo de su historia y basada en el espíritu misional y el principio de responsabilidad social, ha realizado intervenciones e interacciones importantes por medio de las prácticas académicas en los territorios que así lo requieren; aunque en algunas oportunidades pro-

gramas académicos coinciden en los mismos escenarios de práctica, generalmente cada uno de ellos ha venido haciéndolo de manera independiente y apuntado a diferentes frentes de trabajo. Dada esta situación, y al llamado de instituciones externas y los habitantes de varios territorios, quienes han sido aliados naturales de la Universidad para las prácticas académicas, se han desarrollado experiencias de Articulación Territorial de Prácticas que han generado aprendizajes y permiten ofrecer estas orientaciones.

El documento que se presenta a continuación muestra algunos asuntos referentes, lineamientos y principios conceptuales y entrega una ruta metodológica sobre cómo se ha desarrollado la Articulación Territorial de Prácticas Académicas de diferentes programas académicos y dependencias administrativas al interior de la Universidad, en la búsqueda de generar un acercamiento más oportuno, eficiente y acertado a otras instituciones y territorios. Igualmente, pretende que las prácticas académicas, siguiendo la normativa establecida y los lineamientos universitarios, puedan realizar un trabajo interdisciplinario teniendo en cuenta el aprendizaje basado en comunidad, para proponer e implementar programas y proyectos pensados en las necesidades específicas de la población, empoderando a las comunidades, y mejorar la formación de los futuros profesionales de la Universidad de Antioquia en términos de pertinencia social. Se plantea una guía para desarrollar prácticas articuladas en otros escenarios y territorios. Aun reconociendo que cada experiencia representa diferentes maneras de hacer las cosas, los temas a desarrollar en este texto son:

**Referentes:** la identificación de referentes para un documento de orientaciones despliega un proceso de autorreflexión, que propone revisar el horizonte de sentido y la pertinencia de su objeto —en este caso, las prácticas pedagógicas en el contexto actual—, así como reconocer las experiencias, aprendizajes, retos y anhelos de sus actores no solo como integrantes de una comunidad académica, sino como sujetos históricos, apoyados en el pensamiento crítico y comprometidos con la misión universitaria para la transformación de la realidad en busca del bienestar y el buen vivir, o en términos amplios, con la dignidad humana. En esa medida, el esfuerzo de identificar referentes se considera pertinente para lograr una coherencia de un proceso complejo como las prácticas académicas, tanto en el ámbito formativo como en el potencial de articular las funciones misionales de la Universidad y de dialogar de forma

permanente con la sociedad. En esta dirección, este apartado aborda los referentes normativos, conceptuales y pedagógicos del proyecto que orientaron la puesta en escena, de una experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas, y partieron de principios como la equidad, la inclusión y la participación real como base para la construcción colectiva, la articulación institucional, el diálogo de saberes, la lectura de los territorios y a la construcción depaz, y se detallarán los referentes que han sido contemplados en el proyecto y la forma que puede aportar en futuras propuestas formativas similares.

**Articulación interna:** la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas se convierte en una estrategia innovadora para la articulación de docencia por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, la extensión a través del relacionamiento con la comunidad y las acciones con el territorio y la investigación desde lo formal, desarrollando proyectos, y desde lo formativo, por medio del aprendizaje basado en problemas de los territorios, posibilidades de vinculación de semilleros de investigación y desarrollo de trabajos de grados. Por medio de la integración de las diferentes áreas del conocimiento, se logra hacer una lectura y abordaje interdisciplinar de las necesidades y potencialidades de las comunidades.

**Articulación territorial:** en la parte de las orientaciones para la articulación territorial, se parte por reconocer el papel que cumple la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo en los territorios donde tiene presencia y la importancia de vincular el enfoque territorial en las acciones que adelanta. Igualmente, en este apartado se hacen las aproximaciones teóricas a los conceptos de territorio y territorialidad, como un binomio inseparable que facilita no solo el reconocimiento de las diferentes maneras de ver el territorio, sino, también, la complejidad que emerge de las relaciones de poder y las dinámicas y conflictos sociales. En este sentido, la lectura de los contextos, la identificación de los actores y las maneras en las que interactúan son asuntos fundamentales a la hora de desarrollar prácticas articuladas y la generación de redes colaborativas de conocimiento.

**Participación:** la noción de participación es central en una experiencia de articulación territorial. Toda la historia de construcción de la propuesta con la Comuna 1 partió de una acción de los actores comunales y su solicitud a la Universidad, como institución articuladora en el pro-

ceso de transformación social, asumirse a su proceso de transformación social. Es así como la Universidad fue invitada a participar en un proceso territorial. Partiendo de esta experiencia, en este apartado se hablará sobre participación en tres aspectos: a) la participación como un derecho, b) la participación como justicia y c) la participación como un principio.

**Interdisciplinariedad:** para este apartado, se retoman fuentes legales y conceptuales que delimitan los sentidos y alcances de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los procesos formativos institucionales. Para ello, se recurre a los Acuerdos Superiores 124 de 1997 y 418 de 2014 y a diferentes autores, con base en los cuales se define la interdisciplinariedad como una estrategia educativa que implica la interacción de varias disciplinas, con el fin de fortalecer los conocimientos y ampliar sus marcos de referencia. Así las cosas, la meta de la interdisciplinariedad es aunar esfuerzos investigativos, de docencia y extensión universitaria que conduzcan al diálogo de saberes y a la construcción comunitaria de estos. No obstante, paulatinamente, la Universidad de Antioquia quiere transitar de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad, entendida como aquella en la que se concreta un nivel superior de integración disciplinar, pues implica la formulación de objetivos comunes y la construcción de sistemas teóricos totales.

**Evaluación:** la evaluación es entendida para estas orientaciones en la perspectiva de evaluación formativa. Se asume entonces que la evaluación está presente a lo largo del desarrollo de las experiencias de Articulación Territorial de Prácticas, se enfoca en la revisión de todos sus componentes y del aspecto educativo y sirve para la retroalimentación de estas mismas. Morales (2001) señala que el proceso de evaluación presenta un carácter continuo e integrador, en el que aparecen varias dimensiones que destacan sus diferentes elementos. Se evaluará la realidad y, para ello, se hace una planificación de eso que se va a evaluar. “Con lo que se busca la respuesta a las preguntas sobre qué se evalúa, para qué, cuándo, cómo, quién y con qué se realiza” (Morales, 2001, p. 173). Cuestiones que sirven como eje, justamente, para el desarrollo de este apartado.

**Gestión académico-administrativa:** la Universidad de Antioquia, mediante el Acuerdo Superior 445 del 25 de julio de 2017, establece la gestión por procesos como un referente de la organización. En el macro-

proceso de docencia, este enmarca el proceso de prácticas académicas, Acuerdo Superior 418 de 2014, Política Integral de Prácticas. Las prácticas académicas son permeadas por los ejes misionales de investigación y extensión y, además, buscan una transformación recíproca de la Universidad y la sociedad.

A partir del ciclo PHVA (planear, hacer, verificar y actuar), desarrollado por Edward Deming, se realizan dos fases de planificación del proceso académico-administrativo: una externa y otra interna. La externa describe todos los procedimientos y tareas que deben llevarse a cabo para lograr el relacionamiento con el territorio hasta lograr la validación y priorización de necesidades y problemas con la comunidad y llegar a un convenio marco donde se definan responsabilidades y compromisos de todos los actores.

En el proceso de planificación interna, se identifican dos componentes: uno académico y otro administrativo a desarrollar, los cuales pueden darse según esta experiencia bajo el esquema PHVA. Se anexa flujograma de los componentes académico y administrativo.

Este documento ofrece a los lectores y lectoras una propuesta para reflexionar la interacción de la Universidad con la sociedad, es una invitación a revisar los referentes desde los cuales partimos para relacionarnos con otros actores, es una ruta sugerida para integrar ejes misionales y programas académicos a través de las prácticas académicas y, así articulados, tejer con los actores externos que habitan el territorio un trabajo colaborativo que pueda mejorar las condiciones de vida de las personas y la naturaleza. Como invitación, sugerencia, no pretende ser una guía que deba seguirse paso a paso, por el contrario, se espera que quienes la usen, la dinamicen, la transformen, realicen nuevas experiencias que documenten y puedan compartir. Es, sencillamente, una invitación a tejer con otros.



## 2. ANTECEDENTES

Autores:  
Amador Herney Rúa Arias,  
Andrea Herrera Cardona, Mónica Trujillo Hoyos

*“Un viaje de mil millas comienza con un solo paso”.*  
(Lao Tse)

La Universidad de Antioquia ha participado y desarrollado diferentes experiencias de articulación, ya sea en el campo específico de las prácticas académicas o en proceso de extensión e investigación. No siendo el interés de este texto realizar una revisión extensa de dichas experiencias, se relacionan algunas que han aportado elementos al desarrollo de estas orientaciones.

En la década de los 90, la Fundación W. K. Kellogg y la Universidad de Antioquia realizaron un proyecto en el municipio de Rionegro mediante la estrategia de prácticas interdisciplinarias integradas, las cuales pretendían mejorar la formación de profesionales del área de la salud en un trabajo conjunto con la comunidad y los servicios de salud, propiciando acceso a servicios de salud a las poblaciones con menos oportunidades, tanto del área urbana como rural del municipio. En la última década, la Universidad ha desarrollado proyectos liderados desde el Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión (BUPPE) y desde allí genera cada año convocatorias para que las diferentes unidades académicas presenten sus iniciativas de integración de saberes, en un trabajo conjunto entre la Universidad, las comunidades y los territorios, siendo considerado como elemento importante que estos proyectos articulen diferentes programas y ejes misionales. De estos proyectos, algunos han planteado el tema de articulación, interdisciplinariedad y gestión territorial.

En el 2014, la Universidad le apostó al fortalecimiento de las capacidades locales para la implementación integral, participativa y continua de

la estrategia de APS, mediante el proyecto BUPPE: “Fortalecimiento de las capacidades locales para la implementación de la estrategia de APS, en los municipios de la cuenca del río San Juan de la región del Suroeste de Antioquia 2015-2016”; en el proyecto participaron diferentes unidades académicas: Facultad Nacional de Salud Pública, Facultad de Enfermería, Facultad de Odontología, Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Facultad de Medicina, Facultad de Comunicaciones y la Escuela de Nutrición y Dietética. Además de los Gobiernos municipales y las Empresas Sociales del Estado de los municipios de Andes, Ciudad Bolívar, Hispania, Betania y Jardín. Y las instituciones: Asociación de Empresas Sociales del Estado de Antioquia (AESA), Secretaría Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia, Savia Salud EPS y el SENA.

El proyecto permitió resignificar los desafíos de la gestión territorial de la salud en un contexto de contradicciones, entre una perspectiva política en la cual prevalecen los intereses de la competencia y el valor desmedido al componente económico que prioriza el mercado.

Con esta experiencia, se pretende la construcción de fuerzas antagónicas con los actores locales, quienes, a través de la solidaridad, la participación y la cooperación, promuevan proyectos sociales que dignifiquen la vida de los ciudadanos de sus territorios y permitan el crecimiento sostenido de los mismos.

Esta propuesta tomó como punto de partida el reconocimiento de experiencias, voluntades y capacidades de los diferentes actores para lograr su articulación y la construcción de consensos que permitieran la implementación de estrategias de gestión integral de la salud en los territorios municipales. Procesos capaces de convocar y activar las potencialidades sociales, comunitarias e institucionales en pro del bienestar común, actuando sobre los procesos sociales determinantes de la salud y la reorientación de los sistemas locales de salud. Este proyecto confrontó el entendimiento generalizado que se tenía de la APS, concebida como programa, y trascendió a posicionarla como estrategia para pensar la reorganización del conjunto de procesos implicados en la gestión de la salud en el territorio, realizada con otros criterios que superan el abordaje biomédico que ha predominado en la práctica de la gestión local de la salud, prevaleciendo el vínculo entre equipos de salud, comunidades e institucionalidad de los territorios (Universidad de Antioquia, 2017).

En el 2017, la convocatoria BUPPE proponía un reto para desarrollar prácticas interdisciplinarias integradas en regiones; a partir de esta invitación a participar se aprobó el proyecto “Aporte al desarrollo territorial a través de prácticas interdisciplinarias integradas, mediante la estrategia de Atención Primaria en Salud Renovada (APS-R) en los municipios del Carmen de Viboral y la Ceja, del Valle de San Nicolás de la subregión del Oriente Antioqueño”. En el desarrollo de este, participaron programas de la Seccional Oriente: Veterinaria, Música, Psicología, Nutrición y del nivel central Administración en Servicios de Salud, Gerencia de Sistemas de Información, Medicina, Enfermería y Odontología.

Los objetivos que pretendió el proyecto fueron: aportar al desarrollo territorial a través prácticas interdisciplinarias integradas, mediante la estrategia de Atención Primaria en Salud Renovada (APS-R) en los municipios del Carmen de Viboral y la Ceja, del Valle de San Nicolás de la subregión del Oriente Antioqueño, aportar a la solución de las necesidades y problemas priorizados por los municipios, diseñar una ruta metodológica para la ejecución de las prácticas, rediseñar la oferta de prácticas académicas acorde a las necesidades priorizadas por la comunidad y fortalecer a los distintos actores municipales a través de las prácticas interdisciplinarias integradas.

La validación de los diagnósticos realizada con las comunidades y a nivel institucional permitió priorizar los siguientes temas: problemas de salud mental, deterioro ambiental, problemas familiares, de nutrición y de participación social y comunitaria. Fue posible desarrollar prácticas interdisciplinarias, en sus fases de aprestamiento, planeación, ejecución y evaluación de estas, experiencia que propició un diálogo entre las disciplinas y una apreciación más amplia y comprensiva de todas las necesidades y problemas trabajados conjuntamente con la comunidad y las instituciones del territorio en los diferentes entornos: familiar, institucional, escolar, comunitario y laboral.

Los logros del proyecto después de dos años de ejecución fueron: mejoramiento de la acción intersectorial e interdisciplinaria de los municipios y las prácticas académicas, aportes al mejoramiento de los indicadores epidemiológicos descritos en los Planes de Desarrollo de cada municipio, abordaje integral e interdisciplinario de las diferentes problemáticas municipales a través de las prácticas académicas, aumento de la capacidad instalada de los municipios participantes y mejoramiento de las

competencias y de la capacidad resolutoria de los actores municipales y estudiantes practicantes. El proceso se realizó en un ambiente de respeto mostrando una gran capacidad para compartir y valorar los diferentes saberes, lo que permitió una interacción social entre universitarios, docentes, alumnos de las instituciones educativas, comunidades y los entes administrativos de los municipios. Además de los proyectos BUPPE, la Universidad, y específicamente la Facultad Nacional de Salud Pública, ha operado desde el 2014 por medio del proyecto de gestión territorial de la salud de la Secretaría de Participación Social en la Comuna 1, el cual fue priorizado por la comunidad a través de los recursos de presupuesto participativo. Este proyecto fortaleció las capacidades de la comunidad y sus líderes para la gestión territorial, la interacción con diferentes actores y dejó como producto el Plan Comunal de Salud de la Comuna 1.

Para el 2017, se encontraban en la Comuna 1 las facultades de Medicina y de Odontología realizando prácticas académicas de forma independiente. La primera de ella desde 2016 con un enfoque de APS y en el entorno familiar. Al mismo tiempo, la ESE Metrosalud ya había realizado un piloto del modelo de atención basado en APS y se disponía a implementarlo en varias comunas de la ciudad. Algunos líderes, como producto de su aprendizaje en el proceso de Gestión Territorial de la Salud, realizaron una invitación a la Universidad para que gestionara de forma articulada las prácticas que se proponían realizar en la comuna. De esta forma, uniendo las solicitudes de la comunidad y sus líderes, el trabajo adelantado por algunas facultades y el propósito de Metrosalud, se empezó a construir la experiencia de articulación de prácticas para la Comuna 1. Inicialmente, se convocó a las 9 unidades académicas del área de la salud y se inició un piloto con 5 programas en 3 entornos: familiar, comunitario y educativo.

En el 2018, se inicia la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas, que actualmente se desarrolla en la Comuna 1 de Medellín, que concentra sus acciones en cinco entornos: familiar, comunitario, educativo, laboral e institucional y, además de ello, se enfoca en 4 dimensiones que han sido priorizadas por la comunidad, a saber: seguridad alimentaria y nutricional, salud sexual y derechos reproductivos, salud ambiental y animal y salud mental y convivencia social. En ella participan la Universidad de Antioquia, en articulación con Metrosalud, instituciones educativas y organizaciones sociales y comunitarias presentes en el territorio.

Entre el 2018-2020, la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas Comuna 1 ha logrado articular 26 programas académicos de la Universidad de Antioquia, los ejes de docencia y extensión y, de forma más incipiente, el de investigación, se han realizado más de 400 reuniones, se han articulado 32 docentes, 950 estudiantes en prácticas, 17 líderes comunitarios y beneficiado 7.711 personas, 451 animales e invertido más de 600 millones de pesos entre recursos frescos y en especie.

Dentro de las acciones desarrolladas en el territorio, se pueden resaltar: mesas de trabajo en “cero embarazo adolescente”, asesoría psicológica, actividades de diagnóstico y asesoría alrededor del estado nutricional, identificación de hábitos alimentarios, manejo de los residuos, actividades educativas en tenencia responsable de mascotas, protección específica y salud bucal, cursos de manipulación de alimentos y seguridad social integral, atención jurídica, planes de intervención familiar en salud, talleres de salud mental, acompañamiento a actividades productivas como huertas comunitarias y asociación de recicladores, entre otras acciones enmarcadas en el buen vivir y el bienestar de las personas, familias y comunidades.

La experiencia de Comuna 1, su continua revisión, reflexión, crecimiento e interacción han generado parte de los aprendizajes que se ofrecen como orientaciones para toda la Universidad.

## Referencias

- Restrepo Bernardo (1997). *El aprendizaje basado en problemas en la formación de profesionales de la salud*. Recuperado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4646/1/Restrepo-Bernardo\\_1997\\_AprendizajeFormacionProfesionalesSalud.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4646/1/Restrepo-Bernardo_1997_AprendizajeFormacionProfesionalesSalud.pdf)
- Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Extensión. Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión –BUPPE– (2016). Informe Término del Proyecto, BUPPE: “Fortalecimiento de capacidades locales para la implementación de la estrategia de APS-R en los municipios de la cuenca del río San Juan de la región Suroeste de Antioquia 2015-2016”. Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Extensión. Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión –BUPPE– (2018). Informe Término del Proyecto, BUPPE APS\_C3: “Gestión académica y territorial de la atención primaria para el cuidado de la

vida, la salud y el ambiente en los barrios La Cruz, La Honda, Bello Oriente, Raizal y San Blas, Comuna 3 - Manrique, en Medellín”.

Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Extensión. Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión –BUPPE– (2018). Informe Término del Proyecto, BUPPE: “Estrategia de Atención Primaria en Salud Renovada (APS-R) en los municipios del Carmen de Viboral y la Ceja del Tambo”.

Universidad de Antioquia. *Articulación Territorial de Prácticas Académicas en la Comuna 1 de Medellín (Popular)*. (2020). Recuperado de <https://acortar.link/m4k>

Zapata, Y.; Rúa, A. & Marín, Y. (2020). *Formulación de la propuesta (No. 2)*. Medellín.

### 3. REFERENTES

Autores:  
Andrés Mauricio Conde Cárdenas,  
Elvira Yurani Zapata Sánchez y Luanda Rejane Soares Sito

*“Más allá de las aulas, la perspectiva son los acuerdos entre escuela y otros ámbitos de aprendizaje, que solo pueden partir de un reconocimiento explícito del papel educativo que juegan los diversos escenarios, la familia, el mundo del trabajo, los medios de comunicación, la comunidad [...] Sociedad educadora y sociedad del aprendizaje...”.*  
(Alfredo Astorga, 2012)

La identificación de referentes para las orientaciones parte de un proceso autorreflexivo que propone revisar el sentido y la pertinencia de las prácticas pedagógicas en el contexto actual y reconocer las experiencias, aprendizajes, retos y anhelos de sus actores no solo como integrantes de una comunidad académica, sino como sujetos históricos, apoyados en el pensamiento crítico y comprometidos con la misión universitaria para la transformación de la realidad en busca del bienestar y el buen vivir o, en términos amplios, con la dignidad humana (Universidad de Antioquia, 1994).

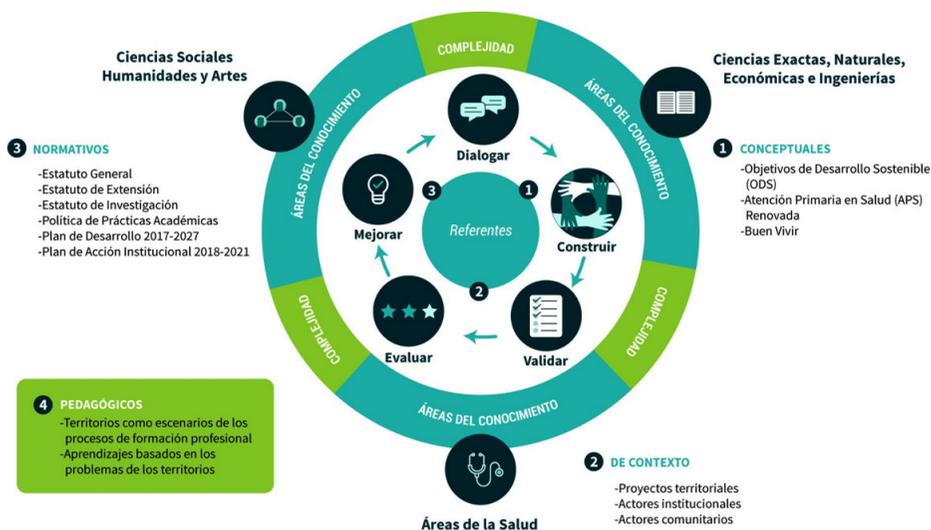
En esa medida, el esfuerzo de identificar referentes es pertinente para lograr unacoherencia de un proceso complejo como las prácticas académicas, tanto en el ámbito formativo como en el potencial de articular las funciones misionales de la Universidad y de dialogar de forma permanente con la sociedad.

Dicho esto, se resalta que estos referentes, por ser contextualizados a un espacio y un tiempo determinados, corresponden más al resultado de un acuerdo entre varios actores, donde se discuten principios, valores, métodos, visiones y horizontes. Es decir, buscan reflejar la naturaleza

diversa, incluyente, reflexiva, democrática y, por supuesto, educadora de la Universidad. Implica también la necesidad de mantener tal diálogo, ser flexibles ante los cambios, así como alimentar y fortalecer la relación con la sociedad y a la luz de nuevos acuerdos, identificar otras posturas, ideas, principios y posibilidades, que sustenten la pertinencia del ejercicio de prácticas académicas articuladas al territorio y la vigencia de sus aportes. La gráfica 1 ilustra la estructura de la experiencia de Comuna 1 antes mencionada y, en la parte más externa, los referentes que están siendo usados en la actualidad.

### Ilustración 1.

*Estructura de la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas, Universidad de Antioquia, 2020*



Para el caso de estas orientaciones, se considera importante la identificación y discusión alrededor de referentes conceptuales, normativos, de contexto y pedagógicos. Cada uno de ellos puede abordarse desde las miradas de todos los actores de las prácticas, a partir de la inclusión y participación como base para la construcción colectiva y para el logro de un lenguaje común, lo cual facilita la reflexión pedagógica, la articulación institucional, el diálogo de saberes, la lectura de los territorios, elementos necesarios para la validación del horizonte de sentido. Cada grupo de trabajo que se plantee realizar experiencias similares

podrá partir de los referentes aquí propuestos, pero inevitablemente tendrá que construir sus propias reflexiones alrededor del ejercicio que desarrolle.

### 3.1. Referentes conceptuales

Los **referentes conceptuales** que hoy se proponen corresponden a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la Atención Primaria en Salud Renovada (APS-R) y el Buen Vivir, los cuales contribuyen a la orientación teórica, política y ética de las prácticas, así como a la discusión de diferentes posturas metodológicas y pedagógicas implícitas en la aproximación a los territorios.

Cada uno de estos referentes conceptuales por sí mismo plantea alternativas para la búsqueda del bienestar y la dignidad humanas y actúa como marco de interpretación, permitiendo, en su conjunto, hacer aproximaciones desde diversos saberes y sentires, establecer diálogos, discusiones y comprensiones sobre la realidad vivida en el espacio de las prácticas académicas e integrándolos al proceso de la formación profesional. Igualmente, los referentes señalados involucran procesos históricos y sociales amplios alrededor de aspectos determinantes para la vida, por tanto, puestos en el escenario de las prácticas académicas, permiten tender puentes entre la experiencia individual y subjetiva de los actores, con su dimensión espacial y temporal y la agenda de su época.

**Tabla 1.**

*Referentes conceptuales para la Articulación Territorial de Prácticas Académicas.*

| Referentes conceptuales para la Articulación Territorial de Prácticas Académicas |   |
|--|---|
| Objetivos de Desarrollo Sostenible   | <p><u>Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible</u></p> <p>“Este plan será implementado por todos los países y partes interesadas mediante una alianza de colaboración. Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y a sanar y proteger nuestro planeta. Estamos decididos a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por</p> |

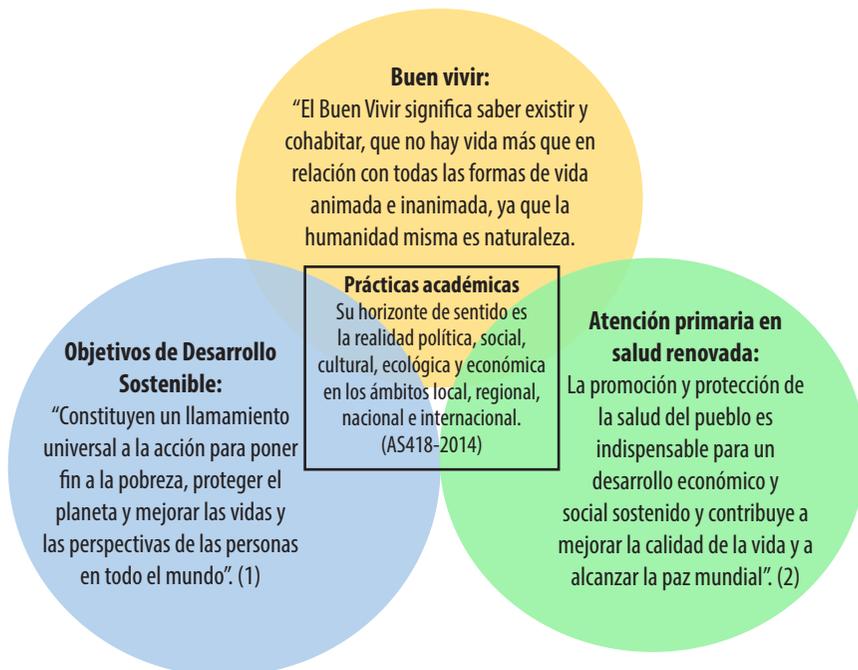
| Referentes conceptuales para la Articulación Territorial de Prácticas Académicas |  |
|--|--|
| Objetivos de Desarrollo Sostenible   | el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás” (ONU, 2015).   |
| Atención Primaria en Salud Renovada  | <p><u>Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS, 6-12 de septiembre de 1978</u><br/>                     “La Conferencia reitera firmemente que la salud, estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, es un derecho humano fundamental y que el logro del grado más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos, además del de la salud” (OPS, 2012).</p> <p><u>La Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas</u> “Existen varias razones que justifican la adopción de una estrategia renovada en cuanto a la APS: los nuevos desafíos epidemiológicos que se deben asumir; la necesidad de corregir las debilidades e incoherencias presentes en algunos de los diferentes enfoques respecto a la APS; el desarrollo de nuevos conocimientos e instrumentos sobre mejores prácticas y su contribución en la mejora de la efectividad de la APS y, por último, el reconocimiento creciente de que la APS es una estrategia para fortalecer la capacidad de la sociedad para reducir las inequidades en salud. Es más, se considera que un enfoque renovado de la APS es una condición esencial para cumplir con los compromisos internacionales vinculados a objetivos de desarrollo, incluidos los presentes en la Declaración del Milenio, así como para abordar los determinantes sociales de la salud y alcanzar el nivel de salud más alto posible para todos” (OPS, 2007, iii).</p> |
| Buen Vivir   | <p><u>Elementos para el debate e interpretación del Buen vivir/ Sumak kawsay</u><br/>                     “En los últimos años ha surgido en América Latina, particularmente en el área andina, el Buen vivir, corriente de pensamiento que, retomando principios éticos y conocimientos ancestrales de nuestros pueblos originarios y postulados críticos de los modelos de desarrollo, se ha convertido en un radical cuestionamiento de formas hegemónicas de vida y en un factor de debate y preocupación universal, sobre todo después de que fuera plasmada en las Constituciones ecuatoriana y boliviana” (Cardoso-Ruiz <i>et al.</i>, 2016).</p>   |

Ellos abren la posibilidad para que el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad confluyan en objetivos superiores relacionados con el desarrollo humano, la defensa de la vida con dignidad, el reconocimiento de la diversidad, la valoración y protección de la naturaleza, la participación, la inclusión y la equidad. Igualmente, establecen formas de aproximación a los escenarios de práctica, aportando elementos para la construcción de conocimiento desde las realidades propias de sus actores, de manera dialógica y horizontal, alimentando el proceso de formación y pensamiento críticos desde un ejercicio situado en los territorios y sus múltiples espacios.

Se reitera entonces que corresponde a los actores de las prácticas su revisión permanente, por cuanto la vida cambia, las ideas, los retos, los problemas, los instrumentos para interpretar e intervenir la realidad son dinámicos, y en esa medida, los referentes conceptuales dan cuenta de esas transformaciones y nos reconectan con una experiencia distinta de la práctica académica.

## Ilustración 2.

*Referentes conceptuales de las Prácticas Académicas Articuladas en el Territorio.*



Las prácticas académicas articulan los referentes conceptuales en la construcción de su horizonte de sentido para la formación profesional

### 3.2. Referentes normativos

Se pueden pensar los referentes normativos como el conjunto de normas y reglas que orientan la acción de las prácticas académicas y, en esa medida, considerarlos también como instrumentos para la aproximación al territorio y el diálogo entre sus actores. Desde esta perspectiva, se reconoce la existencia de marcos legales y normativos amplios, establecidos desde el entorno social e institucional que soportan, por ejemplo, el rol de la Universidad pública como actor social con una misión que se desarrolla ampliamente en sus estatutos y articulada a las leyes y políticas que regulan la educación superior. Bajo esta línea se puede trazar para cada área del saber un marco normativo macro, estructural, que permite su interacción con la sociedad.

Con base en lo anterior, se propone que los **referentes normativos** para las prácticas articuladas tomen como base las normas universitarias, en cuanto recogen el pensamiento institucional que cobija las prácticas académicas y así permiten apuntar al direccionamiento administrativo cumpliendo orientaciones legales e institucionales. De esta manera, las normas universitarias no solo proponen el horizonte de sentido general de las prácticas como institución, sino que también las cobijan con la normatividad que las regula como ejercicio educativo circunscrito a leyes, políticas, planeaciones estratégicas y demás que rigen a la Universidad pública como institución de la sociedad.

De la misma manera, los referentes institucionales expresan la reflexión de la Universidad sobre su quehacer, evidencian el camino recorrido y el proyectado para establecer elementos estructurales sobre el sentido de las prácticas académicas de una Universidad pública, en el contexto actual. La normatividad universitaria se considera entonces un punto de partida sólido y amplio para establecer la relación con el territorio, no solo desde el ámbito institucional macro, sino también desde elementos más específicos, como las apuestas curriculares de los programas académicos que materializan y soportan las prácticas académicas. En la ilustración 2, se ilustran los referentes normativos y en la tabla 2, se describen algunas de estas normas.

A continuación, se presentan los textos normativos sugeridos como referentes institucionales. Nótese que los dos primeros tienen un carácter “definidor” de lo que se considera “práctica académica” en el contexto

institucional y los dos últimos proyectan los escenarios donde las prácticas se articulan como parte del quehacer universitario. Claramente, estas normas no agotan la normativa institucional que puede sustentar los ejercicios de práctica académica, más bien sugieren elementos para su aproximación.

**Ilustración 3.**

*Referentes normativos en la Articulación Territorial de Prácticas Académicas.*



**Tabla 2.**

*Normas básicas de las prácticas académicas*

| <b>Normograma prácticas académicas</b> |   |
|--|---|
| Estatuto General                       | <p>“Las actividades académicas de investigación, de docencia y de extensión abordan problemas prácticos o teóricos en una perspectiva interdisciplinaria que propicia la aprehensión de la complejidad de los objetos, fenómenos o procesos, de sus relaciones e interacciones internas y externas, y promueve, desde cada disciplina o profesión, la cooperación y el desarrollo recíprocos en la búsqueda del conocimiento y en su aplicación sobre el mundo” (Universidad de Antioquia, 1994).</p> |

| <b>Normograma prácticas académicas</b>                 |   |
|--|---|
| Política de prácticas académicas - Acuerdo 418         | Artículo 1 - En concordancia con la filosofía y propósitos misionales, las prácticas de la Universidad de Antioquia constituyen un contenido curricular permanente y un espacio de aprendizaje y enseñanza, desde el inicio hasta el fin del plan de estudios de los niveles educativos de pregrado; integran y realimentan la investigación, la docencia y la extensión, propician la integración y la interacción permanente con el contexto político, económico, social, ambiental y cultural; y mantienen una comunicación con la sociedad para la transformación recíproca de la universidad y la sociedad. Las prácticas se relacionan sinérgicamente con los propósitos de formación, las teorías y los campos de conocimiento, las estrategias pedagógicas y didácticas, los escenarios de práctica y los contextos macro y micro en los cuales se desarrollan. Su horizonte de sentido es la realidad política, social, cultural, ecológica y económica en los ámbitos local, regional, nacional e internacional (Universidad de Antioquia, 2014). |
| Política de prácticas académicas - Acuerdo 418 de 2014 | Las prácticas como parte del currículo: Artículo 24. Las prácticas hacen parte del currículo de cada programa y se hallan insertas en procesos socioculturales que permiten el despliegue de las funciones básicas de la Universidad, es decir, permiten la producción y la profundización del conocimiento, la formación integral del estudiante y la integración y la interacción con la sociedad (Universidad de Antioquia, 2014).   |
| Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027             | Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027: “Fomentar la innovación para la comprensión y solución de problemas y la potenciación de capacidades hacia la transformación de la Universidad y de los territorios”. Tema estratégico 1: Formación integral de ciudadanos con la articulación y el desarrollo de las funciones misionales, desde los territorios y en conexión con el mundo.<br>Tema estratégico 5: Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad. Se acoge a los <b>enfoques</b> participativo, diferencial y territorial (Universidad de Antioquia, 2017).   |
| Plan de Acción Institucional 2018-2021                 | Plan de Acción Institucional 2018-2021: “Una Universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial”. Línea de acción 4: “Buen vivir en la comunidad universitaria”. Línea de acción 1: “Articulación misional en la base de un proyecto educativo institucional”.<br>Línea de acción 2: “Resignificación de la presencia de la Universidad en los territorios”, en su primer programa “Orientación estratégica de la regionalización de la Universidad”, que  |

| Normograma prácticas académicas        |   |
|--|---|
| Plan de Acción Institucional 2018-2021 | está articulado con el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027, en su tema estratégico 1: Formación integral de ciudadanos con la articulación y el desarrollo de las funciones misionales, desde los territorios y en conexión con el mundo, plantea el desarrollo del proyecto “Establecimiento de redes colaborativas para las regiones”, lo que podría hacer de esta propuesta de investigación un insumo fundamental para la consolidación de redes estratégicas que logren articularlas prácticas académicas a los contextos regionales (Universidad de Antioquia, 2018b). |

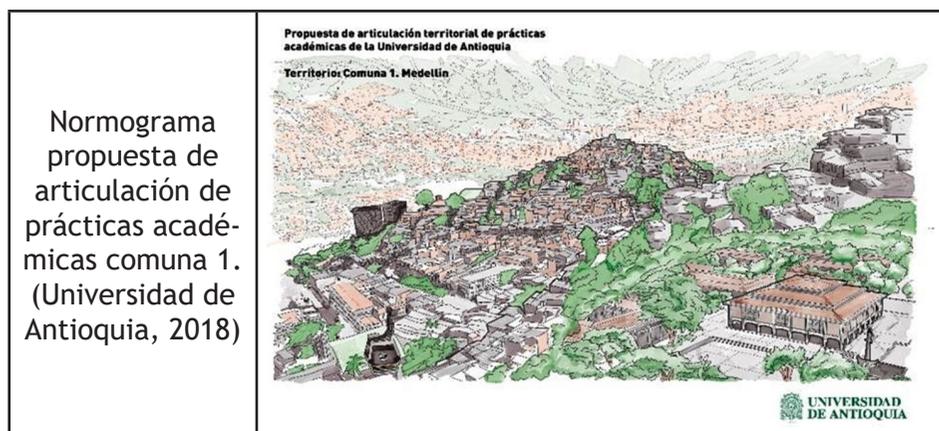
Señalar este punto de partida permite asumir con mayor claridad una postura desde el rol académico de la Universidad pública, desde la cual se dialoga con el territorio y otras normas que confluyen y, de paso, complejizan el ejercicio de prácticas: ¿a cuál norma respondemos?, ¿cuál norma nos rige?

Si bien los referentes normativos con frecuencia se presentan como una estructura jerárquica de documentos y textos, que formalizan las intervenciones sociales desde una dimensión legal y/o administrativa, es conveniente plantear cómo su identificación corresponde a una acción que se da a lo largo del ejercicio de prácticas y que implican el reconocimiento de otras normas, reglas, acuerdos sociales que se plantean desde los territorios y que generan alternativas para las formas en que se relacionan los actores de las prácticas académicas en sus espacios. En este sentido, se puede considerar la existencia de **referentes contextuales**, que actúan como orientaciones legitimadas al nivel de norma.

Con lo anterior, se plantea que los referentes normativos no necesariamente corresponden a una identificación acrítica de las normas que determinan la acción desde lo macro, por el contrario, tal identificación se puede dar a partir de textos tan diversos como un programa académico o una declaración de organizaciones sociales o un proyecto educativo institucional de una escuela primaria. Es decir, se propone considerar los referentes normativos como un escenario para el diálogo multidireccional, una conversación a partir de las normas y pautas que se legitiman desde el territorio, proyectadas desde lo micro con las voces de los sujetos que se orientan con ellas. Igualmente, reconocer que la

normativa también cambia, se amplía, se aclara, se reinterpreta, pues va reflejando los cambios sociales y sus nuevos acuerdos. Por ello, se considera pertinente que el marco normativo se piense como escenario de conversación más que como estructura.

Para ilustrar lo anterior, se presenta en el Anexo 1 “Normograma Propuesta de Articulación de Prácticas Académicas Comuna 1”, un ejercicio que identifica, sin agotar completamente, la estructura normativa del ejercicio de prácticas articuladas en la experiencia de la Comuna 1 y, además, resalta un orden jerárquico de la normatividad que se plantea desde los ámbitos macro (internacional) hacia el micro (local-comunitario). Nótese también la diversidad de normas, los referentes conceptuales integrados como normatividad en el orden político y la importancia de la norma institucional para integrar dicha diversidad:



Los referentes normativos presentados deben ampliarse con las normas específicas según el territorio, entorno, dimensión y/o problema que se esté abordando. Es el quehacer del grupo de trabajo la búsqueda de estos referentes específicos y, sobretodo, su interpretación y aplicación en el contexto de las prácticas académicas

### 3.3. Referentes pedagógicos

¿Qué pedagogías se necesitan para realizar una formación académica articulada a los territorios? Es justamente esta pregunta la que se busca contestar en este apartado de las orientaciones. Más que una receta, el lector encontrará una reflexión sobre los referentes pedagógicos que

orientan la experiencia previa, así como los principios que se observaron durante el caminar de esta experiencia de articulación de prácticas, que eran más potentes para un diálogo entre Universidad-sociedad.

Los referentes pedagógicos de la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas están anclados en paradigmas críticos y participativos de investigación, que comprenden el propio territorio como un espacio de formación y tienen la vida como un marco para el currículo. Orientadas por principios como la horizontalidad, la búsqueda por la transformación de realidades, la escucha y el reconocimiento del otro que se van plasmando en las experiencias de prácticas académicas realizadas, esta experiencia refleja una preocupación por indagar cómo los actores sociales comunitarios vivencian las dinámicas de exclusión, reconocimiento y participación social que se presentan en su contexto.

Esta escucha sensible a los territorios les permite a los practicantes y profesores aportar desde su saber disciplinar de una manera más horizontal y armónica con la agenda de las comunidades, con el fin de fortalecerlas y potencializar sus acciones colectivas. En estas líneas, se van plasmando algunos principios de referentes importantes para esta experiencia<sup>1</sup>[1], y que son compartidos entre las distintas disciplinas, como:

- Participación social
- Ciencia ciudadana
- Lectura del territorio
- Ruptura de barreras en el diálogo con el otro (comunidad, disciplinas)
- Transformación social - Emancipación
- Resiliencia
- Enfoque de derechos
- Visión críticas, holística, integral
- Incidencia política

Los distintos nombres se iban encontrando y conectando en el recorrido del proceso formativo, en los diálogos de los entornos, actividades compartidas y en el mismo ejercicio de diseño de las orientaciones.

---

<sup>1</sup> Nota [1] Este tejido conceptual deriva de los talleres que se han realizado con los entornos educativo y comunitario, en el cual los participantes de distintas áreas del saber, luego de analizar su práctica académica, entraban a conversar con colegas sobre la siguiente pregunta: ¿quiénes son los referentes comunes en lo disciplinar y en lo formativo entre nuestros programas (autores y obras)?

En armonía con los referentes conceptuales y normativos —los cuales buscan, entre otros objetivos, resignificar la presencia de la Universidad en los territorios, generar una articulación misional en la base de un proyecto educativo institucional y construir propuestas pedagógicas para el Buen vivir en la comunidad universitaria—, se eligieron perspectivas que nos permitieran lograr un compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad. Así, la apuesta pedagógica del proyecto se acerca a las miradas de campos como la educación popular (Torres, 2007), pedagogías críticas (Freire, 1996, 2012; Ghiso, 1999; McLaren, P. y Kincheloe, 2008) e investigación acción-participativa (Fals Borda, 1989, 2015; Ortiz y Borjas, 2008; Escobar, 2014; Hidalgo y Kurlat, 2014), las cuales nos instigan a acercarnos a los territorios y construir de modo colaborativo una agenda que nos permita tener la realidad como punto de partida para la formación y la investigación, pasar a una toma de conciencia crítica de la realidad descrita y observada y, como derivado de ello, llegar a una investigación que permita construir posibilidades para participar en su entorno; momentos propuestos por la IAP que no son lineales, sino que transitan en el ejercicio de *caminandar* del proyecto.

Desde **esta postura** ético-política, se propone poner en práctica una formación pertinente del estudiante, que permita desde la práctica académica crear escenarios de interacción del practicante con las realidades sociales de su entorno, con el fin de que su labor busque generar transformación social. En las diferentes modalidades de práctica académica, se pueden tener ejercicios más o menos amplios en el tiempo y la profundidad; sin embargo, cualquiera de ellos busca aportar al cierre de la brecha entre lo teórico y el mundo externo, mostrando al practicante su rol en la consolidación de la responsabilidad de la Universidad pública con la comunidad desde una apuesta de articulación entre los ejes misionales (docencia, investigación y extensión).

La articulación de las prácticas académicas a otros territorios más allá de la Universidad les permite avizorar en su futuro que hacer profesional el potencial de la participación comunitaria para la transformación social, así como la capacidad de dar retorno para las partes involucradas en el proceso de formación: del territorio hacia la universidad y de la Universidad hacia el territorio. Con estos lineamientos, se presenta, a seguir, las elecciones del nivel curricular y didáctico que compusieron el proyecto de Articulación Territorial de Prácticas. Se desarrollan dos ejes

a partir de los cuales comprendemos la formación y el territorio, ambos presentados en la “Formulación de la Experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas de la Universidad de Antioquia de 2020” (Zapata, Rúa y Marín, 2020): territorio como escenario del proceso de formación profesional y aprendizaje basado en problemas de los territorios. En el primero, se presenta la noción de territorio y territorialidad que subyace la experiencia y, en el segundo, se proponen recomendaciones de nivel curricular y didáctico para esta articulación, las cuales se nutren de los referentes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la Atención Primaria en Salud y el Buen Vivir.

### **3.3.1. Territorio como escenario del proceso de formación profesional**

Para empezar a hablar de territorios, es importante retomar aprendizajes de otras experiencias que han sido antecedentes para esta propuesta, como el proyecto “Gestión académica y territorial de la atención primaria para el cuidado de la vida, la salud y el ambiente en los barrios La Cruz, La Honda, Bello Oriente, Raizal y San Blas, Comuna 3 - Manrique, en Medellín”. Este proyecto, auspiciado por el Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión (BUPPE) de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia y desarrollado por la Facultad Nacional de Salud Pública, “tenía por objetivo la contribución al mejoramiento de la calidad de vida, el medio ambiente y la salud, mediante la gestión de la salud pública y la concertación de las acciones con los actores institucionales, académicos y comunitarios, en el marco de la Atención Primaria en Salud, con enfoque de salud familiar y comunitaria” (Informe Término del Proyecto, BUPPE APS\_C3, p. 5). Uno de los productos de este proyecto fue un “marco conceptual del espacio territorio de enseñanza-aprendizaje construido participativamente con las unidades académicas y la comunidad, interacción en el territorio en prácticas integradas e interdisciplinarias, guiadas por la estrategia de atención primaria de la salud APS” (Informe Término del Proyecto, BUPPE APS\_C3, p. 6). Develando la importancia de este proceso de enseñanza-aprendizaje, este marco teórico expuso unas conclusiones, que pueden ser vistas también como recomendaciones para la Universidad de Antioquia, tales como:

- Dejar capacidades instaladas en los territorios.
- Realizar acciones pertinentes a las comunidades con las cuales se está interactuando.

- Generar alianzas estratégicas con actores clave en los territorios.
- Articulación al interior de la Universidad.
- Fortalecer capacidades en los estudiantes y profesores para la aplicación de la Atención Primaria en Salud, así como para la construcción de propuestas de formación, investigación o extensión que partan de las demandas comunitarias.

Cuando se habla de una propuesta de formación profesional articulada a los territorios, se es invitado a repensar qué se entiende por esta noción y, además, cuál limitación se dará al territorio con el cual se irá a articular. Por lo tanto, ¿qué se entiende por territorio y territorialidad? En una discusión sobre esta noción, Rodríguez (2010) asume que “la **territorialidad** corresponde al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre” (p. 5), y el **territorio**, según el autor, implica “la existencia de un espaciogeográfico en el cual un sujeto o un grupo social ejerce cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación, como afirma Montañez (2001), que a su vez crea un ejercicio de soberanía y el surgimiento de relaciones de identidad con dicho espacio”, en síntesis, el espacio geográfico está “revestido de dimensiones políticas, afectivas y de identidad, o de su sumatoria.” (pp.5-6).

El hecho de reconocer el territorio como un agente formador invita a mirar y comprender lo que la gente hace en los territorios, qué territorialidades construye allí, o sea, identificar las historias de los actores sociales y sus dinámicas de construcción de sus territorios. En esta dirección, Gómez *et al.* (2013), al acompañar la experiencia de poblaciones indígenas, afrocolombianas y campesinas en la ciudad de Medellín, muestran **rutas posibles para la construcción de diálogos de saberes e interculturalidad**, pero, a la vez, develan la herencia de la desigualdad, que persiste y se actualiza en la ciudad y, obviamente, atraviesa nuestra acción formativa en la academia. Los autores van mostrando, a partir de las voces de estos actores, cómo en sus intentos de generar incidencia política y construir propuestas desde sus realidades, estas comunidades se enfrentan a “diálogos [que] son asimétricos puesto que se realizan en el marco de una intencionalidad de ‘ayuda’ a través de la cual se minorizan a los pueblos y comunidades ancestrales” (p. 136), y esto tiene una raíz en la relación que nuestros profesionales, egresados de las academias, reproducen, en una postura que no escucha a las poblaciones que intentan dialogar con las instituciones. De ese modo, rompen con

la posibilidad de construir un diálogo de saberes. Infelizmente, como plantean los autores, a pesar de que “la academia se ha diversificado en sus posturas frente al conocimiento, [pues] existen sectores que se esfuerzan por conocer y comprender desde otras lógicas que no sean necesariamente científicas”, observan que todavía hay la predominancia de una postura profesional que replica una “prepotencia de los científicos sociales, aun aquellos formados en la izquierda” (p. 137). Y el resultado más negativo es el hecho de que esto deriva en una institucionalidad pública (incluyendo la Universidad) que no busca construir mecanismos que permitan respetar los saberes de las autoridades ancestrales.

Frente a esta realidad, ¿cuál es el reto como Universidad pública de formar profesionales que actúen en los diversos territorios de nuestro país? En una experiencia de Articulación Territorial de Prácticas, el objetivo principal es **construir una formación de profesionales que sean capaces de articular sus saberes en construcción a los saberes construidos en los territorios y que, a partir de este diálogo, reconstruya su agenda de formación.** En esta apuesta por un diálogo de saberes, que busca construirse desde una relación horizontal y respetuosa, la Universidad es reconocida como un territorio más, por lo cual también aporta conocimientos y demandas, pero estos entran a interactuar con otros saberes y, en esta interacción, se va (re)dibujando el currículo de la práctica académica. Para finalizar, se destaca que, para este ejercicio de articulación territorial, se requiere de la Universidad:

- Diseñar currículos flexibles que permitan que, en la práctica académica, se construya conocimiento con y desde los territorios, y no previamente o de manera impositiva y jerárquica.
- Reconocer los ejercicios de construcción de participación social que realizan las comunidades en los territorios, para integrarlas a nuestros planes de formación en docencia, investigación y extensión.
- Partir de un marco de compromiso con la construcción de la participación, la democracia y la justicia social, para construir un diálogo real con los actores de los territorios;
- Promover un proceso continuo y permanente en este acompañamiento de otros territorios, conjugado a una reflexión continua sobre el **impacto de sus prácticas académicas** en el territorio<sup>2</sup>.
- Permitir que este ejercicio de diálogo nos permita (re)pensar constantemente sobre el rol de la Universidad pública en su entorno social.

<sup>2</sup> Link con gestión académico-administrativa y evaluación. Continuidad del escenario de práctica: reflexión del impacto. Pensar desde los diferentes actores y escalas de tiempo.

En este último aspecto, se indaga por cuál es el rol de la Universidad en esta relación con otros territorios. Estos diálogos de saberes también generan tensiones e invitan a los actores institucionales a pensar sobre la **responsabilidad social de la Universidad pública**, dado que, al acercarse a otros territorios, se abre un espacio para permearse de sus saberes, y también es recurrente una expectativa de que la Universidad se construya como un aliado de estas poblaciones y se pueda tornar “un último actor válido de apoyo y confianza”, teniendo en cuenta que existe en nuestro entorno una fractura en las relaciones de las comunidades y las instituciones. Esta relación paradójica exige una toma de decisiones y de postura en medio de tensiones, la cual no tendrá una respuesta previa: a veces se requerirá de la Universidad un rol de intermediario, de mediador y hasta interlocutor, pero la clave será partir de un horizonte de sentidos construido junto con las comunidades con las cuales se interactúa y **buscar un camino hacia la justicia social, acordea los referentes normativos y conceptuales que nos orientan, como los ODS o la apuesta por el Buen Vivir.**

Desde esta apuesta, la práctica académica parte de una identificación y reconocimiento de los planes de acción y proyección de las comunidades [1] —planes de vida, planes de Juntas de Acción Comunal, cabildos, concejos comunitarios, los proyectos comunitarios, plan comunal de salud, Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otros—, para que la experiencia de los practicantes les permita, bajo la tutoría de sus asesores, consolidar su trayecto formativo en diálogo con los saberes disciplinares y los comunitarios. Este desplazamiento de una formación aislada hacia una formación articulada a los territorios implica construir una práctica académica que permita fortalecer la lectura crítica y propositiva de los contextos territoriales, así como potencializar la identificación de procesos de participación, exclusión y reconocimiento de los actores de los territorios. Esta lectura permitirá a los practicantes y asesores aprender a producir y aplicar sus conocimientos disciplinares a partir de las demandas sociales de las comunidades.

### 3.3.2. Aprendizaje basado en problemas de los territorios

Pensar en currículos contextualizados, abstraídos del mundo de la vida y que reflejan de cierta manera las realidades que traen los estudiantes a la Universidad, sirve como preámbulo para que el futuro profesional incorpore de una forma más precisa las realidades de otros.

La Universidad de Antioquia es una institución que produce y aplica conocimiento desde hace más de dos siglos. Esto le ha servido de base para llevar el proceso formativo más allá de un pensamiento anquilosado; sin embargo, también debe pensarse cómo construir ese conocimiento con los actores de distintos territorios, pero, sobre todo, cómo hacer para que los sujetos sean capaces de hacerlo suyo, de modo que permita hacer transformaciones en sus acciones, en la cotidianidad.

Ese conocimiento conlleva asuntos de responsabilidad social, pues cuanto más se aprende y más conocimiento se tiene, se adquieren más responsabilidades; entonces, cuál es la deuda que hoy tiene la Universidad, cuando ha producido tanto conocimiento, pero aún las realidades de los territorios siguen padeciendo inequidades en sus vidas:

“La responsabilidad social que piensa los desafíos sociales de la educación superior no es tarea baladí ni sencilla. Convoca los mejores esfuerzos, las mejores capacidades intelectuales y volitivas del ser humano y de los grupos sociales y de las naciones” (Grimaldo, 2018, p. 11).

La misión de la Universidad es formar a los profesionales para que ellos transformen las realidades; por ello, aprender desde el problema, la situación, el territorio le permite al estudiante tener una imagen real, cercana y pertinente.

Educar es parte de la función de la sociedad y formar, de la Universidad y es en estas dos esferas donde las acciones se hacen sociales, pues se educa para conservar la cultura de la humanidad y se forma para darle más sentido a lo que se hace dentro de la sociedad. Por ello, propender por permitir que los estudiantes se acerquen a los territorios desde momentos tempranos en su proceso formativo conlleva implícitas acciones que se convierten en acciones sociales, como lo afirma Weber: “La acción social (incluyendo tolerancia u omisión) se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras [...]. Los ‘otros’ pueden ser individualizados y conocidos o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos” (Weber, 2002, p. 18).

Entonces, ¿cómo entender las realidades sociales de los territorios cuando las relaciones no se conciben de formas horizontales? Para Weber,

no todos los contactos entre los hombres tienen ese carácter social, pues casi se hace de forma deliberada cuando se piensa, en una acción con sentido propio, dirigida a otros. Las acciones sociales, según Weber (2002), no son idénticas ni parecidas a algo homogéneo, ni a la acción de alguien influenciado por otros, es decir, es única, no reproducible. Sin embargo, algunas acciones sociales sí son influenciadas por el efecto que se produce “de una acción condicionada por la masa”, o sea, desplazamientos, políticas, violencia, que, para este caso, sería más una acción de omisión.

Comprender el contexto de los currículos en el mundo de la vida, desde los territorios y sus problemas, permite comprender la educación desde los cuatro pilares enunciados por Delors, que son: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y convivir con los demás; y aprender a ser. Además, revela la educación como encargo social, es decir, como una acción social, y la función de la Universidad, a través del profesor y el estudiante, es elaborar relaciones de valor para ambos y desde allí para los territorios (Delors, 1996).

Delors afirma que “La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de consciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (Delors, 1996, p. 104). Cuando esas acciones sociales se cargan de valores y pasan de las realidades instrumentales a las sustanciales, es donde se encuentra el sentido de lo que se hace en los territorios y sus problemas, por ello, Delors afirma que:

“... el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones” (Delors, 1996, p. 104.)

Para poder realizar acciones sociales desde la formación y la educación, se debe empezar por comprenderse desde su propia complejidad como ser humano y luego desde la entramada forma de ser profesor o estudiante y sujeto; esto es lo que permite saber del otro, o sea, saberse desde sus realidades, sus problemas. Este descubrimiento del otro pasa por la

creencia del valor ético, estético y político, determinada puramente en méritos de esos valores; desde lo afectivo, especialmente emotivo, donde existe una elaboración consciente de los propósitos últimos de esta acción.

Las relaciones que se gestan en el ambiente de aprendizaje, o sea, en los territorios, a partir de una intencionalidad curricular, permean el sentido de sus actores, por ello, Weber afirma que una “relación social”:

“Debe entenderse [como] una conducta plural –de varios– que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida, orientándose por esa reciprocidad. La relación social consiste, pues, plena y exclusivamente, en la probabilidad de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) indicable” (Weber, 2002, p. 22).

Un mínimo de recíproca bilateralidad es lo que, para Weber, deja manifiesto cuando argumenta que el contenido de dicha relación es diverso: conflicto, enemistad, amor sexual, amistad, piedad, cambio en el mercado, enseñanza. Sin embargo, cuando se entiende la bilateralidad en el ambiente de aprendizaje, es una relación pedagógica entre el estudiante y el profesor, pero en los territorios y sus complejidades se da una relación más multilateral, es decir, el profesor, el estudiante, la comunidad y el Estado; y para que este hecho multilateral se dé y tenga una acción social (para todos) y sea recíproca, es necesario que todos se den los lugares que se merecen (Weber, 2002).

La intención del currículo es lo que da la entrada, el proceso y tal vez el fin inicial para posibilitar la relación social de enseñar y aprender. Esta consiste “sola y exclusivamente –aunque se trate de ‘formaciones sociales’ como ‘Estado’, ‘Iglesia’, ‘corporación’, ‘matrimonio’, ‘escuela’, etc.– en la probabilidad de que una forma determinada de conducta social, de carácter recíproco por su sentido, haya existido, exista o pueda existir” (Weber, 2002, p. 22).

Cómo reafirmar a través de la ética de los mínimos, como lo menciona Adela Cortina, que son esas condiciones y comportamientos mínimos de convivencia comunes, en los diferentes ámbitos sociales, la responsabilidad epistemológica y axiológica que encierra esa relación en los territorios y desde allí con sus problemas, en un entorno académico; para

ello, Weber afirma que el sentido que constituye de un modo permanente una relación puede ser formulado en forma de “máximas” cuya incorporación aproximada o en término medio pueden los partícipes esperar de la otra u otras partes y, a su vez, orientar por ellas (aproximadamente o por término medio) su propia acción. Sin embargo, en el aprendizaje basado en los territorios, en esa relación mediada, el sentido de las máximas podría no ser tan claro, pues, aunque probablemente el sujeto del territorio espera lo máximo del profesor y del estudiante desde su práctica académica, las respuestas que se dan y/o acompañan podrían ser de mínimos, acciones no menos importantes, pues todos procuran dar más de lo mínimo, es decir, lo mejor de sí.

El aprendizaje contextualizado a los problemas de los territorios genera una acción social, de racionalidad sustancial, determinada por el valor de la ética, la estética y la política. Recíproca y multilateral, un propósito, única, finita, no reproducible y, sobre todo, de saber reconocerse a uno mismo, para comprender y valorar al otro.

El problema en el territorio sirve como base para la creación de preguntas que incitan al aprendizaje del estudiante. El aprendizaje basado en problemas (ABP), según Díaz y colaboradores (2006), se fundamenta en el problema como incitador para el aprendizaje. El problema se constituye en un elemento fundamental, que da respuesta a las necesidades de formación, el principio del proceso de aprendizaje (Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación Edusalud, 2011).

El ABP presenta diversas características, que lo hacen integrador, como una estrategia de didáctica activa, centrada en el estudiante. Estas, para el Grupo de Investigación Edusalud, son:

- La estrategia crea condiciones en el estudiante para desarrollar en él la capacidad de generar preguntas, análisis, síntesis y consulta de fuentes.
- Está fundamentado en la solución de problemas, diseñados para que el estudiante logre el aprendizaje de los objetivos propuestos.
- Los objetivos se logran mediante la asociación entre la teoría y la práctica.
- El problema en el ABP debe retar al estudiante hacia la búsqueda del conocimiento, la determinación de las causas y las

consecuencias para llegar a soluciones hipotéticas.

- El problema se analiza de una manera holística, abarcando los aspectos filosóficos, sociales y científicos.
- La estrategia de ABP estimula en el estudiante una posición activa frente a la adquisición del conocimiento.
- El docente toma una posición más horizontal y se convierte en un facilitador o tutor que colabora en cada una de las fases del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- El trabajo se realiza en pequeños grupos de estudiantes, lo que fomenta la responsabilidad, la interacción y el aprendizaje colaborativo.
- Los procesos de autoevaluación permiten la autorregulación y la responsabilidad frente al propio conocimiento (Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación Edusalud, 2011, p. 10).

Además, el ABP debe responder por un aprendizaje que en el futuro dé cuenta de soluciones precisas a esas realidades, por ello, el problema que se considere deberá permitir un abordaje interdisciplinario, es decir, de posibles soluciones multidimensionales, incitador, contextualizado en el territorio y el tiempo, que facilite disminuir la dicotomía entre la teoría y la práctica.

**El aprendizaje basado en los problemas de los territorios** permite al estudiante y al profesor obtener experiencias reales, que les ayuden a transformarse sus percepciones del mundo, en todo caso, a todos los estudiantes y profesores no les sucederá lo mismo con una experiencia. Al respecto, Larrosa (2006) afirma que la experiencia es “eso que me pasa”. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (Larrosa, 2006, p. 88).

La exterioridad, situada en el caso de los problemas de los territorios, hace que el profesor y el estudiante hayan sido tocados por esa expe-

riencia, ajena a ellos, sin embargo, el territorio y su problema, que son los que traen la situación implícita, los acerca, para tratar de mostrarles como eso que les está sucediendo como territorio es importante para enseñar a otros.

En la alteridad, o sea, eso que pasa que es otro, distinto a mí, Larrosa, menciona que “[...] esa alteridad no debe ser identificada, sino que se mantiene como alteridad [...]” (Larrosa, 2006, p. 89). En la enseñanza de los problemas del territorio, se puede reconocer la alteridad, pero tanto el estudiante como el profesor, deben estar conscientes que es otro sujeto el que hace que les pase esa experiencia, por ello, esa alteridad no puede formar parte de ellos, pero sí reconocer que lo que le pasa al otro (sujeto, persona, ciudadano, niños, adulto mayor, etc.) le puede pasar también al profesor y al estudiante. Este **principio de alteridad** podría aplicarse en la enseñanza en los territorios, toda vez que permite valorar al otro, como otro, sin dejar de reconocer que forma parte de la experiencia del profesor y del estudiante, y que, de muchas formas, aporta a lo que ambos, uno como profesional y otro como sujeto en formación, desean que ocurra en la búsqueda de la solución al problema.

En lo ajeno de todo eso que pasa en la experiencia, la alienación, para Larrosa, es “porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o apropiado ni por mis palabras” (Larrosa, 2006, p. 89). Si bien Larrosa menciona que la experiencia es externa al sujeto, la experiencia sucede en él, es decir, el lugar de ese acontecimiento es él, en sus ideas, sus hechos, sus palabras, sus pensamientos. Es un proceso de reflexión, de ida y vuelta; va desde el profesor al estudiante y retorna al primero, pero, también, va desde el estudiante al profesor y retorna y desde ellos al territorio y sus habitantes y desde allí realimenta. Entonces, esa experiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje en el territorio no es igual para todos. Afecta de modos diversos.

Entonces, la experiencia del aprendizaje sobre los problemas del territorio no será igual para todos; a cada uno le pasará algo diferente. El asunto central de reconocer que, en la experiencia, se encarna el proceso de enseñar y aprender y que para que eso que le pasa a cada uno sea significativo, debe ser intencionado, flexible, subjetivo, pertinente, contextualizado. Larrosa considera que, en la experiencia, el sujeto es sensible y vulnerable, está expuesto. Esa exposición sirve de anclaje

para que el estudiante aprenda a sensibilizarse por las experiencias de otros en los territorios (Larrosa, 2006).

Si la experiencia hace en el sujeto (estudiante, profesor, habitante del territorio), un asunto de ida y vuelta, entonces cómo hacer para formar y transformar esa experiencia en el estudiante en algo significativo, con el acompañamiento del profesor en una relación pedagógica, con el habitante del territorio y saber experiencial en una relación intersubjetiva y con todos y sus conocimientos en las relaciones epistemológicas que se configuran para establecer un diálogo de saberes a todo nivel. Ese momento de verdad que es la relación entre todos en el territorio es lo que Larrosa afirma que esos sujetos:

“No sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2006, p. 91).

Convertir los **territorios en ambientes de aprendizaje** permite que las situaciones que allí acontecen sean convertidas en experiencias; es un lugar, un paso, un pasaje, un recorrido que, al pasar a través del sujeto, deja huella; lo importante es saber reconocer cuándo esa huella es significativa para el otro. En todo caso, la experiencia en el aprendizaje y la enseñanza conlleva una intención, es decir, la intención de enseñar que viene del profesor, sin embargo, para el estudiante, puede que esa experiencia no sea intencional. Larrosa afirma que:

“La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición” (Larrosa, 2006, p. 108).

“La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuer-

po, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso” (Larrosa, 2006, p. 110).

Esta experiencia de articulación territorial nos lleva a considerar que planear prácticas académicas en un territorio —de modo que se integren los ejes misionales de la Universidad— conlleva reconocer las realidades y singularidades del territorio, los actores que allí convergen, su historia, geografía, economía y cultura, o sea, el territorio y las territorialidades allí construidas. Además, requiere reconocer las capacidades de los estudiantes para enfrentarse a esta realidad y la pertinencia formativa de la práctica en el territorio, donde se pueda llevar a cabo un ejercicio de mutua transformación, donde los estudiantes participen en ella, desde las acciones en las que participan, y por el hecho de hacerlo, ellos también se transformen (adaptado de Herrera, 2019, p. 15).

Esta forma de plantear las prácticas académicas, desde tres áreas del conocimiento —áreas de la salud, ciencias exactas y naturales e ingenierías y ciencias sociales y humanas— nos muestra cómo las prácticas pueden ser la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad y cómo buscan aplicar los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención directa de las necesidades del medio (Acuerdo Superior 418, 2004).

## Referencias

- Cardoso-Ruiz, R.; Gives-Fernández, L.; Lecuona-Miranda, M. & Nicolás-Gómez, R. (2016). *Elementos para el debate e interpretación del Buen vivir/Sumak kawsay*. Contribuciones desde Coatepec - Universidad Autónoma del Estado de México, 31. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017005/html/index.html>
- Delors, Jacques. Madrid, España (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Recuperado de [http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis* (séptima ed.). Bogotá D. C.: Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva (1ª edición 1970).
- Gestión territorial de la salud: perspectivas, aprendizajes y aportes a la práctica / Proyecto BUPPE, APS suroeste*. Universidad de Antioquia, Medellín. 2017.
- Ghiso, A. M. (1999). *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Colima-México, vol. V, n.º 9, junio de 1999, pp. 141-153.
- Gómez, E. et al. (2015) *Diálogos de saberes e interculturalidades: indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Medellín: Pulso & Letra editores.
- Grimaldo, H. (2018). *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. UNESCO-OESALC y Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Herrera, A. (2019). *Lineamientos de planificación para la propuesta Articulación Territorial de Prácticas Académicas de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia.
- Hidalgo, R. & Kurlat, M. (2014). "El compromiso y la simulación. Cosechas personales y políticas en treinta años de IAP". *Decisio*, mayo-agosto, 2014, pp. 44-48.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://files.practicasdesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/\\_la\\_experiencia\\_Larrosa.pdf](http://files.practicasdesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf)
- McLaren, P. & Kincheloe, Y. (2007). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Grao.
- OPS (1978). Declaración de Alma-Ata. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/Alma-Ata-1978Declaracion.pdf>
- OPS (2007). *La renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas*. [https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2010/Renovacion\\_Atencion Primaria\\_Salud\\_Americas-OPS.pdf](https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2010/Renovacion_Atencion Primaria_Salud_Americas-OPS.pdf)
- Universidad de Antioquia (1994). Estatuto General de la Universi-



*siva*. Segunda reimpresión. Fondo de Cultura Económica de España. Madrid, España. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>



## 4. ARTICULACIÓN INTERNA: ENTRE EJES MISIONALES Y UNIDADES ACADÉMICAS

Autores:  
Amador Herney Rúa Arias, Andrea Herrera Cardona,  
Yuly Andrea Marín Ospina

*“El mundo necesita soñadores, el mundo necesita hacedores,  
pero sobre todo el mundo necesita soñadores que hacen”.*  
(Sarah Ban Breathnach)

La Universidad de Antioquia define sus funciones misionales enmarcadas en los ejes de investigación, docencia y extensión, los cuales se describen a continuación.

La investigación, como fuente del saber, da soporte al ejercicio docente e integra los currículos académicos. Su objetivo es la generación y comprobación de conocimientos orientados al desarrollo de la ciencia, los saberes, la técnica, la producción y adaptación de tecnologías para la búsqueda de solución a problemáticas de la región y el país; los procesos investigativos deben fortalecer la relación entre la Universidad y las necesidades del entorno (Acuerdo Superior 1, 1994), (Acuerdo Superior 418, 2014).

La docencia se encuentra fundamentada en el eje de investigación y permite formar a los estudiantes en los diferentes campos disciplinares mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el cumplimiento de los objetivos éticos y académicos de la Universidad. La docencia se caracteriza por su función social que determina para el profesor responsabilidades científicas y morales frente a los estudiantes, la institución y la sociedad; adicional a lo anterior, específicamente en el campo de prácticas académicas, es el proceso responsable de los planes de acción de las prácticas y gestionar

la interacción con las demás vicerrectorías (Acuerdo Superior 1, 1994), (Acuerdo Superior 418, 2014).

Este proceso de enseñanza-aprendizaje debe inclinarse por una flexibilidad didáctica y curricular que permita integrar el principio holográfico descrito en la Política de Prácticas, el cual hace referencia a la diversidad de elementos, contextos, planes de formación, objetivos profesionales, escenarios, modalidades y factores que influyen en la formación de los estudiantes.

La extensión, por su parte, expresa la relación permanente, directa y en doble sentido entre la Universidad y la sociedad. Se realiza por medio de procesos y programas artísticos, científicos, técnicos de asesoría, interventoría, intercambio de experiencias, difusión del conocimiento y demás actividades que busquen el bienestar general desde la interacción con diversos sectores y actores. En el marco de las prácticas, es el encargado de velar por el análisis de necesidades sociales del entorno, además de fortalecer la capacidad de la Universidad para responder de manera solidaria a estas demandas (Acuerdo Superior 1, 1994), (Acuerdo Superior 418, 2014). Como lo plantea la Política Integral de Prácticas, la transformación de la realidad social es uno de los fines principales del proceso formativo. Por tanto, la gestión de las prácticas exige que haya conciencia de la realidad y se prioricen las acciones tendientes a mejorar las condiciones sociales y del entorno (Acuerdo Superior 418, 2014).

Si bien cada eje misional tiene funciones y una estructura organizativa específica al interior de la Universidad, es del interés de diferentes actores su articulación con el fin de dar respuestas más pertinentes y eficientes a la sociedad. Esta intención está expresada desde el Acuerdo Superior 1 de 1994 que plantea la importancia de la articulación de los ejes para la formación profesional y la comprensión de las realidades sociales, indicando que “las actividades académicas de investigación, de docencia y de extensión abordan problemas prácticos o teóricos en una perspectiva interdisciplinaria que propicia la aprehensión de la complejidad de los objetos, fenómenos o procesos, de sus relaciones e interacciones internas y externas, y promueve, desde cada disciplina o profesión, la cooperación y el desarrollo recíprocos en la búsqueda del conocimiento y en su aplicación sobre el mundo”, sin embargo, no se han planeado las directrices para hacerlo (Acuerdo Superior 1, 1994).

De igual forma lo plantean Martínez y colaboradores (2016), al indicar que la Universidad cuenta con numerosos estatutos y reglamentos para los diferentes estamentos; estos deben ser revisados atendiendo en particular a la articulación de los ejes misionales, teniendo en cuenta que “los estatutos de investigación y extensión, como los estatutos relacionados con docencia, no logran generar una normatividad clara que vincule las tres misiones en sistemas organizacionales articulados”.

De forma reciente, en el diagnóstico interno para la elaboración del Plan de Desarrollo 2017-2027 de la Universidad de Antioquia, se plantea también que se requieren reglamentos y normatividad que faciliten los procesos administrativos, la flexibilidad curricular, la interdisciplinariedad y la integración misional. Por su parte, la línea 1 del PAI 2018-2021 hace énfasis en la articulación misional en la base de un proyecto educativo institucional; a través de la definición de lineamientos pedagógicos, curriculares y didácticos.

A pesar de las falencias normativas que faciliten la articulación misional, este proceso se da espontáneamente de diversas formas, como sucede en los procesos de investigación formal y formativa que se desarrollan al interior de los programas de pre y posgrado, en los procesos de formación que se desarrollan en el marco de proyectos de extensión o en los componentes de apropiación social del conocimiento de algunos proyectos de investigación. Las prácticas académicas son, por esencia, un escenario en el que de forma espontánea se integran los ejes de docencia y extensión, como lo expresa el artículo 12 del Acuerdo 124: “las prácticas son la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad y buscan la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención directa de las necesidades del medio”; sin embargo, este propósito demanda desarrollo conceptual, metodológico y normativo.

En esta medida, la experiencia de articulación contribuye también al alcance de la misión de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la cual tiene como objetivos fomentar la responsabilidad social desde los ejes misionales, generar espacios de articulación entre las acciones académicas y administrativas, implementar un sistema de seguimiento y evaluación de la RSU y promover el cumplimiento de los ODS (Acuerdo Superior 463, 2019).

La experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas se convierte en una estrategia innovadora para la articulación de los ejes misionales y la integración de diversos programas académicos en ejercicios de multi, inter y transdisciplinariedad, paso relevante y que debería surtir siempre al interior de la Universidad antes de relacionarnos en los territorios con actores institucionales y comunitarios, como se ilustra en la siguiente gráfica.

#### Ilustración 4.

*Articulación interna y externa.*



Si bien los procesos de articulación suceden de forma simultánea, se expondrán inicialmente algunas ideas sobre la articulación de los ejes misionales y, posteriormente, sobre las unidades académicas.

### 4.1. Articulación de ejes misionales

La articulación de los ejes de docencia y extensión a través de las prácticas académicas va más allá de llevar prácticas de diferentes programas a los territorios; se requieren diálogos, concertación y planeaciones previas al interior de la Universidad con el fin de tener relacionamientos más adecuados con los actores externos. Para esto, es necesario establecer el territorio, delimitando los escenarios de trabajo según los diagnósticos preliminares.

Con respecto al eje de docencia, es necesario conocer:

- Los programas académicos que van a participar.
- Los perfiles profesionales y ocupaciones.
- Las prácticas académicas (propósitos de formación, momentos del plan de estudios en que se realizan, cursos a los que están vinculadas, intensidad horaria, número de estudiantes, modalidades y los escenarios de prácticas que se consideran).

Estos y otros aspectos deben ser conocidos en detalle por los docentes, coordinadores y estudiantes que van a participar, lo que brinda una información sobre cuáles son las potencialidades de la Universidad, qué tenemos para ofrecer y cuáles son nuestras necesidades en relación con el proceso formativo de los estudiantes.

Con respecto al eje de extensión, es necesario conocer:

- El territorio.
- Actores (institucionales y comunitarios).
- Proyectos, programas e iniciativas que se están desarrollando.
- Problemáticas, necesidades y realidades.
- Intereses y potencialidades.

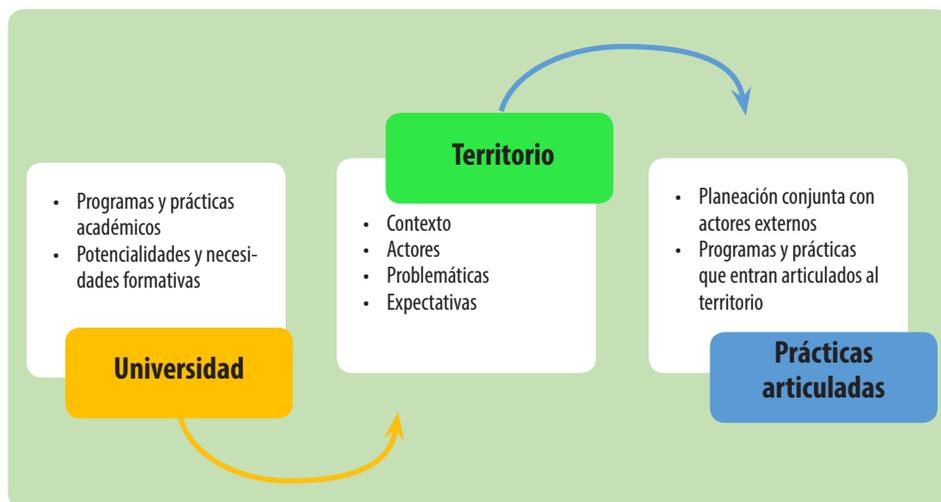
Esta información nos brinda elementos sobre cuáles son las posibles formas de interactuar en el territorio, qué problemáticas se pueden abordar y cuáles no, si son problemas que apenas se van a abordar o procesos de larga data en los cuales nos vamos a insertar, cuáles son los actores claves.

Estos dos pasos de información y diagnóstico preliminar llevan a un tercer momento de diálogo, concertación y planeación conjunta de las prácticas académicas en el territorio.

Con respecto al eje de investigación, es necesario conocer que es un proceso en el que hay que intencionar desde el principio y generar rutas claras para que pueda ser desarrollado, puesto que la integración de este eje no se dará de forma tan natural como en los ejes de docencia y extensión. Integrar la investigación de manera transversal es un elemento clave que permite generar conocimiento con los territorios donde la Universidad tiene presencia. Esto puede realizarse a través de la investigación formal y/o formativa.

### Ilustración 5.

*Proceso de articulación Universidad de Antioquia-Territorio.*



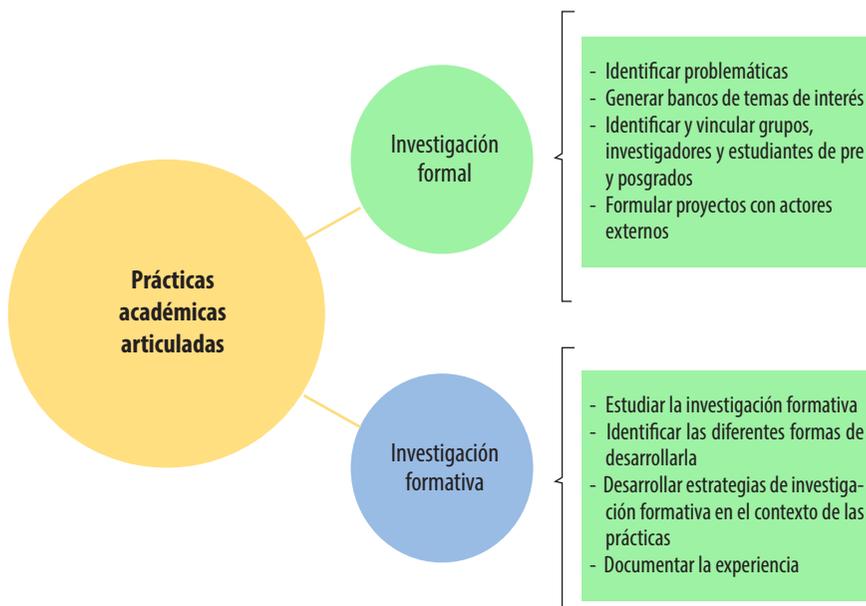
Con relación a la investigación formal, entendida como aquella que genera nuevo conocimiento (Correa, 1999), se pueden identificar desde el comienzo de las prácticas situaciones que requieren de procesos de investigación para su abordaje, pudiendo desde el principio integrar a la experiencia grupos de investigación, investigadores de diferentes disciplinas y estudiantes de posgrado o pregrado que deban desarrollar productos de este tipo. Adicionalmente, se pueden construir bancos de problemas susceptibles de abordar, que pueden irse desarrollando paulatinamente. Las problemáticas y preguntas que se generan en el análisis conjunto de los territorios darán necesariamente la posibilidad de abordajes inter y transdisciplinarios.

Con respecto a la investigación formativa, entendida esta como aquella que hace uso de la investigación como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias sin pretender generar nuevo conocimiento (Restrepo, 2003, p. 197) y como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia (*Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46), se comprende que las prácticas académicas sean escenarios proclives a su desarrollo e incluso este proceso se dé de forma natural, no planeado, ni intencionado. Para hacerlo explícito y desarrollarlo, se recomienda empezar por abordar el tema de investigación formativa con coordinadores, docentes y estudiantes. Pos-

teriormente, identificar las diversas estrategias didácticas que se dan en el marco de la investigación formativa y que abarcan desde ejercicios de identificación de problemas y búsqueda de la información hasta trabajos que surten todos los pasos de un proyecto de investigación. Se recomienda contar con un inventario de estas estrategias, identificar cuáles son afines, a qué prácticas y desarrollarlas. Se deben hacer explícitos estos ejercicios académicos y el desarrollo de competencias en investigación y, finalmente, se recomienda que los estudiantes, al finalizar sus prácticas, dejen formuladas preguntas de investigación que pueden ser el punto de partida para otras prácticas e incluso para investigación formal. En la tabla 3 se describen algunas de estas estrategias.

### Ilustración 6.

*Investigación en la Articulación Territorial de Prácticas Académicas.*



Retomando la investigación, se evidencia que la investigación formativa es esencial para la formación de los estudiantes en pregrado y es el inicio de la investigación. Al respecto, Kambourova (2014) afirma:

“La investigación formativa o ‘la enseñanza a través de la investigación’ como una estrategia didáctica o ‘docencia investigativa’

como una característica de la docencia, cumple una función pedagógica y de esta manera se conecta docencia con investigación”.

## 4.2. Articulación entre programas y unidades académicas

Además de la articulación misional, la articulación entre unidades académicas es un reto, puesto que cada una tiene autonomía académica y administrativa, pero el desarrollo de grupos de conversación académica, de actividades conjuntas en los ambientes de aprendizaje y el abordaje interdisciplinar de problemas son estrategias que permiten el diálogo de saberes y la construcción de procesos y proyectos articulados.

La articulación interna supone también una flexibilidad administrativa que le permita interactuar a las unidades académicas y administrativas, tomar decisiones y, sobre todo, ser soporte de los procesos académicos e interdisciplinarios en la Universidad y los territorios.

**Tabla 3.**  
*Estrategias de investigación formativa.*

|   |
|---|
| <b>Estrategias de investigación formativa</b>               |
| Ensayos teóricos con esquema investigativo                  |
| Club de revistas  |
| Seminarios (preseminarios investigativos)                   |
| Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)                       |
| Diseño de anteproyectos de investigación                    |
| Vinculación de los estudiantes a proyectos de investigación |
| Monografías investigativas                                  |
| Semilleros de investigación                                 |
| Estados del arte sobre temas técnicos                       |
| Estudio de casos  |
| Laboratorios y talleres                                     |
| Trabajo de grado  |

Los procesos de articulación interna deben partir de un reconocimiento de la historia, antecedentes, proyectos y programas desarrollados en los territorios, el reconocimiento también de los perfiles profesionales y objetivos de formación de las diferentes áreas del conocimiento, que permita visualizar oportunidades de articulación interdisciplinaria y posibilidades de desarrollar acciones conjuntas; además, es imprescindible que la intención de articular se enmarque en el proyecto educativo institucional y en los proyectos educativos de programa por medio del ideario formativo con un enfoque de interdisciplinariedad y la interacción permanente entre unidades académicas, administrativas y territoriales, debe ser considerada en los planes de desarrollo y acción institucional, que den ruta al cumplimiento de estos objetivos desde la misión y visión universitaria en periodos de tiempo establecidos.

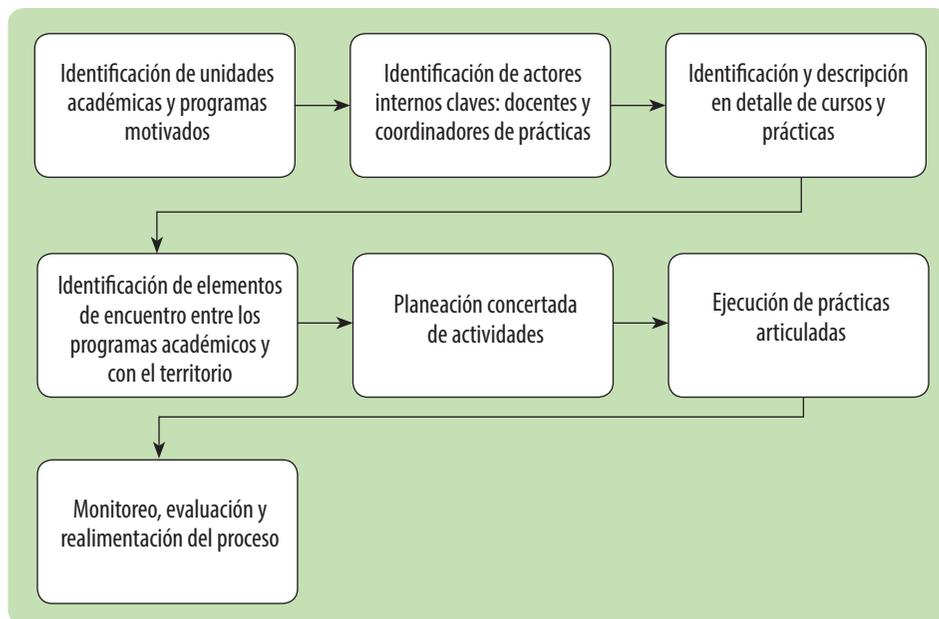
Para llevar a cabo este propósito de articulación entre unidades, el primer paso es identificar cuáles unidades y programas tienen interés en participar. Se recomienda que inicialmente se adhieran pocos programas y aquellos que tienen especial motivación para hacerlo; esto puede favorecer la superación de los problemas que se presentan en estos procesos y, posteriormente, se irán vinculando otros de manera paulatina.

Como segundo paso, al interior de cada unidad académica es necesario identificar personas claves que pueden ser docentes o coordinadores de prácticas, así como los cursos y prácticas que pueden potencialmente participar. Con esta información se debe estudiar en detalle cada curso, sus objetivos, cómo son las prácticas, en qué momento de la formación se realizan, cuál es su intensidad horaria, cuántos estudiantes la desarrollan, cuáles son los productos entregables y todos los demás elementos que permitan conocer en detalle las prácticas.

En un tercer paso, se identifican elementos comunes y de encuentro entre las diferentes unidades académicas, los programas y necesidades del territorio. Con estos datos, se pasa a planear actividades articuladas que pueden ser muy diversas: actividades integradas en el aula en donde participan varios programas y actores externos, actividades en el territorio en donde simultáneamente están varios actores o en donde entran de forma secuencial, entre otras.

### Ilustración 7.

#### Proceso de articulación interna.



Solo la planeación conjunta entre los actores internos y con los actores externos podrá generar la articulación, asunto que demanda una alta flexibilidad, pues es necesario ceder espacios, hacer acuerdos, en algunas oportunidades, renuncias; abrirse a diferentes conocimientos, ceder e intercambiar liderazgos, etc. Si bien se recomienda planear, no es posible tener la programación perfecta; se invita a ejecutar las prácticas articuladas e ir realizando procesos de monitoreo, evaluación y realimentación continua.

Finalmente, si se considera siempre como norte la misión de la Universidad y su quehacer en los territorios, se verá que la articulación entre los ejes y las unidades académicas es imprescindible. La complejidad de las realidades sociales demanda *per se* un abordaje inter y transdisciplinar, requiere de acciones de intervención (acompañamiento) y de nuevo conocimiento, este escenario no puede ser mejor para el desarrollo de procesos formativos de pre y posgrado. Si bien este documento pretende generar recomendaciones para esta articulación, lo más relevante es el interés genuino de los actores y la capacidad de trabajo conjunto y de relacionamiento ético con los territorios.

## Referencias

- Acuerdo Superior 1. Consejo Superior Universitario, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 05 de marzo de 1994. Recuperado de [http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/582e2ba1-c294-4515961c96530772faeb/EstatutoGeneral07\\_12\\_2011.pdf?MOD=AJPERES](http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/582e2ba1-c294-4515961c96530772faeb/EstatutoGeneral07_12_2011.pdf?MOD=AJPERES)
- Acuerdo Superior 418. Consejo Superior Universitario, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 29 de abril de 2014. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/1ef6a59d-69d647d7a156926aa8a34c3c/acuerdo+superior++418+2014.pdf?MOD=AJPERES>
- Acuerdo Superior 204. Consejo Superior Universitario, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 06 de noviembre de 2001. Recuperado de [http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/images/Sitio\\_informe/Anexos/Acuerdos/Acuerdos%20Superiores/Acuerdo%20Superior%20204%20de%202001.pdf](http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/images/Sitio_informe/Anexos/Acuerdos/Acuerdos%20Superiores/Acuerdo%20Superior%20204%20de%202001.pdf)
- Correa, S. (1999). “Integración docencia-investigación en la Universidad ¿ilusión del discurso o acción posible?”. *Revista Educación Física y Deporte*, 20(2): pp. 4-15.
- Restrepo, B. (2003). “Investigación formativa e investigación productiva de conocimientos en la Universidad”. *Revista Nómadas*, 18: pp. 195-202. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890019>
- Díaz, D. & Kambourova, M. (2010). *La formación integral como principio pedagógico que orienta el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia*. Paper presented at the Evaluación del currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia. *Articulación Territorial de Prácticas Académicas en la Comuna 1 de Medellín (Popular)* (2020). Recuperado de <https://acortar.link/m4k>
- Zapata, Y.; Rúa, A. & Marín, Y. (2020). *Formulación de la Propuesta* (No. 2). Medellín.



## 5. ARTICULACIÓN TERRITORIAL

Autores:

María Rosalbina González, Mónica Lucía Muriel Ramírez,  
Yenifer Hinestroza Cuesta

*“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo,  
los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo...”.*  
(Paulo Freire)

### **¿Qué papel juega la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo en los territorios donde tiene presencia?**

De acuerdo con el Plan de Desarrollo 2017-2027 “Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios”, la Universidad reconoce el rol que juega como entidad pública, que, a través de sus ejes misionales de docencia, investigación y extensión, es parte activa de las dinámicas territoriales, del país y del mundo. En ese sentido, la Universidad comprende que la relación con los territorios debe darse de manera recíproca, favoreciendo la construcción conjunta de las acciones, planes, proyectos y programas. El enfoque territorial permite reconocer que la llegada de la Universidad no puede hacerse de manera aislada y descontextualizada de las necesidades del territorio y que este, a su vez, no se define exclusivamente por asuntos geográficos, sino desde una mirada amplia e interdisciplinar.

La territorialidad se postula como una categoría en la que se enmarcan las acciones de la Universidad con las diferentes comunidades, permitiendo reconocer, en el contexto actual de la globalización, las particularidades, dificultades y potencialidades de los territorios, la identificación de los actores, las relaciones que establecen entre sí y su entorno, la coexistencia de la diversidad de cosmovisiones, discursos y prácticas

y la importancia del diálogo intercultural que posibilite la expresión, construcción y movilización de sentidos comunes, que se esperan pueda derivar en el mejoramiento de las condiciones de vida.

### Ilustración 8.

*Relación UdeA con los territorios.*



## ¿Cómo realizar lectura crítica de las realidades del territorio y la territorialidad en el marco de la experiencia de articulación de práctica académica de la UdeA?

La experiencia de articulación de prácticas académicas le facilita a la UdeA la generación de espacios comunes entre los ejes misionales universitarios mediante la interacción de los diferentes programas académicos y las realidades de la territorialidad (Rincón, 2012), con el fin de garantizar una oferta institucional potente para el proceso formativo de los estudiantes.

Desde esta experiencia, es esencial considerar el territorio en los procesos de planificación de la práctica formativa, por lo cual la experiencia de articulación de la práctica académica lo concibe como “tercer maestro”. El territorio entonces se comprende desde sus dinámicas y complejidades, no solo como un sinónimo de “tierra”, “espacio” o “región”, como suele ser entendido analógicamente, sino que también se le entiende desde perspectivas como la naturalista, política, económica y cultural (Rincón, 2012). De otro lado, pensar en la articulación de ejes misionales universitarios a través de la práctica académica implica reconocer la influencia de las bases conceptuales disciplinares acerca del territorio que, como lo indica RincónGarcía (2012), citando a Haesbaert, (2007a):

“[...] desde múltiples abordajes han tratado de responder preguntas y conceptualizar el territorio, fragmentando la realidad y haciendo de este concepto integrador una herramienta con múltiples usos. La filosofía lo ha definido como un producto físico y mental, social y psicológico, pero además multiescalar. Los geógrafos se han concentrado en el territorio físico; la ciencia política en las relaciones de poder sobre el espacio, hegemónicas por el Estado; la economía lo ha definido como fuente de recursos y base de la producción; desde la antropología se ha concebido como un producto simbólico apropiado, representado y significado, y la psicología ha dado prioridad a las dimensiones subjetivas y de identidad personal en su conceptualización. Todas ellas o la mayoría distinguen el territorio natural del territorio social, la primera naturaleza, de la naturaleza apropiada, representada, socializada, culturizada y dotada de sentido, es decir, del territorio socialmente construido” (p. 121).

## **¿Cuáles serían esas maneras posibles de abordar el territorio y las territorialidades desde la experiencia de prácticas académicas UdeA?**

La práctica académica se configura como un proceso de formación en la acción y es así como el reconocimiento de las territorialidades cumple un rol protagónico para la articulación de esta. La territorialidad se comprende como un vínculo simbólico y cultural con el territorio, donde se establecen las relaciones de poder, y junto a él configura un binomio que separados darían una percepción fragmentada de la realidad y de las dinámicas y conflictos sociales (Rincón, 2012). A partir de dichas comprensiones, la práctica académica de la UdeA en perspectiva de su apuesta ética y política puede tomar elementos como el arraigo, el apego y el sentimiento de pertenencia socioterritorial, por un lado, y la movilidad, la migración y hasta la globalización, por otro (Giménez, 2001) durante sus procesos de planificación para garantizar actuaciones pertinentes y continuas que reconocen la dinámica universitaria de los programas y de las comunidades con los que interactúan.

### Ilustración 9.

*Experiencia de práctica académica UdeA.*



### **¿Cómo se integra el enfoque territorial en las acciones que desarrolla la Universidad en los diferentes espacios donde tiene presencia?**

En relación con lo anterior, la articulación territorial debe comprenderse en un sentido crítico que permita reconocer y reflexionar en las maneras en que la Universidad se inserta en las dinámicas propias de una comunidad, las tensiones y conflictos que allí emergen, las apuestas y acciones que adelantan colectivamente, inclusive la identificación de imaginarios y las maneras en las que perciben el actuar de la Universidad. Es preciso que, al llegar a desarrollar cualquier acción en un territorio, la Universidad realice una lectura previa del contexto, que le permita estar y actuar de manera pertinente.

Ahora, de acuerdo con Giraldo Gil (2013), entender el contexto más allá del espacio físico o zona geográfica implica el reconocimiento de unas condiciones particulares relacionadas con la historia, con las prácticas de las personas o grupos, las creencias, valores, normas y significados. En este sentido, la lectura del contexto implica la generación de un diálogo, en el que entran a conjugarse los propósitos académicos de los programas que hacen su práctica temprana o profesional con los intereses y necesidades del contexto.

Con relación a lo anterior, es pertinente reconocer lo que Freire (1973) propone de manera crítica, frente a las formas en las que nos aproximamos a los contextos y construimos conocimiento:

“Conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención” (pp. 10-11).

Lo que conlleva a repensar las prácticas académicas no como un modo de comprobar hipótesis, teorías o ideas preestablecidas, sino como una manera en la que se da un aprendizaje mutuo de conocimientos y saberes y donde las propuestas y las preguntas cobran sentido para la comunidad y para quienes desde la academia se aproximan a los territorios y al reconocimiento de las condiciones de vida de sus habitantes.

Igualmente, en la perspectiva de fortalecer y mejorar el proceso de la lectura del contexto, resulta relevante hacer una aproximación a la documentación escrita, audiovisual, fotográfica, y complementarla con las percepciones que tienen los habitantes de sí y su entorno, y la reflexión con relación a sus prácticas cotidianas. Giraldo Gil (2013) afirma que no hay una fórmula mágica para hacer una lectura de contexto y propone un derrotero que puede servir de guía inicial:

1. Describir el escenario que se observa, se lee.
2. Describir las actividades que tienen lugar en dicho escenario.
3. Describir las personas que participan en las actividades y las formas de hacerlo.
4. Describir las relaciones que se tejen entre esas personas.
5. Describir los significados de aquello que es observado desde las perspectivas de las personas observadas.
6. Describir las instituciones y/o los saberes presentes y la manera como estos se relacionan.
7. Describir las formas en las cuales las instituciones/saberes y las personas se relacionan entre sí.
8. Interpretar la información en su conjunto y presentar conclusiones.
9. Plantear soluciones o rutas de trabajo a partir de la información obtenida y de las conclusiones desarrolladas (p. 7).

## **¿Quiénes son los sujetos que habitan el territorio, interactúan en las territorialidades y forman parte de la experiencia de prácticas articuladas de la UdeA?**

La experiencia de prácticas académicas en perspectiva de la pedagogía crítica no puede ignorar a los sujetos que participan de ella y, en tal sentido, les reconoce su capacidad de pensamiento crítico, político y posibilidad de resistencia; considera al ser y su acontecimiento en la planificación académica, lo que por supuesto complejiza dichos procesos para asegurar la pertinencia en el actuar (Cerleti, 2008). La práctica académica territorial en consonancia con la teoría sociocultural de Vygotsky le otorga un lugar al entorno social de los y las estudiantes y docentes y les facilita la construcción del conocimiento través de un proceso educativo crítico y dialógico para trascender la formación exclusivamente técnica que genera la Universidad a procesos formativos integrales y pertinentes, que promuevan universitarios solidarios y comprometidos con los procesos sociales y le apuesten a la transformación de realidades incluyendo la propia (Tomasino y Cano, 2016). Misma que de igual manera les asigna un lugar a las comunidades y demás actores presentes en el territorio para posibilitar la comprensión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en doble vía y que contribuyen con el mejoramiento de la práctica educativa y de las capacidades de agencia de los y las participantes (Arrieta, E. y Maíz, I., 2000).

Lo antes descrito permite inferir que preguntarse por los sujetos participantes de las experiencias de articulación de la práctica académica de la UdeA implica pensar en las subjetividades entendidas como fenómenos individuales y sociales (González, 2008) y procesos educativos con fundamentos conceptuales y metodológicos heterogéneos y escalonados; así mismo, implica gestionar las tensiones propias del diálogo de saberes y las relaciones de poder e identificar lugares comunes que le den congruencia, continuidad y efectividad a las actuaciones académicas al interior de la UdeA y en asocio con las comunidades y demás actores sociales. Conviene entonces preguntar ¿quién es un actor social? Un actor social es un “otro” con quien se establece una relación de interacción en un escenario concreto (Algranati y otros, 2012).

Ese actor social puede ser individual o colectivo, organización o institución de cualquier tipo (privada, estatal, de la sociedad civil, etc.) (Algranati y otros, 2012). Así las cosas, para aproximarse a las terri-

torialidades, puede ser apropiado partir del uso de herramientas de indagación que permitan identificar y caracterizar la diversidad de actores sociales existentes en el escenario de intervención (Algranati y otros, 2012).

El mapeo de actores, de igual forma conocido como mapa social o sociograma, justamente presume el uso de esquemas para representar la realidad social en la que la experiencia de práctica académica esté inmersa (Tapella, 2007). Para ampliar la comprensión de las perspectivas de los involucrados, resulta propicio descubrir y zonificar el tipo y dimensiones de las relaciones y tensiones predominantes (Algranati y otros, 2012).

El mapeo de actores no es solo un listado de personas que habitan un territorio, sino que también describe inicialmente las territorialidades presentes en perspectiva de las relaciones de poder y se categorizan según su nivel de participación, influencia, afinidad, vulneración, etc. Los instrumentos que se utilicen para tal fin van a permitir situar la información recogida desde el ámbito social, espacial y temporal (Schatzman y Strauss, 1971, citados por otros). Esta herramienta metodológica revela, entre otras cosas, la situación actual de las relaciones sociales, así como también las potencialidades y las posibilidades de transformación.

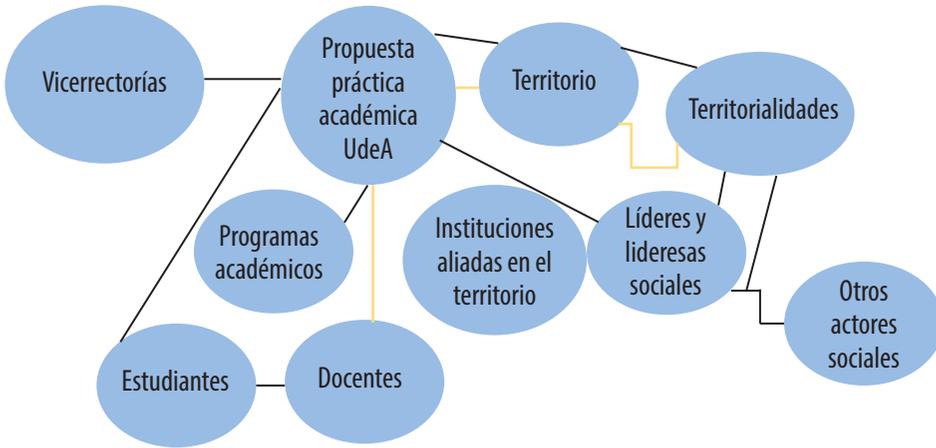
En línea con Tapella (2007), para la construcción de mapas sociales se pueden utilizar matrices que faciliten la clasificación de los actores en forma inicial, mediante lluvia de ideas, o la conformación de grupos focales, identificación de informantes clave, uso de la técnica de bola de nieve o clasificación de grupos de actores. La identificación de los posibles actores describe su naturaleza pública o privada, institucional, no gubernamental, comunitaria, así como el análisis de dicho mapa evidencia los roles, las relaciones predominantes y los niveles de poder.

Cabe señalar, como lo expresan Algranati y otros (2012), que el mapeo de actores varía según el punto de partida y aquello que se desea graficar y relevar. Estos diferentes “modelos” no constituyen “recetas” para el análisis, ni tampoco son contradictorios entre sí, más bien resultan complementarios.

A continuación, se presenta un ejemplo de mapa de actores que interactuaron durante la experiencia de articulación de prácticas de la UdeA entre 2018 y 2019:

**Ilustración 10.**

*Mapa de actores y relaciones Articulación Territorial de Prácticas Académicas.*



La interacción dialógica de los diversos actores sugiere el reconocimiento de las relaciones de poder, así como las tensiones y gestión de riesgos asociados a las mismas. En tal sentido, las tablas siguientes nos ilustran, a modo de ejemplo, sobre los tipos de relaciones predominantes que pueden configurarse al igual que un instrumento para establecer niveles de poder:

**Tabla 4.**  
*Tipo de relaciones entre actores.*

| Tipo de relaciones | Figura  |  |  |
|--------------------|---|--|--|
| Fuerte y continua  | —————   |  |  |
| Débil              | -----   |  |  |
| Conflictiva        | <table border="1" style="width: 100%; height: 20px;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table> |  |  |
|                    |   |  |  |

Instrumento para el establecimiento de niveles de poder y relaciones predominantes en una experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas universitarias:

**Tabla 5.**  
*Niveles de poder y relaciones predominantes.*

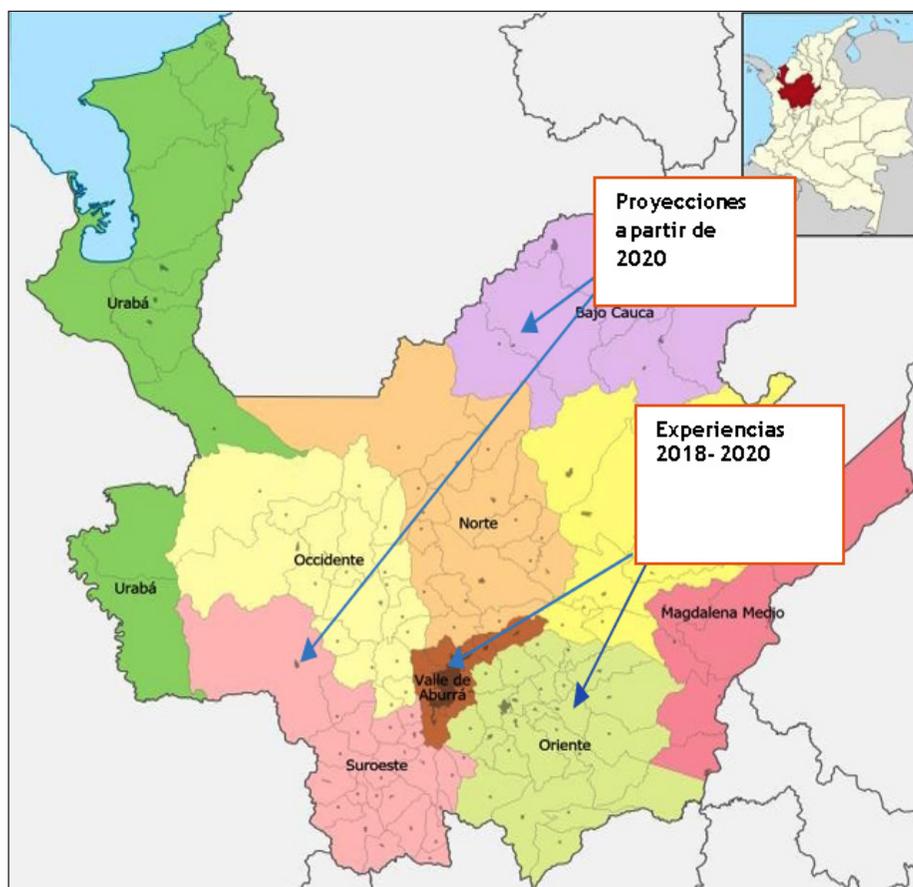
| Niveles de poder |                       |             |           |
|------------------|-----------------------|-------------|-----------|
| Alto             |                       |             |           |
| Medio            |                       |             |           |
| Bajo             |                       |             |           |
|                  | Relación predominante |             |           |
|                  | A favor               | Indiferente | En contra |

Por su parte, **el mapeo de territorios**, también denominado **cartografía social** por algunos autores, supone como punto de partida lo geográfico, por ejemplo: un barrio, una ciudad, una región, un país (Algranati y otros, 2012). Dicho espacio físico adquiere la forma de un escenario en el que se interrelacionan contextos y narrativas que se van configurando históricamente, diferentes actores, roles, sentidos y significados.

A continuación en la ilustración 11, se ejemplifica en forma inicial un mapeo territorial a partir de la experiencia de práctica de la UdeA entre 2018-2020:

También es preciso considerar al territorio como ese escenario que supone siempre un “detrás de escena”, una serie de discursos y prácticas que condicionan el modo en que los sujetos se mueven y se representa la realidad (Algranati y otros, 2012). Dicho mapeo de territorios facilita la desnaturalización de representaciones instauradas y que generan tensiones a través de la construcción de relatos territoriales que develan “lo que ocurre” y las problemáticas presentes. De esta manera, el territorio se presenta como lugar de encuentro, pero también como lugar de representación, puede ser “vivido”, “experimentado”, “habitado” de diversas maneras y, por ende, “relatado” de modos diversos por su dimensión simbólica, que posibilita el análisis de las representaciones sociales que los actores construyen durante su circulación por él.

**Ilustración 11.**  
*Mapeo del territorio.*



### ¿Cómo construir un mapeo de territorios?

En concordancia con Algranati y otros (2012), se sugiere disponer de un mapa del barrio o la ciudad, oficial o construido conjuntamente por los interactuantes en la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas, dando protagonismos a las comunidades a partir de preguntas orientadoras que permitan obtener la información que se pretende mapear, así:

1. Actores sociales que se ubican en ese territorio, su distribución en el espacio.

2. Relaciones entre ellos.
3. Lugares de encuentro y socialización de determinados grupos sociales.
4. Recorridos habituales, lugares de circulación de actores sociales específicos.
5. Modos de apropiación de los sujetos del espacio (los jóvenes en la plaza o en una esquina, los piquetes, el cine o el teatro comunitario en una plaza, las ferias artesanales, las movilizaciones en el centro de la ciudad, entre otros), considerando que existen distintas percepciones de los diferentes grupos respecto de cómo utilizan los espacios (los jóvenes, las mujeres, los niños, etc.).
6. “Fronteras” simbólicas y físicas que delimitan el territorio (vías de tren, arroyos, descampados, avenidas, calles o segmentos del barrio, etc.).

## Referencias

- Algranati, S.; Bruno, D. & Loti, A. (2012). *Mapear actores, relaciones y territorios Una herramienta para el análisis del escenario social*. Cuadernos de Cátedra No. 3 Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.
- Arrieta, E. & Maíz, I. (2000). “Interacción social y contextos educativos”. *Revista de Psicodidáctica*, n.º 9, pp. 59-69.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 200 pp.
- Giraldo Gil, E. (2013). *Acerca de la lectura de contexto*. Documento de apoyo para el Programa de Formación sobre Desarrollo y Articulación de Proyectos Pedagógicos Transversales - Ser con Derechos. Convenio Universidad de Antioquia
- Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lectura%20de%20Contexto.pdf>
- Giménez, G. (2001). “Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas”. *Alteridades*, 11(22): pp. 5-14.
- Gonzales, R. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Centro Universitario de Brasilia, Brasil. 4 de agosto de 2008.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva.
- Llanos-Hernández, L. (2010). “El concepto del territorio y la investigación en las Ciencias Sociales”. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*,

7(3), pp. 207-220. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3605/360533086001>

- Rincón, J. (2012). *Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales*. Universidad del Tolima, vol. 11, n.º 22.
- Tapella, E. (2007) *El mapeo de actores claves*. Documento de trabajo del proyecto “Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario”, Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).
- Tommasino, H. & Cano, A. (2016). *Modelo de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Universidades UDUAL, México, núm. 67, enero-marzo 2016.

## 6. PARTICIPACIÓN

Autores:  
María Rosalbina González,  
Luanda Rejane Soares Sito y  
Andrés Mauricio Conde Cárdenas

*“Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”.*  
(Boaventura de Sousa Santos)

La noción de participación es central en una experiencia de articulación territorial. Toda la historia de construcción de la propuesta con la Comuna 1 partió de una acción de los actores comunales y su solicitud a la Universidad como institución de sumarse a su proceso de transformación social. Ello señala la importancia de considerar la participación como forma de relación de la Universidad con el medio y reflexionar sobre las situaciones que la favorecen.

Partiendo de esta experiencia, este apartado visibilizará la participación en tres momentos: a) la participación como un derecho, b) la participación como justicia y c) la participación como un principio.

### 6.1. La participación como derecho

El derecho a la participación está concebido en diferentes textos normativos a nivel internacional en el Sistema de Naciones Unidas, como lo son la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y en diferentes convenciones relativas a sectores poblacionales y sociales. El Estado colombiano es compromisario con estos textos normativos a escala

internacional (en los que también deben incluirse las normas comunes del Sistema Americano); la gran mayoría de ellos han sido ratificados y adoptados mediante leyes nacionales y, por esta razón, forman parte de nuestro cuerpo constitucional.

La Constitución política de Colombia, fundamentada en el Estado social de derecho y en la democracia, establece en el artículo 2, como fin esencial del Estado, entre otros fines, “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”. Y por esta razón, varios artículos de la Constitución política se refieren más específicamente a la participación democrática y han sido desarrollados en varias disposiciones normativas posteriores a la Constitución (Constitución política de Colombia, 1991).

Para estas orientaciones, vamos a detenernos en algunos aspectos legales, como la Ley Estatutaria 1757 aprobada el 6 de julio de 2015, para presentar este marco legal de la participación.

**Ley Estatutaria 1757 de 2015 Participación Democrática:** la participación democrática se resalta en los años recientes y constituye la piedra angular del nuevo marco jurídico en materia de la participación, conforme la Ley Estatutaria 1757 aprobada el 6 de julio de 2015 por el Congreso de la República, “por medio de la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática”. En su artículo 1, reza su objeto de la siguiente manera:

“El objeto de la presente ley es promover, proteger y garantizar modalidades del derecho a participar en la vida política, administrativa, económica, social y cultural, y así mismo a controlar el poder político” (Congreso de la República, 2015).

En su artículo 109, se precisan los atributos del derecho a la participación, así:

- a. Disponibilidad: cuando el ciudadano cuenta con las condiciones normativas, institucionales y sociales para participar en la construcción de lo público en los términos de equidad, con reconocimiento de la autonomía ciudadana.
- b. Acceso: cuando el ciudadano puede ejercer la libre expresión, libre asociación, libre movilización, protesta social, elegir y ser

- elegido; en condiciones de equidad e igualdad, sin ningún tipo de discriminación, que permita la expresión de sus diferencias, intereses, posiciones políticas y visiones de futuro de manera autónoma.
- c. Calidad: refiere a la pertinencia, oportunidad, suficiencia de la información y la cualificación ciudadana para la incidencia real de la participación en la construcción de lo público y el desarrollo de procesos democráticos.
  - d. Permanencia: entendida como la garantía de procesos sostenibles de participación ciudadana, logrando mayor incidencia en la construcción de lo público.

Los ejes estructurantes de esta ley son los mecanismos de participación, el control a la gestión pública: la institucionalidad, coordinación, promoción y financiación de la participación ciudadana. Este estatuto de la participación disminuyó los obstáculos legales y facilitó los procedimientos para el uso de los diferentes mecanismos contenidos explícitamente en él.

Con relación al control social de lo público, la Ley de Participación Democrática precisa en su artículo 65 los aspectos de la gestión pública que pueden ser sujetos al control social, precisándolo de la siguiente manera: “Salvo los aspectos que sean reservados, todos los niveles de la Administración Pública pueden ser objeto de vigilancia ciudadana”. Este estatuto de la participación facilita y protege de manera especial el ejercicio de las veedurías ciudadanas.

La Ley 1757 de 2015 incorpora, también, el Título VII dedicado a la coordinación y promoción de la participación ciudadana en la cual se define la conformación y el alcance del Consejo Nacional de Participación Ciudadana y de los Consejos Territoriales (departamental, distrital y municipal) de Participación Ciudadana. En el título VII, artículo 78, se precisa que la coordinación de las políticas públicas de participación ciudadana estará a cargo del Ministerio del Interior, previo concepto del Consejo Nacional de Participación Ciudadana, y con el apoyo del Departamento Nacional de Planeación en el orden nacional, y en el orden departamental y municipal, por la Secretaría que para tal fin se designe.

En el caso de que no sea acogido el concepto del Consejo Nacional de Participación, el Gobierno explicará las razones para no acoger dicho

concepto y propondrá el mecanismo de discusión para debatir lo no acordado. Es en este título donde se define la construcción y adopción del sistema nacional de participación ciudadana y de los sistemas territoriales, como se especifica en los siguientes artículos:

- Artículo 80. Funciones. El Consejo Nacional de Participación Ciudadana tendrá las siguientes funciones, entre otras:
  - b) Diseñar la puesta en marcha del sistema nacional de participación ciudadana como un dispositivo de articulación de instancias, espacios, sujetos, recursos, instrumentos y acciones de la participación ciudadana. El sistema nacional estará conformado por los niveles departamentales, municipales, distritales y locales de participación ciudadana, por el Sistema Nacional de Planeación y por los espacios e instancias nacionales de participación ciudadana.
- Artículo 86. Sistema municipal o distrital de participación ciudadana. En todos los distritos y municipios de categorías especial, de primera o segunda, habrá un sistema de participación ciudadana integrada por los espacios municipales o distritales de deliberación y de concertación del respectivo nivel que articulan las instancias de participación ciudadana creadas por las leyes.

Para la promoción de la participación ciudadana por parte del Gobierno, esta ley define una institucionalidad específica en una Secretaría que se designe para el cumplimiento de esta función. En el caso de Medellín, hay ya un avance importante por la decisión de conformación, incluso con anterioridad a esta ley, de la Secretaría de Participación Ciudadana, que tiene ya un valioso acumulado en la promoción de la participación en la ciudad de Medellín.

La ley incorpora también el ejercicio del presupuesto participativo como un escenario de promoción de la participación ciudadana y define que este proceso estará soportado en acuerdos participativos con la concurrencia del Consejo Municipal y los Consejos Locales de Planeación.

Esta ley estatutaria aborda también y da soporte a la financiación de la participación, como lo precisa en el artículo 94:

“Se entenderá por gasto en participación ciudadana el financiamiento de actividades y proyectos para la promoción, protección y garantía al ejercicio del derecho de participación. Dichas actividades y proyectos propenderán por la puesta en marcha y la operación de mecanismos efectivos de participación para que las personas y las organizaciones civiles puedan incidir en la elaboración, ejecución y seguimiento a las decisiones relacionadas con el manejo de los asuntos públicos que las afecten o sean de su interés”.

Con relación a la financiación, la ley define la necesidad de existencia de presupuesto específico en cada entidad territorial para la promoción de la participación ciudadana. Así, de forma complementaria a la financiación de la participación, la ley define varios incentivos para la promoción de la participación en las entidades territoriales.

Profundizando en el tema de las estrategias de participación, también es importante destacar que, aunque la participación está estipulada en diferentes textos normativos, cada territorio adopta los mecanismos de participación de acuerdo a sus dinámicas. O sea, en la lógica de la participación, las comunidades se organizan por grupos de interés para incidir y, por consiguiente, van surgiendo formas distintas de participar con la intención de ampliar los escenarios de participación social, ¿dándole la oportunidad a los líderes independientes de ejercer su liderazgo e incidir en la toma de decisiones de la ciudad, de su contexto/territorio?

De acuerdo con la fuerza del argumento y la constancia del trabajo social y comunitario, la comunidad legitima esos liderazgos y reconoce su apropiación y esfuerzo, por consiguiente, se enriquece la gama de actores individuales, organizaciones de base, organizaciones de elección popular y espacios de participación legal y legítima facilitando así el trabajo de las instituciones con las comunidades.

A partir de la participación de la comunidad, es fundamental establecer una nueva forma de diálogo, especialmente con aquellas instituciones que tienen sedes en el territorio y realizan determinadas actividades. El diálogo entre comunidad e institución debe darse con ciertas características que permitan de una manera tranquila identificar las problemáticas, así como su posible solución. En otras palabras, es importante destacar que tanto las instituciones como la comunidad tienen unas lógicas diferentes tanto en su estructura interna como de funcionamiento.

Es decir, las instituciones se gestionan mediante métodos instrumentales, mientras que las comunidades se controlan mediante la lógica donde las relaciones personalizadas son fundamentales. La comunidad está inmersa en el mundo de la vida y la organización representa un sistema de relación experto/institución; comunidad/no expertos, en el cual el poder se concentra principalmente en la organización.

No obstante, dichas lógicas no son inconciliables y se pueden articular y tener puntos de encuentro en el diseño y ejecución de proyectos de intervención social, incluso en el seguimiento y evaluación de estos. Es fundamental para que dicha articulación sea posible que la institución se acerque a la comunidad de una forma estratégica de acuerdo con las formas y dinámicas que en ella se dan.

Por otro lado, la institución debe reconocer que la comunidad es dinámica, autónoma, con capacidades y un acumulado histórico conectados al territorio y con poder para decidir sobre su propio desarrollo. Es así que, en esta visión de participación como un derecho, se debe reconocer a ese sistema comunitario, más que como un técnico, como un oyente activo y participante en el diseño e implementación de proyectos y políticas sociales.

En esta afirmación, la organización debe aceptar que se trata de discurso y acción de sujetos capaces y competentes, con conocimientos adquiridos a partir de la experiencia, pero también conocimientos adquiridos de la comunidad a la que pertenecen, es decir, que no actúan como individuos, sino grupos que forman parte del sistema, como las familias, los grupos organizados en los que participan, las redes sociales y la propia comunidad. Por tanto, desarrollan un verdadero sentido de pertenencia.

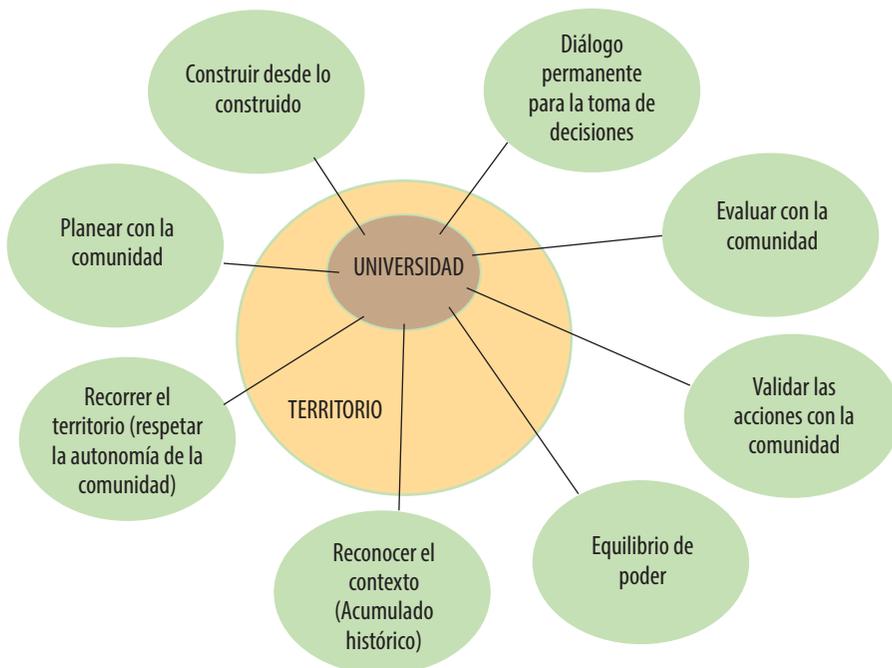
Teniendo en cuenta estos aspectos, las organizaciones deben motivar y planificar para que las personas participen activamente en la definición de sus propios problemas y en las estrategias de intervención y acompañamiento, reconociendo el saber práctico y el capital social. Este modo de operación implica una gestión estratégica de relación de poder entre la organización y la comunidad, donde se abandona la organización y las posiciones verticales en el proceso de toma de decisiones, abriendo así un espacio de participación flexible para la comunidad. Esto porque las decisiones institucionales, al mismo tiempo que solucionan dificultades, generan riesgos y estos riesgos los vive y siente la comunidad, que finalmente es quien habita el territorio.

Probablemente, en la vida social, la comunidad resuelve más problemas en todos los aspectos que las mismas instituciones: salud, educación, vivienda, recreación, alimentación, seguridad, etc. Dicho de otra manera, en la vida social, la comunidad a la cual se busca articular territorialmente seguramente ha venido resolviendo muchos problemas de su cotidianidad. La comunidad tiene la capacidad y habilidad para resolver eficazmente las tareas que emergen en la vida cotidiana y que están relacionadas con la existencia social de sus miembros, tareas muchas veces desconocidas por las organizaciones. En una apuesta por la Articulación Territorial de Prácticas Académicas, hay una invitación a que las instituciones sesumen a esta resolución de problemas locales, con una postura respetuosa y de participación con el fin de aportar a una solución más asertiva y pertinente, pero también con un acompañamiento de estas formas locales de resolución de problemas, pues ambas contribuyen a la formación profesional de quienes están en su experiencia de prácticas.

Para finalizar, se sintetiza en la ilustración siguiente, los razonamientos para abordar un trabajo articulado al territorio:

### Ilustración 12.

*Razonamiento para abordar el trabajo articulado en el territorio.*



## 6.2. La participación como justicia social

Luego de abordar la participación desde la normatividad, cómo se ve y reglamenta, pasamos a ubicar la participación como justicia social.

En la teoría social contemporánea, se propone la justicia social como un fenómeno complejo e integral, que va mucho más allá de la igualdad. En la propuesta de Fraser y Honneth (2006) ya se plantea un marco **bidimensional** de la justicia, que englobaría tanto al reconocimiento como la distribución. O sea, esa construcción de la justicia pasaría por asumir que:

“[...] la reparación de la mala distribución requiere reestructurar el sistema económico para eliminar las disparidades de recursos, mientras que la reparación del reconocimiento erróneo exige cambiar los patrones institucionalizados de valor cultural. También en ambos casos el objetivo consiste en establecer unas condiciones sociales que permitan participar a todos por igual” (Fraser, p. 163).

En otras palabras, se valora un aspecto clave de la desigualdad: el reconocimiento. En este aspecto, se reconocen justamente los resultantes de las situaciones de injusticia como lo son la estigmatización, la estereotipia y el desprecio.

Otros autores que analizan políticas afirmativas y estrategias de construcción de la justicia también dan la razón a esta mirada bidimensional. Como lo defiende la abogada Piovesan (2005), es necesario contemplar un:

“[...] *carácter bidimensional de la justicia: redistribución más reconocimiento. En ese mismo sentido, Boaventura de Souza Santos (2003) afirma que solo una exigencia de reconocimiento y redistribución permite la realización de la igualdad<sup>3</sup>. Además, el autor agrega: ‘... tenemos el derecho a ser iguales cuando nuestra diferencia nos inferioriza; y tenemos el derecho a ser diferentes cuando nuestra igualdad nos descaracteriza. Desde ahí la necesidad de una igualdad que reconozca las diferencias y de una diferencia que no produzca, alimente o reproduzca las desigualdades’*” (Piovesan, 2005, p. 47, traducción nuestra).

Avanzando en este enfoque diferencial de derechos humanos y justicia, y desde un paradigma sociocultural de lo social, se hace un nuevo des-

plazamiento en la comprensión de la justicia, llevando en cuenta las desiguales relaciones sociales que heredamos y seguimos construyendo en nuestras prácticas profesionales. Nancy Fraser (2011), anclada en un paradigma crítico, de reivindicación por justicia y derechos humanos, hace un nuevo planteamiento destacando que no se puede mirar la justicia social apenas desde la redistribución y el reconocimiento, ya que “ninguno de estos dos elementos es suficiente por sí mismo”. Para la autora, la distribución no puede reducirse al reconocimiento, pues el acceso a recursos no es una simple función del estatus, y tampoco podemos reducir el reconocimiento a la distribución, pues el estatus no es una simple función de la clase. Hay que pensar en integrar a esta relación la paridad de **participación**:

“Para que sea posible la paridad de participación, se han de cumplir al menos, en mi opinión, dos condiciones sociales. Primero, la distribución de los recursos materiales debe ser tal que garantice la independencia y la voz de los participantes. Esta sería la condición ‘objetiva’ de la paridad de participación [...] la segunda condición sería la que llamo ‘intersubjetiva’, que exige que los sistemas institucionalizados de valores culturales expresen el mismo respeto para todos los participantes y garanticen igualdad de oportunidades para alcanzar la estima social. [...] Tanto la condición objetiva como la intersubjetiva son necesarias para la paridad de participación y ninguna de ellas sola es suficiente” (Fraser, 2001, p. 9).

Esto nos lleva a pensar en cómo establecer condiciones de paridad en la participación social en el marco de un proyecto que busca construir relaciones entre una institución tan valorada como la Universidad y comunidades de otros territorios que muchas veces viven en situación de inequidad y desigualdad con la institución. El historial de este proyecto y sus principios pueden apoyarnos a reconstruir algunas estrategias utilizadas para garantizar la participación social.

### **6.3. La participación como principio**

Si bien la idea de participación se encuentra directamente ligada a las prácticas y discursos que se asocian a la materialización de prácticas académicas articuladas, se considera conveniente reflexionar sobre ella en términos de visibilizar su importancia, integrándola a la cotidianidad de los actores en los ejercicios y espacios de interacción del proceso formativo. En esta medida se podría plantear:

“[...] que el individuo asume ser parte activa en la sociedad, como decisión voluntaria y en ejercicio de la libertad, así no es un ‘formar parte’ inerte ni un ‘estar obligado’ a formar parte, participación es ponerse en movimiento por sí mismo, no ser puesto en movimiento por otros (movilización)” (Sartori, 1993, pp. 74-75).

Con ello, se propone reconocer la participación no solo como un derecho o un ideal, sino también como una actitud de los sujetos frente a las posibilidades de deconstruir desde sus capacidades y, por esta vía, reconocer su posibilidad de transformación de las condiciones que determinan su bienestar y como un aspecto fundamental de la relación académica.

En esta línea, la participación como principio propone dos escenarios: el primero como derecho y como posibilidad que cada sujeto tiene de contribuir a las decisiones y acciones que afectan su vida. Este escenario permite acoger nociones diversas desde la participación social, comunitaria o ciudadana, ampliamente discutidas y apropiadas en los discursos de los actores que confluyen en la Experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas.

El otro escenario es la participación como un acto reflexivo de los sujetos, un marco de interpretación que les permite a los actores de las prácticas integrarse de manera consciente a los procesos sociales, comunitarios, políticos y académicos con el fin de transformar su entorno. Para ello, es importante reconocer la participación como una práctica social que se adquiere, construye y cualifica a partir de la disponibilidad de condiciones objetivas —como la normatividad, la relación con el Estado en diferentes niveles, el diálogo entre actores—, pero también desde la existencia de recursos culturales y sociales que permiten apropiarla como elemento de la cotidianidad (Kalman, 2003, p. 41).

Esta reflexión permite pensar la experiencia de articulación de prácticas como un escenario que genera las condiciones que potencian el aprendizaje de la participación, entendida como:

“[...] el proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores. En este sentido, su significado abarca tanto las acciones de los actores sociales como los vínculos entre ellos; la participación se articula con el contexto en la medida en que denota las diferentes formas

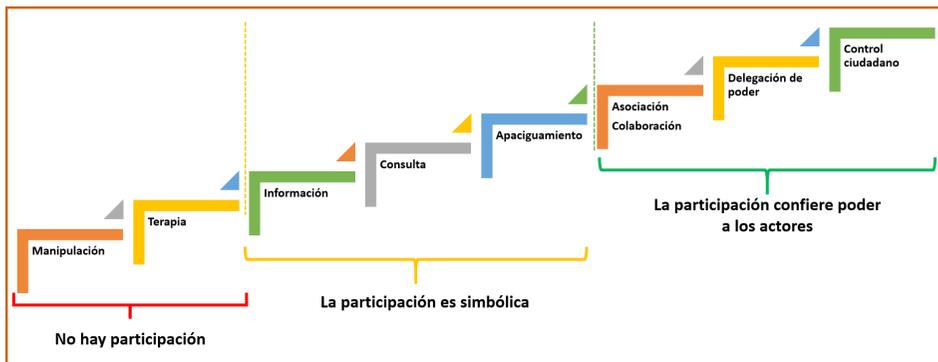
de intervenir en una situación específica y, a la vez, en su construcción” (Kalman, 2003, p. 43).

Bajo esta mirada, se puede considerar la participación más allá del proceso de interacción que se establece con los actores del territorio, integrándola a los diferentes espacios donde se discuten los avatares y la cotidianidad de la experiencia de prácticas, así como a los escenarios de la interacción académica y administrativa, donde participando se aprende a participar.

Un elemento final es señalar que la horizontalidad y la inclusión son condiciones necesarias para cualificar la participación en cuanto forma de interactuar con el otro y, sobre todo, como elemento de la construcción de ciudadanía asociada a la formación, especialmente en una Universidad pública. Tal interacción puede tener, como lo propone Arnstein (1969), niveles de participación que se aprecian como peldaños donde se reinterpreta y cualifica la posibilidad que se concede de lograr aspectos ideales del proceso participativo, lo que implica también un redimensionamiento de la relación de las prácticas académicas como escenario para la participación real de los actores en sus diversos espacios.

**Ilustración 13.**

*Niveles de participación. Fuente: elaboración propia con base en Arnstein, 1969*



## Referencias

- Arnstein, S. (1969). "A ladder of citizen participation". *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), pp. 216-224. <https://doi.org/http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/01944366908977225>
- Congreso de la República. Ley Estatutaria 1757, participación democrática. (2015). Bogotá D.C.
- Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá D.C. Ediciones Morat.
- Fraser, Nancy. (2001). Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia. In: Unesco. Informe Mundial sobre la Cultura, 2000-2001. Disponible en: [http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21647/1/10\\_fraser2001\\_concepto\\_integrado\\_justicia.pdf](http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21647/1/10_fraser2001_concepto_integrado_justicia.pdf)
- Fraser, Nancy; Honneth, Axel. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid: Paidós.
- Góngora, Manuel E. (2014). Geopolíticas de la identidad: La difusión de acciones afirmativas en los Andes. *Universitas Humanística*, Bogotá, 77 enero-junio de 2014. pp. 35-69.
- Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación del conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII(17), pp. 37-66.
- Piovesan, F. (2005). Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (124), pp. 43-55.
- Sartori, G. (1993). ¿Qué es la democracia? (1.ª ed.). Editorial Patria.

## 7. INTERDISCIPLINARIEDAD

Autores:  
Diana Melisa Paredes Oviedo, Amador Herney Rúa Arias

*“El objetivo fundamental de la interdisciplinariedad es vivir la experiencia de una realidad global, que se produce dentro de la vida cotidiana de los estudiantes, profesores y la misma comunidad”.*  
(Serna, 2016)

La Universidad de Antioquia tiene en su horizonte institucional la apuesta por el diálogo de saberes, es decir, el impulso por la intersección entre las diferentes disciplinas que la constituyen y sus campos disciplinares, con el fin de formar profesionales con perspectivas amplias de su quehacer y saber. Es así, que en el Estatuto General, en su artículo 13, la interdisciplinariedad se aborda como “la aprehensión de la complejidad de los objetos, fenómenos o procesos, de sus relaciones e interacciones internas y externas, y promueve, desde cada disciplina o profesión, la cooperación y el desarrollo recíprocos en la búsqueda del conocimiento y en su aplicación sobre el mundo”.

Lo anterior se presenta de manera explícita también en el Acuerdo Superior 124 de 1997 (Estatuto de Extensión) y en el Acuerdo Superior 418 de 2014, así como en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027 y en el Plan de Acción Institucional 2018-2021.

En el artículo 11 del Acuerdo Superior 124 de 1997 se plantea que, entre los objetivos de la extensión en la Universidad, se encuentra el establecimiento de contactos con comunidades, grupos y agremiaciones “para intercambiar experiencias y formas de ver el mundo y de transformarlo, con el fin de generar otros conocimientos que pueden ser revertidos en las comunidades y en la universidad”.

Por su parte, el Acuerdo Superior 418 de 2014 reglamenta la política integral de prácticas de la Universidad y define en sus artículos 9 y 20 el horizonte inter y transdisciplinar tanto de estas como del proceso formativo en general.

En el primero de ellos, el artículo 9, se plantea que el principio de integración de conocimientos y saberes configura las prácticas como articuladoras de conocimientos, objetivos y propósitos entre los programas académicos y abre la posibilidad de integrar los objetivos de formación y los contenidos de los currículos a los saberes propios de los contextos en los que se inscriben las prácticas. En cuanto al segundo, el artículo 20, se define el principio de transdisciplinariedad como aquel que alude al diálogo colaborativo de saberes provenientes de las diferentes unidades académicas, con el fin de construir formas más amplias de comprensión de la realidad social, partiendo de unos marcos universales del conocimiento en conjunto con las particularidades de las disciplinas y profesiones que se conjugan en la formación que se ofrece.

Además, la política de prácticas académicas contiene los principios como sistemas complejos de las prácticas: la autonomía, la sinergia, el principio dialógico, el hologramático, recursivo, la autoorganización y la transdisciplinariedad, los cuales pretenden dar una orientación epistemológica para el logro de diálogo de saberes y el trabajo colaborativo en el proceso de enseñar y aprender en las prácticas académicas.

El Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027 en su artículo 13 indica que uno de los principios que rige a la institución es el de la interdisciplinariedad. Este señala que las actividades académicas, de investigación y de extensión se ocupan de problemas prácticos y teóricos desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que permite una apropiación de los objetos, fenómenos o procesos en su complejidad, así como de sus relaciones internas y externas; también se propicia la cooperación y el desarrollo recíproco entre las diferentes disciplinas y profesiones en procura de un conocimiento cada vez más amplio que responda a las crecientes necesidades sociales.

Finalmente, el Plan de Acción Institucional 2018-2021 propone en su componente programático una serie de líneas de acción para el trienio. La línea 4.1 se denomina “Articulación misional en la base de un proyecto educativo institucional” y orienta la construcción académica de la

Universidad de Antioquia a partir de espacios de contribución y flujos de conocimiento entre las ciencias; creando, de este modo, nuevas formas de pensamiento y desarrollo de los objetos disciplinares con el fin de tener lecturas del contexto social a gran escala y propuestas de intervención del mismo talante.

Con base en lo anterior, es adecuado decir que la Universidad de Antioquia tiene un compromiso a mediano plazo para lograr el tránsito de perspectivas interdisciplinarias a transdisciplinarias. Es por ello que en estas orientaciones hay una apuesta por lo anterior, lo que exige ampliar estas expectativas normativas y avanzar al campo de la fundamentación teórica y al diseño de modos posibles para que esto puede llevarse a cabo, justamente es lo que sigue en este apartado.

Sotolongo y Delgado (2016) señalan que la multidisciplinariedad se puede entender como una combinación de disciplinas que no se integran; eso significa que cada una mantiene sus objetos de investigación, su horizonte epistemológico y sus métodos de investigación, pero se unen esfuerzos por indagar un tema o problema en conjunto. Los investigadores identifican objetivos comunes, pero cada grupo realiza su análisis de manera independiente y los resultados finales carecen de un carácter integrador; citamos aquí a los autores:

“Se entiende multidisciplinaria como el esfuerzo indagatorio convergente de varias disciplinas diferentes hacia el abordaje de un mismo problema o situación a dilucidar. Por lo general, tal problema o situación ha venido siendo indagado por una u otra disciplina como su objeto de estudio y, en cierto momento, dicho objeto de estudio comienza a ser abordado ‘multidisciplinariamente’ con el concurso convergente (a veces de los métodos, a veces de los desarrollos conceptuales) de otras disciplinas. La Bioquímica y la Biofísica, entre otras, se ofrecen como ejemplos de la multidisciplinaria” (Sotolongo y Delgado, 2016, p. 12).

Así las cosas, se trata de un nivel básico de integración de las disciplinas donde, a partir de una pregunta, se documenta el caso desde múltiples saberes sin que ello implique una transformación en estos mismos. Los equipos de trabajo multidisciplinar se relacionan de manera acumulativa, pero no interactiva. Sin embargo, este tipo de relación se puede catalogar como el punto de partida de la interdisciplinariedad.

Siguiendo a Van del Linde (2014), por interdisciplinariedad entendemos en estas orientaciones una estrategia de carácter pedagógico en la que interactúan varias disciplinas bajo una modalidad de diálogo y colaboración con el fin de lograr un nuevo conocimiento. También Van del Linde (2014) identifica dos temas que caracterizan la interdisciplinariedad, a saber: la existencia de conexiones y la adquisición de perspectivas. El primero alude a la interacción, diálogo, integración y síntesis entre disciplinas. El segundo se refiere a la comprensión de un fenómeno desde una nueva perspectiva producto del diálogo entre saberes, en ese sentido:

“Para poder crear interdisciplinariedad debe haber una progresión, una evolución más allá de la multidisciplinariedad, donde los diferentes sujetos no son simplemente unidos como un set de Lego, sino donde se logre el punto en el que las diferentes piezas realmente interactúen, creando, así, conexiones de sentido entre las partes” (Van del Linde, 2014, p. 11).

Este autor señala que, para lograr estas conexiones, es importante responder a una serie de preguntas en la planeación que ayudarían a este proceso. La primera es por el tipo de objetivos que se persiguen, identificando aquellos disciplinares y los que son de carácter interdisciplinar. La segunda es por los contenidos, prestando especial atención a evitar la discriminación disciplinaria. La tercera es por la evaluación, enfocándose en estrategias que permitan dar cuenta de la interconexión de saberes.

Se suman a esta propuesta, nuevamente, las consideraciones de Sotolongo y Delgado (2016), quienes proponen que la interdisciplinariedad es un esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas, se presupone la multidisciplinariedad, en el que se busca obtener “cuotas de saber” sobre un objeto o tópico nuevo, que difieren de lo que se pudo obtener de manera independiente. En ese orden de ideas, la interdisciplinariedad corresponde a un segundo nivel de articulación entre saberes que implica una interacción real, una transformación de objetivos, conceptos y métodos que conduce a la construcción de marcos de referencia de la realidad más amplios.

Por transdisciplinariedad entendemos una etapa de mayor integración entre las disciplinas. La meta es construir sistemas teóricos totales, sin delimitaciones entre las disciplinas, con objetivos comunes y con una unificación tanto epistemológica como cultural. Carvajal (2010) señala

que la transdisciplinariedad hace posible “la articulación de otros marcos, conocimiento específico de una disciplina, de tal forma que podría decirse que en la actualidad los paradigmas de una ciencia o saber no le pertenecen exclusivamente, y es necesario extrapolarlos a diferentes contextos teóricos y metodológicos” (p. 160). En ese sentido, nuevamente siguiendo a Sotolongo y Delgado (2016), la transdisciplinariedad se asume como ese esfuerzo de indagación que busca obtener “cuotas de saber” equivalentes para las diferentes disciplinas sobre múltiples objetos de estudio, de modo tal que se vaya construyendo un corpus de conocimiento que trasciende su singularidad. Así las cosas, la experiencia de articulación territorial podría generar marcos teóricos unificados en lo relacionado con lo pedagógico, el territorio y algunas dimensiones específicas.

Acoger la inter y la transdisciplinariedad como horizonte responde, por un lado, a la perspectiva de formación integral que adopta la Universidad de Antioquia, en la que se define que la formación debe ser flexible e integral; por otro lado, responde a las actuales exigencias de un conocimiento global y complejo.

En los acuerdos y planes mencionados inicialmente, la formación integral se entiende como un principio que organiza todo el proceso académico, incluidas por supuesto las prácticas, que hace referencia a la construcción armónica en las dimensiones ética, estética y política de los saberes específicos propios de la formación tanto profesional como intelectual de los estudiantes, lo anterior con el propósito de coadyuvar al logro de la autonomía como condición para que estos desempeñen un papel dinámico y transformador de la sociedad a partir del ejercicio de la ciudadanía activa.

Para lograrlo, se requiere una comprensión amplia de los saberes disciplinares que se materializan en la formulación de propuestas inter y transdisciplinares. Sumado a lo dicho, podemos indicar que la formación tiene como condición la formabilidad, entendida como necesidad y posibilidad del ser humano de educarse.

Así pues, por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado, sino que determina y se determina a lo largo de su vida. Resalta, entonces, la apertura del ser humano como ser que, antes que ser, deviene, se transforma, se forma (Runge y Garcés, 2011, p. 17).

La plasticidad es propia del ser humano, por ello los saberes que lo atraviesan en su proceso formal en educación no pueden ser ajenos a esa condición abierta y excéntrica que nos caracteriza. Por lo anterior, tanto la interdisciplinariedad como la transdisciplinariedad serían el horizonte epistemológico que responderían a esa exigencia antropológica.

Por lo anterior, los proyectos o propuestas que recojan ambas perspectivas del saber requieren para su formulación no solo un trabajo por parte de los grupos de estudio o de investigación al interior de la Universidad, es necesario reconocer el diálogo con el contexto, con el territorio y con múltiples actores entendidos como interlocutores legítimos en este proceso de transformación social al que finalmente apuntan tanto la inter como la transdisciplinariedad.

Es necesario avanzar en aspectos de orden metodológico para hacer efectivas ambas perspectivas. Si bien ya hemos mencionado algunas preguntas que deben considerarse para el impulso de la inter y la transdisciplinariedad, es necesario realizar algunas precisiones en lo que sigue.

**Tabla 6.**  
*Características de los problemas y realidades.*

| Interdisciplinariedad   | Transdisciplinariedad   |
|---|---|
| En términos generales, todos los problemas y realidades pueden ser abordados interdisciplinariamente. Debe existir una disposición al diálogo de saberes, especialmente a involucrar como mínimo dos disciplinas. | Al igual que con lo interdisciplinar, todos los problemas y realidades se pueden abordar transdisciplinariamente. Aquí convergen más de dos disciplinas, las partes interesadas y los participantes no científicos. |
| Otras consideraciones: se recomienda emplear técnicas interactivas de investigación social para la identificación de los problemas a intervenir, así como los posibles saberes y actores que puedan converger.    |   |

**Tabla 7.**  
*Rasgos de personalidad de los actores.*

| <b>Interdisciplinariedad</b>  | <b>Transdisciplinariedad</b>  |
|---|---|
| <p>Los actores deben tener los siguientes comportamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para trabajar con otros investigadores.</li> <li>• Capacidad para definir metas compartidas y funciones comunes.</li> <li>• Flexibilidad para entregar al equipo algunos aspectos de su propia función disciplinar, pero manteniendo una base de su propia disciplina.</li> <li>• Capacidad de adaptación.</li> </ul> | <p>Se espera de los actores los siguientes comportamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para trabajar con otros investigadores y con no científicos.</li> <li>• Capacidad para construir marcos conceptuales, objetivos y metodologías compartidas.</li> <li>• Disposición para asumir diferentes roles y expandir sus funciones.</li> <li>• La sensibilidad hacia los demás.</li> <li>• Aceptar nuevos roles.</li> <li>• Comprensión de la complejidad como un asunto que agrupa y coordina.</li> </ul> |
| <p>Otras consideraciones: es necesario propiciar un ambiente de diálogo permanente y de disposición a los ajustes que sean necesarios a lo largo del proceso. Construir memorias de los acuerdos resulta vital para mantener los compromisos adquiridos.</p>  |   |

**Tabla 8.**  
*Espacios.*

| Interdisciplinariedad  | Transdisciplinariedad   |
|--|---|
| <p>Suelen ser espacios en donde la comunidad de investigadores se congrega; si bien hay un contacto con los contextos, no se asume un papel ampliamente activo de las comunidades de base. Aquí priman los espacios de las universidades como: centros de investigación, laboratorios, oficinas de reuniones y espacios de <i>coworking</i>.</p>   | <p>Además de los espacios convencionales de investigación, se incorporan activamente los contextos y la población no especializada con la que se lleva a cabo el trabajo. No hay una delimitación entre ellos, sino, precisamente, un flujo permanente y no jerárquico.</p> |
| <p>Otras consideraciones: resulta esencial una identificación de los contextos de intervención y de los actores que lo constituyen. Con la perspectiva transdisciplinar hay una mayor articulación con los contextos de intervención que debe mantenerse en el tiempo fortaleciendo, por ejemplo, la apropiación social del conocimiento, la gestión para dejar la capacidad instalada y la evaluación permanente.</p> |   |

**Tabla 9.**  
*Tiempos.*

| Interdisciplinariedad  | Transdisciplinariedad  |
|--|--|
| <p>Los tiempos aquí estarán marcados por los objetivos de investigación. Como se trata de propuestas en las que el papel de los expertos es crucial, resulta mucho más sencillo prever, a la luz de los desarrollos de las disciplinas, la duración de las diferentes fases de cada proceso.</p> | <p>También en este caso los objetivos son los que marcan los tiempos de la investigación, pero al involucrarse agentes de la comunidad, debe considerarse una fase de evaluación posterior en la que se revise el impacto de los procesos o proyectos y la capacidad instalada que se generó. También es crucial la retroalimentación de las mismas propuestas a la luz de estas evaluaciones.</p> |

| Interdisciplinariedad  | Transdisciplinariedad |
|--|-----------------------|
| <p>Otras consideraciones: la definición de los objetivos y fases de investigación debe ser clara para los participantes en cada modalidad. De acuerdo con ello, es posible ajustar los tiempos a las condiciones reales de ejecución de las diferentes propuestas.</p> |                       |

**Tabla 10.**  
*Grupos de conversación.*

| Interdisciplinariedad  | Transdisciplinariedad  |
|--|--|
| <p>Los grupos están constituidos mayoritariamente por investigadores en formación e investigadores en ejercicio. Sus dinámicas se ajustan a la concepción de los clubes de revista o grupos de discusión donde el lenguaje experto predomina. Las relaciones son de carácter interactivo, integrativo y colaborativo, pues los participantes aprenden sobre cada uno fruto de los intercambios que se propician.</p> | <p>Los grupos están constituidos por múltiples actores, especializados o no, pero interesados en el tema. Lo anterior atendiendo a la comprensión de los problemas objeto de estudio como problemas sociales de amplio espectro. Las dinámicas pueden organizarse atendiendo la especialidad de los asistentes. Las relaciones son de carácter holístico, trascendental, integrativo y colaborativo.</p> |
| <p>Otras consideraciones: resulta vital crear un clima de confianza e interacción en ambos casos, así como de un registro constante en el que se dé cuenta de los avances en la integración de saberes. Pueden emplearse registros visuales o escritos para ello, así como las entrevistas para recoger la experiencia.</p>  |  |

**Tabla 11.**  
*Proyectos y entregables.*

| <b>Interdisciplinariedad</b>  | <b>Transdisciplinariedad</b>   |
|---|--|
| <p>Los proyectos son el producto de la convergencia de dos o más disciplinas en torno a un problema de investigación. En los marcos conceptuales de estos, se observa la integración de las disciplinas a partir de la construcción de referentes comunes e incluso la creación de nuevos referentes. También en la parte de objetivos y metodología se definen referentes, estrategias y horizontes comunes.</p> <p>Los entregables los define cada equipo de investigación, pero deben revisarse a la luz de los objetivos trazados y evitando la discriminación disciplinar. Por lo anterior, es necesaria la revisión cuidadosa de estos.</p> | <p>Los proyectos o propuestas son el producto de la convergencia de más de dos disciplinas, saberes del contexto y saberes de los interesados en el tema. Tenemos entonces miembros de varias disciplinas que trabajan a partir de un marco conceptual, unos objetivos y metodologías compartidos. El fundamento de estos proyectos es un marco conceptual en el que se unen las bases de cada disciplina.</p> <p>Los entregables también los define cada equipo de trabajo, previa revisión de los objetivos trazados y esforzándose por mantener la perspectiva holística adoptada. Entre ellos se pueden considerar los nuevos sistemas teóricos.</p> |
| <p>Otras consideraciones: es importante que en cada modalidad se haga una revisión constante de objetivos y parámetros de integración de saberes, lo que implica generar estrategias de discusión permanentes.</p>  |  |

**Tabla 12.**  
*Metodologías convergentes y divergentes.*

| <b>Interdisciplinariedad</b>   | <b>Transdisciplinariedad</b>  |
|--|---|
| <p>En la interdisciplinariedad, los participantes deben ser capaces de aportar desde sus saberes y negociar, manteniendo algunos elementos de su especificidad. Es por ello que, en las diferentes discusiones en torno al problema de investigación, se presentan alternativas documentadas que muestren las ventajas de abordarlo a partir de esta convergencia. Además, es recomendable construir un mapa del proceso en el que se pongan en evidencia los puntos en común, las diferencias y los modos de abordar de manera comprensiva cada fase del proceso.</p> | <p>La transdisciplinariedad exige iniciar con acuerdos previos sobre los horizontes comunes que orienten el trabajo. Eso significa la defensa permanente de la fusión, asimilación, integración, unificación y armonía de las disciplinas, los puntos de vista y los enfoques. Tal como se indicó para la transdisciplinariedad, es recomendable construir un mapa del proceso en el que se pongan en evidencia el modo como se han tejido las relaciones, su mantenimiento y mejora.</p> |
| <p>Otras consideraciones: es importante señalar, especialmente en el caso de la transdisciplinariedad, que, a pesar de partir desde acuerdos iniciales, es necesario revisar las convergencias y negociaciones de manera permanente.</p>   |   |

**Tabla 13.**  
*Solución de controversias.*

| <b>Interdisciplinariedad</b>  | <b>Transdisciplinariedad</b>  |
|---|---|
| <p>Como en el trabajo interdisciplinar participan usualmente expertos en el tema, estos se deben regir por los principios éticos de la investigación, todo lo referente a los derechos de autor y los compromisos de sus profesiones. Adicional a ello, es necesario que, al ser un trabajo académico, prime un ambiente de reconocimiento y escucha del otro.</p>  | <p>Como en el trabajo transdisciplinar participan expertos, comunidad interesada y no científicos, debe primar un ambiente de cooperación colaborativo y democrático regido por los principios legales, éticos y profesionales que atraviesan cada contexto. Es importante que los términos de participación, responsabilidad y derecho de los actores estén definidos previamente y sean aceptados por todas las partes.</p> |
| <p>Otras consideraciones: la solución de controversias, en uno u otro caso, se sujetan a las dinámicas legales y éticas que modelan la interacción entre los actores. Se considera vital mantener canales de comunicación fluidos que eviten llegar a instancias jurídicas para la resolución de conflictos. También es posible, en caso de ser necesario, acudir a la mediación y conciliación como alternativa para ello.</p> |   |

En conclusión, tanto la interdisciplinariedad como la transdisciplinariedad, son un proceso y una filosofía de trabajo que, a la hora de enfrentar y reflexionar los asuntos del mundo de la vida, ponen en tensión las características de los problemas y realidades, afloran los rasgos de personalidad de los actores, se generan o pierden espacios, los tiempos se alargan o se acortan, se propician los grupos de conversación, surgen metodologías convergentes y divergentes, se generan proyectos y entregables conjuntos o no y es necesario buscar mecanismos para la solución de controversias. Como lo afirma Jurgo (2008), “aunque no existe un único proceso, ni mucho menos una línea rígida de acciones”, hay varias vías posibles, pero si se alude a la flexibilidad como principio orientador y coordinador y se consideran algunos acuerdos, es posible llegar a la interdisciplinariedad y, por qué no, a la transdisciplinariedad.

## Referencias

- Carvajal, Y. (2010). "Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación". *Luna Azul*, (31), pp. 156-169.
- Jurgo, T. (2008). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Universidad de Antioquia (1994). Estatuto General, Acuerdo Superior 1. Archivos institucionales.
- Universidad de Antioquia (1997). Estatuto de Extensión, Acuerdo Superior 124. Archivos institucionales.
- Universidad de Antioquia (2014). Política Integral de Prácticas Académicas. Acuerdo Superior 418. Archivos institucionales.
- Universidad de Antioquia (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027. Archivos institucionales.
- Universidad de Antioquia (2018). Plan de Acción Institucional 2018-2021. Archivos institucionales.
- Runge, A. & Garcés, J. (2011). "Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana". *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), pp. 13-25.
- Sotolongo, P. & Delgado, C. (2016). "La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes". *Trans-pasando Fronteras*, (10), pp. 11-24.
- Van del Linde, G. (2014). "¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior?". *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 4(8), pp. 11-12.



## 8. EVALUACIÓN

Autores:

Diana Melisa Paredes Oviedo, Sonia Patricia Morales Vélez

*“La educación no es un artículo de lujo, o al menos, no debería serlo. Todas las personas deben tener acceso a la educación, y no a cualquier educación, sino a aquella que contribuya a desarrollar su humanidad, su comprensión del mundo y sus habilidades”.*  
(Borjas, 2014)

La evaluación es entendida para estas orientaciones en la perspectiva de evaluación formativa. Se asume entonces, de acuerdo con la descripción que hace Rosales (2014), que la evaluación está presente a lo largo del desarrollo de las experiencias de Articulación Territorial de Prácticas Académicas, se enfoca en la revisión de todos sus componentes y del aspecto educativo y sirve para la retroalimentación de estas mismas. Así las cosas, se evalúa tanto el desempeño de los estudiantes en contraste con unas competencias definidas previamente, por lo que es hetero referencial criterial, durante la puesta en marcha, como la pertinencia de la propuesta desde la perspectiva de los mismos practicantes, de los docentes asesores, de los cooperadores y de la comunidad. Si bien se trata, en principio, de una evaluación interna, pues son los propios integrantes de la comunidad educativa quienes la promueven, estimulando la presencia de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, no es causal de exclusión de la evaluación externa. Finalmente, también es una evaluación procesual, pues se recogen de manera continua y sistemática datos que ayudan a la mejora.

Se observa entonces que esta propuesta, en términos generales, parte de una idea de evaluación como un proceso dinámico, constante y concomitante al mismo acto formativo de los practicantes, por lo que lo encontramos desde el momento de la planeación hasta el final, e incluso

en una fase de revisión posterior si la intención es, por ejemplo, realizar una sistematización de la experiencia. También se establecen dos componentes de la evaluación, uno centrado en la implementación de estrategias para el logro de las competencias propuestas, lo que supone un seguimiento a los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en contraste con las competencias iniciales como criterio que define la valoración final que reciben, y otro enfocado en el seguimiento a la ejecución de la propuesta en su generalidad.

La evaluación también se asume para estas orientaciones como un ejercicio cognitivo, una herramienta metacognitiva, un ejercicio dialógico, un ejercicio epistémico, un ejercicio ético y, en suma, la evaluación es formación. Rodríguez y Salinas (2020) indican en ese sentido que es un ejercicio cognitivo por lo siguiente: en “la definición de sus criterios, en el acuerdo de las modalidades y los medios, así como en la precisión de tareas (auténticas) de aprendizaje, estamos trazando un camino para mejorar las condiciones del aprendizaje de los participantes, al proporcionar bases para aprender con eficiencia y claridad” (p. 114). En cuanto ejercicio cognitivo, las mismas autoras señalan que funge como herramienta de orden metacognitivo “que contribuye con el reconocimiento de las capacidades como aprendices; pues, fija rutas para aproximarnos al saber y a las tareas” (p. 114).

En lo que se refiere al ejercicio dialógico, la evaluación “implica dos lógicas, perspectivas o miradas sobre el tema, lo que nos conduce a la construcción de un orden epistémico” (p. 114). Frente a lo epistémico, “la evaluación alienta el intercambio de saberes y perspectivas; es un escenario para orientar las actividades intelectuales que permiten usar el conocimiento en espacios cotidianos y profesionales” (p. 115). Frente a su condición de ejercicio ético, la evaluación acude a la objetividad, “compuesta de diversas subjetividades, y a la claridad en la información y los principios, para ganarle terreno a lo técnico administrativo y situarla como un compromiso ético, más allá de la dimensión que intenta solo instaurar relaciones de poder autoritario” (p. 115). Finalmente, entonces la evaluación se entiende como formación, al ser un proceso en el que se orienta a un aprendizaje fructífero de practicantes, asesores, cooperadores y comunidad a largo plazo, así como a una transformación de sí atravesada por la amplitud, la apertura y el reconocimiento de la diferencia.

A lo anterior se suma el hecho de que, en cuanto al seguimiento del desempeño de los practicantes, se recoge el enfoque de evaluación por competencias, al ser aquel que ha puesto en la mira la convergencia de lo cualitativo y cuantitativo actualmente. Siguiendo a Tibaduiza (2013), Acosta y Vasco (2013) y Sanz (2013), la evaluación por competencias se centra en el uso que hace el docente de la información que arroja el estudiante en sus procesos formativos. A través de este enfoque, la evaluación por competencias, los estudiantes y los docentes se encuentran en una situación de retroalimentación constante, en la que existe un interés por identificar el nivel de aprendizaje del estudiante, por medio de actividades de desempeño y situaciones problemáticas en las que esté inserto. La evaluación por competencias se relaciona cualitativa y cuantitativamente, puesto que se buscan los logros que ayuden a identificar el nivel de desarrollo del estudiante, considerando esencialmente su relación con el territorio.

Históricamente, se han presentado dos paradigmas referidos a la evaluación de aprendizajes: el cuantitativo y el cualitativo. El primero de ellos, el cuantitativo, se ha caracterizado como: centrado en los resultados del estudiante, por ende, el alumno es el sujeto de evaluación exclusivo y los aprendizajes obtenidos, bajo el marco de una generalidad. El docente es un evaluador cuya función central es administrar una escala de puntuaciones, preocupado por la objetividad de su escala y por la parametrización de la enseñanza. No obstante, este paradigma ha sido modificado y los resultados de aprendizaje pueden ser acogidos en un modelo comunicativo, enfocado en una evaluación formativa que transfiere la responsabilidad y control de la evaluación al estudiante.

En cuanto al paradigma cualitativo, la evaluación se presenta como una estrategia poderosa en el proceso formativo, puesto que le permite al profesor un contacto con el estudiante al ofrecer las ayudas necesarias para hacer frente a sus dificultades y avanzar en su proceso. Se entiende, además, como una práctica reflexiva del docente en la que entran en juego el alumno, el contexto, la familia, los saberes, etc. La revisión de todos estos aspectos es esencial para poder apuntar a una mejora real del proceso. En ese sentido, más que un enfoque mixto, la propuesta es acoger una perspectiva cualitativa, en la que, si bien hay escalas y ponderaciones, estas se asumen atendiendo los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y como indicadores de una parte del proceso.

Entonces, la evaluación es una relación dinámica en la que confluyen los saberes (contenidos-experiencias) y los aprendizajes de una manera sistemática, pues lo que se busca es que el estudiante pueda reorganizar, desde lo aprendido, un concepto o idea de manera coherente. Esta práctica implica aspectos como: intercambio de información, participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, desarrollo de estrategias para la negociación, existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre el maestro y el estudiante. Se trata de que ni profesor ni estudiantes puedan imponer arbitrariedad alguna en la evaluación. Ambos deben y pueden razonar y justificar las decisiones evaluativas. Es así como se va configurando la evaluación desde los imaginarios y representaciones de la corresponsabilidad, el respeto, reconocimiento y valoración de las diversas posiciones que frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan tener los actores involucrados en el acto educativo (Moreno y Moreno, 2019, p. 117).

Frente al seguimiento de la ejecución de la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas, al apoyarse en el enfoque territorial, en primer lugar, parte de una manera distinta de comprender el desarrollo en las diferentes comunidades y se asume el uso eficiente e inteligente de los diferentes recursos del territorio, con el fin de intervenir las situaciones problemáticas que lo aquejan. En segundo lugar, recoge también de este los siguientes aspectos, siguiendo a Carvajal (2017): búsqueda de bienestar y buen vivir de las poblaciones, recuperación y protección de la riqueza pluriétnica, apoyo a las comunidades rurales, priorización a las zonas más necesitadas del país que se han visto afectadas por la violencia y apoyo en la erradicación del analfabetismo. Es por ello que las prácticas se deben vincular con los planes de desarrollo de las diferentes subregiones de Antioquia y asumirlos como guía para evaluar el impacto de las diferentes propuestas en la vida de los diferentes actores, directos o indirectos, así como en el desarrollo de iniciativas y de capacidad instalada para la continuidad de las intervenciones realizadas.

Finalmente, Morales (2001) señala que el proceso de evaluación presenta un carácter continuo e integrador, en el que aparecen varias dimensiones que destacan diferentes elementos de este. Se evaluará la realidad y, para ello, se hace una planificación de eso que se va a evaluar. “Con lo que se busca la respuesta a las preguntas sobre qué se evalúa, para qué, cuándo, cómo, quién y con qué se realiza” (Morales, 2001, p. 173).

Se sugiere en las experiencias de articulación de prácticas territoriales responder a esta evaluación por dimensiones, en este caso atendiendo una serie de preguntas o recomendaciones que se presentan en las tablas que siguen. Es necesario señalar que estas fueron producto tanto del trabajo documental como de un taller elaborado por muchos actores del comité académico del proyecto de articulación territorial y en el que participó un alto número de agentes vinculados a cada entorno.

**Tabla 14.**

*¿Qué elementos evaluar?*

| <b>¿Qué elementos evaluar?</b>  |  |   |
|---|--|---|
| Con esta dimensión se busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo y la coherencia entre lo conceptual y lo procedimental.   |  |   |
| <b>Unidad académica</b>   | <b>Articulación de prácticas</b>   | <b>Respecto a la comunidad</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo los ha transformado la práctica desde el punto de vista académico y como persona?</li> <li>• ¿Cómo fue el relacionamiento con la comunidad y con las otras áreas del conocimiento?</li> <li>• ¿Cuáles son los alcances de la práctica?</li> <li>• ¿Cuáles son las limitaciones?</li> <li>• ¿Qué aprendizajes tuvo en el ser, saber y saber hacer?</li> <li>• ¿Qué oportunidades identifica?</li> <li>• ¿Cómo puede la práctica retroalimentar y transformar el currículo?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo fue la interacción con los otros programas?</li> <li>• ¿Qué tensiones y dificultades surgen en esta interacción?</li> <li>• ¿Qué potencialidades se identifican?</li> <li>• ¿Qué aprendizajes se obtienen de la interacción?</li> <li>• Se recomienda evaluar por entornos, evaluar el proceso de articulación teniendo en cuenta lo histórico (¿cómo se ha hecho?) y todas las dimensiones del proceso, es decir, los participantes, los objetivos, los productos y la calidad de los procesos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el aporte y el impacto que se hace a través de las prácticas?</li> <li>• ¿Qué capacidad instalada deja la Universidad?, ¿se genera apropiación y sostenibilidad de las acciones?</li> <li>• ¿Cuál es la apropiación del conocimiento y nivel de empoderamiento de la comunidad?</li> </ul> <p>Se recomienda evaluar la relación con la comunidad e identificar los cambios que se han dado en términos de impacto en el territorio.</p> |

| Unidad académica  | Articulación de prácticas | Respecto a la comunidad |
|---|---------------------------|-------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué preguntas quedan por resolver, que generen proceso de investigación y/o nuevas prácticas?</li> <li>• Se recomienda considerar que la planeación de la práctica académica vaya en pro de proyectos a mediano y largo plazo.</li> </ul> |                           |                         |
| <p>Otros aspectos a considerar: es importante tener en cuenta los elementos del proceso de incidencia política (instituciones del territorio comunitario), así como el componente emocional en la investigación.</p>  |                           |                         |

**Tabla 15.**  
*¿Para qué evaluar?*

| <p><b>¿Para qué evaluar?</b></p>   |  |
|--|--|
| <p>Con esta dimensión se evalúa la finalidad del proceso. En este caso, en primer lugar, se lleva a cabo con el fin de revisar el avance, alcance y cumplimiento de las metas y objetivos de la práctica. En segundo lugar, para conocer lo adquirido o aprendido, lo que falta por adquirir y los aciertos o errores en el proceso. En tercer lugar, para fortalecer el proceso mismo de formación y de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, en cuarto lugar, se evalúa para que el practicante encuentre en ello una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y para que la Universidad cuente con referentes para su reflexión y planeación del proceso de prácticas.</p> |  |
| UdeA   | Comunidad  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar ajustes, encontrar alternativas y oportunidades de mejora.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar la incidencia de las prácticas: su impacto bajo las preguntas por aquello que hacen posible y si generan procesos o son actuaciones puntuales.</li> </ul> |

| UdeA  | Comunidad   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un mecanismo interno de veeduría: analizar si hay articulación y cómo la llevamos a la práctica.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la relación con la comunidad y sus líderes y lideresas.</li> </ul> |
| <p>Otros aspectos a considerar: es importante identificar aspectos emergentes y diagnosticar otras necesidades dentro del proceso de práctica. También es importante insistir en posibilitar la participación de diferentes actores en el proceso evaluativo, estimulando la creación de estrategias para ello y la transformación de las dinámicas formativas. Lo anterior es vital porque puede ayudar a mejorar la dinámica de los grupos, el crecimiento colectivo y fortalecer el trabajo en equipo.</p> |   |

**Tabla 16.**

*¿En qué momento realizar la evaluación?*

| <b>¿En qué momento se debe realizar el proceso de evaluación?</b>  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Con esta dimensión se define el momento para realizar la evaluación. En este caso, consideramos que la evaluación debe ser variable, constante y abierta.</p>   |   |  |
| Antes  | Durante   | Después  |
| <p>Es importante para hacer un diagnóstico y conocer el contexto. También es necesaria para la planeación.</p>   | <p>Como monitoreo continuo y seguimiento que se realiza a la ejecución de la práctica. Sirve para hacer mejoras mientras se desarrollan las acciones.</p> | <p>Se evalúan los resultados, el cumplimiento de objetivos y metas y sirve para planear de nuevo lo que se va a seguir realizando.</p> |
|  | <p>Conocer resultados durante y después de la ejecución.</p>  |  |
| <p>Otros aspectos a considerar: es importante evaluar permanentemente por componentes y en determinado momento evaluar todos en conjunto; esto permitiría conocer lo que están haciendo los demás actores y poder tener un beneficio común. También resulta esencial realizar monitoreo cada semestre con una lectura más descriptiva, de manera tal que de forma anual se cuente con un análisis inicial de esta información y, en tiempos más amplios, con la lectura de transformación social. La evaluación permanente permite tomar decisiones en cualquier</p> |   |  |

momento teniendo en cuenta las dinámicas de la Universidad y de los territorios, además de conocer los productos que se van generando a través de las prácticas para poder ser utilizados en otros momentos y por otros actores.

**Tabla 17.**

*¿De qué forma evaluar?*

| <b>¿De qué forma evaluar?</b>   |  |
|---|--|
| <p>Con esta dimensión se define el modelo que orienta la evaluación. Como se ha mencionado, la propuesta es combinar elementos cuantitativos y cualitativos, dándole mayor peso a estos últimos.</p>  |  |
| <b>Cualitativo</b>  | <b>Cuantitativo</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta evaluación permite con los procesos comunitarios conocer expectativas, inconformidades, frustraciones que se puedan presentar con el proceso como también logros.</li> <li>• Ayuda a valorar las experiencias de todos los actores que en algunas ocasiones no quedan reflejadas en otro tipo de evaluación.</li> <li>• Este tipo de evaluación hace posible conocer qué expresa un ser humano cuando participa en un proyecto y cómo se manejan las emociones cuando tienen una carga política.</li> <li>• Se recomienda considerar la entrevista, los grupos focales y otras alternativas para grupos como niños, niñas y adolescentes y otros. Así como el uso de rúbricas y portafolios.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta evaluación permite hacer ponderaciones y contrastes entre lo planeado y lo alcanzado.</li> <li>• Ayuda a valorar a través de diferentes escalas los desempeños de los practicantes y los alcances, en términos de indicadores, de la implementación de la experiencia de prácticas en su generalidad.</li> <li>• Este tipo de evaluación hace posible ofrecer informes de tipo estadístico que ayuden a implementar acciones de mejora y de mantenimiento de los procesos.</li> <li>• Se recomienda considerar escalas de valoración, tablas con indicadores, formularios de Google y encuestas, así como el uso de rúbricas y portafolios.</li> </ul> |
| <p>Otros aspectos a considerar: es necesario definir el objetivo de la evaluación y de esa forma elegir la metodología y los instrumentos que mejor se ajusten a esa pretensión. No obstante, resulta conveniente diseñar una ruta para que los diferentes actores puedan expresar sus</p>  |  |

puntos de vista, conocer los insumos de diferentes espacios y participar de la toma de decisiones con la información recolectada. A lo que se agrega la necesidad de contar con un equipo redactor que ayude en la recolección y tratamiento de la información para presentar su interpretación al colectivo bajo la modalidad de sistematización de experiencias.

La evaluación considera tres momentos: evaluación diagnóstica (antes), de seguimiento (durante) y de resultados e impactos (después).

### **1. Evaluación diagnóstica (antes).**

Comprende el proceso de evaluación que permite realizar un diagnóstico del territorio, contexto, problemáticas, potencialidades y demás elementos que permitirán realizar una planeación concertada de las prácticas académicas con la participación de todos los actores: Universidad, comunidad e instituciones. Esta evaluación tiene dos momentos, uno para aquellas experiencias que apenas van a comenzar a operar en los territorios y otro para aquellas que se vienen realizando desde hace varios semestres. **Metodología:** cualitativa, a través de reunión que se puede grabar; posteriormente, realizar síntesis escrita.

Indagar sobre los aspectos: territorio, actores: de la Universidad, de la comunidad y de las instituciones, problemáticas, expectativas que tienen los actores, potencialidades, alcances, otros procesos que se hayan desarrollado o se estén desarrollando, otros aspectos relevantes.

### **2. Evaluación de seguimiento (durante).**

Esta evaluación tiene como propósito hacer monitoreo a la ejecución de las actividades planeadas y sus avances, el relacionamiento entre los actores, procesos de articulación entre actores de la Universidad y con externos, visibilizar los aspectos emergentes, dificultades, aspectos que se puedan mejorar durante la ejecución, identificar tensiones, fortalecer relaciones, tejer relaciones, monitorear la articulación.

**Metodología:** cualitativa. Guía de entrevista abierta que considere los siguientes aspectos: avances en el cumplimiento de las actividades planeadas, puede ser expresada en porcentajes de ejecución; monitoreo a los objetivos de formación del estudiante, aprendizajes y oportunidades, limitaciones, tensiones, necesidades.

Aspectos para mejorar y los ajustes y sugerencias, relacionamiento entre los actores de la Universidad y con los actores de la comunidad

y las instituciones, aspectos administrativos y logísticos (coordinación, recursos, insumos, comunicación, etc.), otros.

### **3. Evaluación de resultados e impactos (durante y después).**

La evaluación de resultados e impacto tiene dos momentos, uno en el que se evalúa una práctica, entorno o tema específico y otro en el que se evalúa toda la experiencia de Articulación Territorial de Prácticas. El objetivo de esta evaluación es evidenciar los resultados de la práctica en términos del proceso formativo: transformación del estudiante, cómo la práctica puede retroalimentar al currículo, si se cumplieron los objetivos de la práctica, relación con otras unidades (interdisciplinariedad). En términos de aportes al territorio: resultados, población beneficiada, impacto, sostenibilidad, dificultades, fortalezas, proyección (recomendaciones: proceso a continuar, investigación).

#### **3.1. Evaluación de cierre de práctica específica**

Cuantitativa: formulario de Google para docentes, estudiantes y funcionarios de instituciones con los medios para responderlo. Cada actor tendrá una guía específica. Cualitativa: encuentro de actores con guía de diálogo.

#### **3.2 Evaluación semestral y anual de experiencia de Articulación Territorial de Prácticas**

Cuantitativo: formularios de Google

Cualitativa: se hace a través de encuentros entre los diferentes actores: comités por entornos, por dimensiones, comité académico, encuentros con la comunidad e instituciones y/o eventos semestrales y/o anuales de socialización de la experiencia.

**Tabla 18.***¿Qué actores deben participar en la evaluación?*

| <b>¿Qué actores deben participar en la evaluación?</b>   |  |  |
|--|--|--|
| En esta dimensión se definen los actores que participan en el proceso.   |  |  |
| <b>UdeA</b>  | <b>Comunidad</b>   | <b>Sector externo</b>  |
| Estudiantes, docentes, administrativos (para tener herramientas que ayuden a tomar decisiones y asignar recursos).   | Líderes, personas beneficiadas con las acciones, personas de la comunidad que no participan directamente.  | Docentes y estudiantes de las instituciones educativas, funcionarios de las instituciones gubernamentales y miembros de organizaciones no gubernamentales que trabajan en el territorio. |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• En las unidades académicas: docentes y estudiantes</li> <li>• En el comité académico: docentes y administrativos.</li> <li>• En el evento de socialización de prácticas donde concurren diferentes actores.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En los entornos: docentes, estudiantes y líder que apoya el entorno.</li> <li>• En el comité gestor.</li> <li>• En la mesa intersectorial.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la mesa intersectorial.</li> </ul>   |
| <p>Otros aspectos a considerar: deben participar actores directos e indirectos de los procesos, así como los actores que no están a favor de la propuesta o que apuesten a una propuesta paralela en doble rol, evaluador y evaluado. Es importante desjerarquizar la evaluación, mediante formas como la coevaluación, por ello todas las voces posibles se deben recoger (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación), actores internos y externos, en todas las líneas, para tener una mirada más amplia del proceso.</p> |  |  |

**Tabla 19.**

*¿Con qué evaluar?*

| <b>¿Con qué evaluar?</b>   |  |   |
|--|--|---|
| En esta dimensión se definen las herramientas con que se puede llevar a cabo la evaluación del proceso.  |  |   |
| <b>Rúbricas</b>  | <b>Portafolio</b>  | <b>Autoevaluación</b>   |
| <p>Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. En todo caso, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Resultan apropiadas no solo en el</p> | <p>La evaluación del aprendizaje y la enseñanza basada en el portafolios permite evaluar lo que las personas hacen, no solo lo que dicen que hacen o lo que creen saber. Puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada.</p> <p>Se ha dicho que la evaluación mediante portafolios es de carácter semiformal y eminentemente cualitativa, aunque es muy posible integrar criterios cuantitativos. Permite dilucidar el progreso del alumno en términos procesuales, al destacar el aprendiza-</p> | <p>La autoevaluación puede tomar la forma de una realimentación autogenerada que conduzca al alumno a valorar su propio trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión lo bastante profundo. Dicha valoración, por supuesto, tiene como cometido principal la comprensión y mejora de los procesos y producciones de aprendizaje personales y compartidos.</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>campo del aprendizaje científico, sino en la evaluación de procesos y productos relacionados con arte, diseño e intervención profesional, entre otras. En este sentido, son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular las referentes a procesos y producciones ligadas con simulaciones situadas y aprendizaje <i>in situ</i>. Las rúbricas están construidas a partir de la intersección de dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad (se enlistan en la columna a la izquierda en la matriz) y la definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos (columnas a la derecha). La escala ordenada así construida debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeños posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes.</p> | <p>je de habilidades complejas que se evalúan de manera longitudinal e íntegra.</p> <p>Los trabajos que pueden integrar un portafolios son de muy diversa índole: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, tareas extraclase, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas realizadas, autorreflexiones, reportes de laboratorio, hojas de trabajo, videos, cintas de audio y planes, entre otros.</p> <p>La metodología de evaluación del aprendizaje basada en portafolios implica delimitar sus propósitos, los criterios de selección y desempeño pertinentes, así como una serie de formatos claros y consensuados para asignar una calificación o ponderar su calidad.</p> |  |
|--|--|--|

Otros aspectos a considerar: es necesario revisar los objetivos de la evaluación y a la luz de ellos evaluar de manera permanente los instrumentos a emplear. Los instrumentos relacionados aquí no constituyen una lista taxativa y cerrada.

En la sección de anexos, se relacionan 3 tablas de síntesis del componente evaluativo que ofrecen una visión panorámica del proceso. Estas pueden asumirse como plantillas de referencia susceptibles de ajustes.

## Referencias

- Acosta, D. & Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Corporación Universitaria UNITEC.
- Carvajal, D. (2017). “Del enfoque territorial, sus características y posibles inconvenientes en su aplicación en el marco del Acuerdo de Paz”. *Universitas Estudiantes*, (16), pp. 57-76.
- Morales, J. (2001). *La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. Consultado el 30 de agosto de 2020. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf>.PDF
- Moreno, P. & Moreno, J. (2019). “Dimensiones de la práctica evaluativa en la educación superior colombiana”. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 5(8), pp. 98-124.
- Paredes, D. & Morales, S. (2020). *¿Qué elementos evaluar?* [Tabla 1].
- Paredes, D. & Morales, S. (2020). *¿Para qué evaluar?* [Tabla 2].
- Paredes, D. & Morales, S. (2020). *¿En qué momento realizar la evaluación?* [Tabla 3].
- Paredes, D. & Morales, S. (2020). *¿De qué forma evaluar?* [Tabla 4].
- Paredes, D. & Morales, S. (2020). *¿Qué actores deben participar en la evaluación?* [Tabla 5].
- Paredes, D. & Morales, S. (2020). *¿Con qué evaluar?* [Tabla 6].
- Rodríguez, H. & Salinas, M. (2020). “La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), pp. 111-137.
- Rosales, M. (2014). “Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual”. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Consultado el 20 de agosto de 2020. <https://docplayer.es/6222841-Proceso-evaluativo-evaluacion-sumativa-evaluacion-for->

- [mativa-y-asesment-su-impacto-en-la-educacion-actual.html](#)
- Sanz de Acedo, M. (2013). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea/Ediciones de la U.
- Tibaduiza, O. (2013). *Técnicas de evaluación por competencias. Soluciones estratégicas para el magisterio*.



## 9. GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA

Autores:  
Andrea Herrera, Herney Rúa, Mónica Trujillo

*“Un objetivo sin un plan es solo un deseo”.*  
(Antoine de Saint-Exupery)

La Universidad de Antioquia, mediante el Acuerdo Superior 445 del 25 de julio de 2017, establece la gestión por procesos como un referente de organización que permite establecer las operaciones que agregan valor en una institución, articular las actividades en función de las necesidades y expectativas de la comunidad y es la base para la adopción de modelos establecidos por la normativa aplicable a instituciones públicas de educación superior y del sector público, “la operación de la Universidad de Antioquia está basada en procesos, lo cual incide sobre la estructura organizacional de las dependencias de la Universidad”. Para el sector público, los procesos se clasifican en: **estratégico**: planificación administrativa, presupuestos y finanzas, mejoramiento continuo, auditorías internas; **misionales**: estos son la cadena de valor de la organización y dependen de la realización de la prestación del servicio; **apoyo**: gestión informática, de infraestructura, humana, de compras y metrológica; **evaluación**: evaluación independiente, gestión de riesgos y mejoramiento continuo (Acuerdo Superior 445, 2017).

Desde este enfoque, se tienen definidos cuatro macroprocesos, estos son: administrativo, investigación, docencia y extensión, siendo estos tres últimos los ejes misionales de la Universidad.

El diagrama de procesos se conforma de “macroprocesos” o procesos de primer nivel y se clasifican en misionales y habilitadores. Los macroprocesos misionales son aquellos que permiten hacer la transferencia de todos los programas, productos y servicios generados en el marco de los ejes esenciales de docencia, investigación y extensión. Los macroproce-

Los habilitadores son los que gestionan y desarrollan todas las capacidades del talento humano y de los recursos que la organización requiere para gestionar su operación.

Los macroprocesos, a su vez, se componen de procesos de segundo nivel, denominados “procesos”. Estos, a su vez, se componen de procesos de tercer nivel, de carácter ejecutable, y son llamados “procesos ejecutables”. Estos determinan el modelo de operación al especificar la forma como se desempeñarán las actividades ejecutadas por los grupos de trabajo, por medio de manuales, procedimientos, instructivos, metodologías, guías, protocolos, formatos, entre otros (*Manual del sistema de gestión institucional Universidad de Antioquia*, 2019).

Centrándose específicamente en el macroproceso de docencia, este enmarca el proceso de Prácticas Académicas (PA), el cual es liderado por la Coordinación General de Prácticas y orientado por medio del Acuerdo Superior 418 de 2014, Política Integral de Prácticas. Las PA, aunque se identifican en el macroproceso de docencia, son permeadas por los ejes misionales de investigación y extensión, considerándose un proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales integran y realimentan la investigación, docencia y extensión; además, buscan una transformación recíproca de la Universidad y la sociedad. Considerando que el proceso de PA se integra con las funciones misionales de la Universidad, estas deben ser tenidas en cuenta de manera expresa en los procesos de planeación en cada una de ellas (Acuerdo Superior 418, 2014).

Las PA en la Universidad como proceso de segundo nivel se fortalecen con las actividades que se desarrollan tanto desde las Vicerrectorías de la Universidad como desde las unidades académicas, donde se Planea, Hace, Verifica y Actúa (ciclo PHVA) frente al desarrollo de PA como requisito curricular y como estrategia de presencia en la sociedad.

El ciclo PHVA, desarrollado por Edward Deming, “es una herramienta dinámica que se puede emplear en procesos y proyectos de las organizaciones. Esta herramienta se aplica fácilmente y si su uso correcto puede colaborar en gran medida en la ejecución de las tareas de un modo más organizado y eficaz. La adopción de la filosofía establecida por el ciclo PHVA aporta un manual básico para la gestión de procesos y proyectos, además para la estructura básica de un sistema” (Organización Internacional de Normalización [ISO], 2015).

El ciclo PHVA se incorpora como un punto más dentro del enfoque basado en procesos; la descripción conceptual de lo que incluye cada momento se desarrolla a continuación:

**a) Planificar:** permite establecer los objetivos del sistema y sus procesos, los recursos necesarios para generar y proporcionar resultados de acuerdo con los requisitos de todos los actores, internos y externos, involucrados en el desarrollo de las prácticas interdisciplinarias e identificar y abordar los riesgos y las oportunidades.

Esto es, porque la gestión de las prácticas tiene que planificarse teniendo en cuenta el contexto del territorio, las necesidades y las expectativas de las partes interesadas, así como todos los requisitos, tanto de la Universidad como del territorio, en el cual se desarrolla la PA. Esta puede ser la fase de diseño de una guía articulada de PA, la cual debe contener el alcance, la identificación y la definición de los procesos, entre otros.

Para el autor, la planificación es considerada clave para el establecimiento de todos los objetivos y los procesos necesarios para conseguir los resultados según los requisitos internos, para este caso la Universidad y externos; el territorio, entendido desde la institucionalidad y la comunidad.

En la aplicación del ciclo se deben establecer además los recursos que se requieren y es necesario identificar los riesgos y las oportunidades, asignándoles recursos.

**b) Hacer:** contribuye a implementar lo planificado. La Universidad y los actores externos involucrados en la PA deben determinar y proporcionar los recursos necesarios para el establecimiento, implementación, mantenimiento y mejora continua del proceso de PA, entendidas como tal, para poder darle continuidad en el tiempo y optimizar los recursos institucionales y proyectar de mejor manera el impacto de las prácticas de la Universidad en los territorios.

La implementación de prácticas articuladas interdisciplinarias, bajo esta propuesta de PHVA, debe considerar:

- Las capacidades y limitaciones de los recursos internos existentes.

- Qué aportes hace la institucionalidad y la comunidad participante (sujeto de la práctica) y qué capacidades instaladas deben dejarse en el territorio para poder darle continuidad a las acciones propuestas.

**c) Verificar:** considera realizar el seguimiento y (cuando sea aplicable) la medición de los procesos, los productos y servicios resultantes respecto a las políticas, los objetivos, los requisitos y las actividades planificadas e informar sobre los resultados.

En este sentido, dentro de la guía articulada de práctica se debe determinar:

- Qué necesita seguimiento y medición.
- Los métodos de seguimiento, medición, análisis y evaluación necesarios para asegurar resultados válidos.
- Cuándo se deben llevar a cabo el seguimiento y la medición.
- Cuándo se deben analizar y evaluar los resultados del seguimiento y la medición.

**d) Actuar:** es necesario tomar acciones para mejorar el desempeño, cuando sea pertinente. Mejora indica que los diferentes actores de la práctica tienen que determinar y seleccionar las oportunidades de mejora e implantar cualquier acción que sea necesaria para cumplir con los requisitos de la PA.

Deben incluir:

- Mejorar los procesos y productos para cumplir los requisitos, así como considerar las necesidades y expectativas.
- Corregir, prevenir o reducir los efectos no deseados.
- Mejorar el desempeño y la eficacia del proceso de prácticas interdisciplinarias integradas.

Teniendo en cuenta los conceptos anteriormente descritos, se propone realizar dos fases de planificación del proceso académico-administrativo: una externa y otra interna.

## 9.1. Planificación externa

La planificación, proceso en el que se establecen las metas en tiempo y espacio, de forma general, considerando todos los factores que inter-

vienen en el proyecto, es donde se visualiza el logro de los objetivos a largo plazo.

Este proceso inicia con un estudio de viabilidad, el cual determina la probabilidad de que un proyecto se pueda ejecutar, con relación a los factores sociales, políticos y ambientales; la factibilidad, por su parte, considera los recursos necesarios y la capacidad de la institución; dichos estudios permiten verificar si una idea es ejecutable. En el caso de una Articulación Territorial de Prácticas Académicas, esta planificación se da en dos escenarios. El primero, considerando las necesidades del territorio, las cuales pueden ser identificadas por diferentes medios, tales como: resultados de un proyecto de investigación, diagnósticos realizados por la Universidad, análisis de fuentes secundarias como diagnósticos municipales, análisis de situación de salud, Planes de Desarrollo Municipal, directrices internas o externas de la Universidad o directamente por búsqueda de las comunidades a la Universidad para realizar acompañamiento a la resolución de sus necesidades y problemas priorizados.

El segundo inicia con la validación en el territorio, a través de sus líderes, instituciones, organizaciones vivas como Juntas de Acción Comunal, Juntas Administradoras Locales, partiendo del principio de que las comunidades son sujetos de acompañamiento y no objetos de intervención, como lo han planteado diferentes líderes comunitarios. Dicha validación deberá finalizar con una firma de acuerdos que establezca los objetivos a desarrollar en el territorio, el alcance de estos y los compromisos tanto de la Universidad como del territorio.

Para este proceso, se recomiendan diferentes instrumentos y herramientas de la investigación social y la metodología de marco lógico:

- Árbol de problemas
- Matriz de priorización
- Mural de situaciones
- Colcha de retazos
- Grupos focales
- Entrevistas

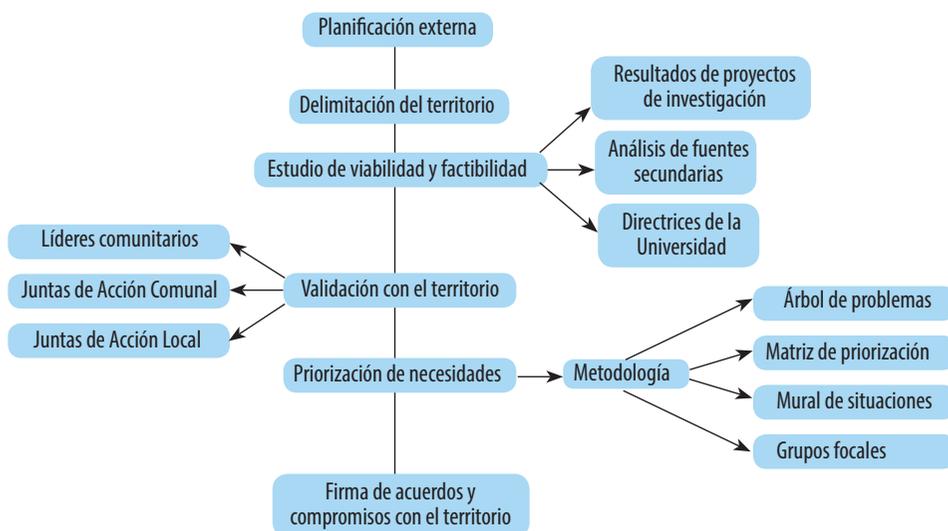
En este sentido, la planificación externa se ocupa de los procesos de articulación y relacionamiento estratégico con actores claves del territorio delimitado, lo que permite planear, ejecutar, verificar y actuar con

acciones considerando la capacidad de acompañamiento de la Universidad y las potencialidades de articulación y gestión de los actores en el territorio.

Este proceso de planificación externa finaliza con la firma de un convenio marco o específico, que establece los escenarios de práctica, la identificación de las personas de contacto en el territorio y la firma del acta de inicio de las PA.

### Ilustración 14.

*Proceso de planificación externa.*



## 9.2. Planificación interna

En el proceso de planificación interna, se identifican dos componentes: uno académico y otro administrativo a desarrollar, los cuales pueden darse según esta propuesta bajo el esquema PHVA.

### 9.2.1. Componente académico

El proceso de planificación interna en desarrollo del componente académico inicia con la identificación de programas académicos activos en la Universidad y sus modalidades de PA, lo que da paso a presentar la

oportunidad de articulación interdisciplinaria, para abordar los problemas y necesidades de un territorio por medio de las PA; de acuerdo con el interés de cada unidad académica y los objetivos de formación de sus PA, se puede dar inicio a los encuentros intraadministrativos y académicos para planear desde un enfoque interdisciplinario el desarrollo de la PA en el territorio. Dentro del componente académico, se contempla el ciclo PHVA, propuesto de la siguiente manera.

**Planear**, un paso clave en el proceso de planeación es la identificación de líderes académico-administrativos para cada uno de los subprocesos. Ellos convocarán los momentos de encuentro y articularán las acciones entre los dos componentes.

Con los docentes de las diferentes unidades académicas, se sugieren unos momentos de encuentro académico, en los cuales debe realizarse la construcción de una guía articulada de prácticas, desde la cual se identifiquen los aportes de cada programa académico a la resolución o aporte a la resolución de las necesidades, realidades y problemas identificados y priorizados en la etapa anterior.

La guía debe precisar la estrategia con la cual se desarrollará la práctica además de los propósitos de formación, contenidos, metodología y forma de evaluación para los estudiantes; en ella deben establecerse las rúbricas para realizar autoevaluación y coevaluación con los diferentes docentes participantes del proceso de integración; además, debe identificar los contenidos o troncos teóricos comunes, los cuales darán origen a los seminarios de integración y los productos que se espera conseguir para cada programa en particular y del equipo interdisciplinario.

En estos grupos de conversación, por medio de una metodología de diálogo de saberes, se da alcance a la articulación interdisciplinaria; dichos grupos tendrán la posibilidad de participar en la toma de decisiones académicas en el marco de la articulación de prácticas. Una vez los programas académicos toman la decisión de articularse a este tipo de iniciativas, el paso a seguir que se sugiere es realizar la socialización de la propuesta con estudiantes que estén próximos a iniciar PA, donde visualicen los aportes que pueden realizar desde su perfil profesional y sus objetivos de formación al desarrollo del territorio delimitado; esto evidencia que los procesos de articulación parten del acuerdo de voluntades.

Otra actividad fundamental en este proceso de PA son las inducciones, las cuales se deben planear y desarrollar considerando las siguientes temáticas:

- Sentido y pertinencia de realizar PA articuladas en los territorios
- Interdisciplinariedad
- Gestión de riesgo
- Seguridad en terreno
- Bioseguridad

En esta fase, deben planearse los demás momentos del ciclo: ejecución, verificación, evaluación y socialización.

Establecer un plan de **ejecución** en el cual se precisan las metas y actividades a desarrollar con los respectivos cronogramas y necesidad de recursos para dicha ejecución. En esta fase, debe aclararse la población sujeto de la práctica. Debe plantearse: ¿a quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿con qué?

Establecer los momentos de **verificación** y los indicadores que servirán para medir el cumplimiento de las metas propuestas.

**Actuar** como un momento de **evaluación**<sup>3</sup>. Establecer los momentos y metodologías para hacer la evaluación, tanto de los practicantes como la evaluación por parte de la comunidad y las instituciones presentes en el territorio. Estos momentos de evaluación deben precisarse desde la planeación, ya que deben contener evaluaciones de proceso y de resultado.

**Socialización:** los diferentes momentos de socialización a lo largo de la ejecución del proyecto deberán integrarse al cronograma de actividades precisando los públicos objetivo, ya que las prácticas deberán dar cuenta a diferentes entornos: comunitario, institucional, familiar, educativo y el universitario.

Es fundamental considerar un momento de **empalme** al finalizar cada semestre académico, el cual se sugiere realizar tanto con las diferentes unidades académicas participantes como con la comunidad y las institu-

---

<sup>3</sup> Ver más en el apartado sobre evaluación.

ciones presentes en el territorio; dicho empalme es fundamental para poder darle continuidad a los proyectos, permitiendo medir el impacto de las acciones conjuntas entre la Universidad, la comunidad y las instituciones en el territorio.

### **9.2.2. Componente administrativo**

Este componente inicia con el nombramiento del profesor para el desarrollo de la PA; estas actividades se incluirán dentro del plan de trabajo u horas cátedra. Para este grupo de docentes, debe concertarse un porcentaje de tiempo adicional al establecido en el programa para el desarrollo de la práctica, para poder hacer la construcción de la práctica interdisciplinaria en todos sus momentos. Debe negociarse la propuesta de porcentaje a partir de este documento de orientaciones.

Cada unidad académica debe tener claridad de los objetivos a desarrollar, la propuesta de un cronograma para el desarrollo de actividades y la definición de informes de proceso y finalización, respetando las necesidades de formación de cada uno de los integrantes del equipo interdisciplinario.

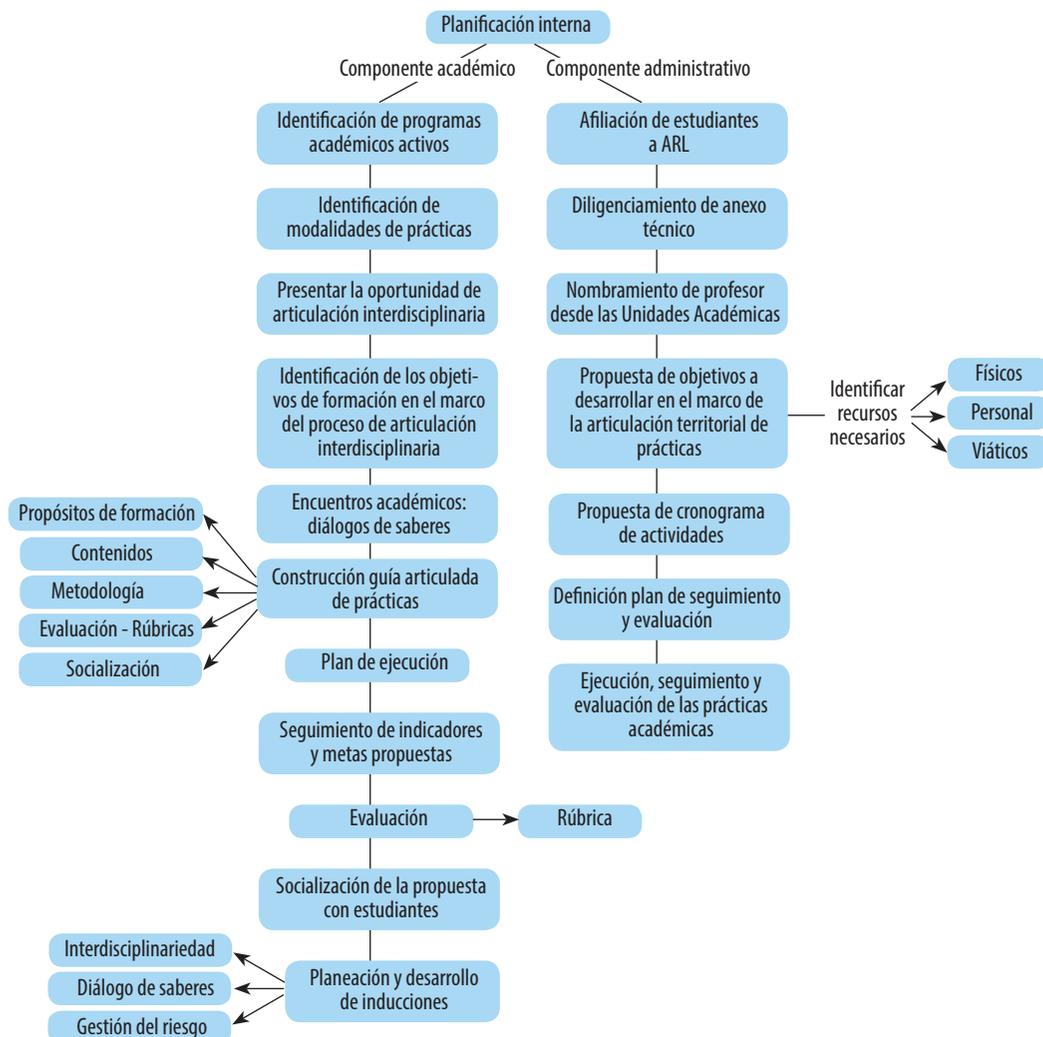
Con base en el planteamiento de formulación del componente académico, se deben precisar los apoyos necesarios en términos de recursos físicos, de infraestructura, de viáticos, personal, transporte, insumos, etc. para cada momento de la práctica. Es fundamental que el cronograma del componente académico esté soportado y apoyado por el componente administrativo.

Cada uno de los componentes, académico y administrativo, debe tener un líder de subproceso, como se mencionó anteriormente, para que pueda servir de enlace y garantice el cumplimiento de los cronogramas propuestos y la articulación de los componentes antes mencionados, entendiendo que el componente administrativo estará en función de facilitar los procesos para el desarrollo del componente académico.

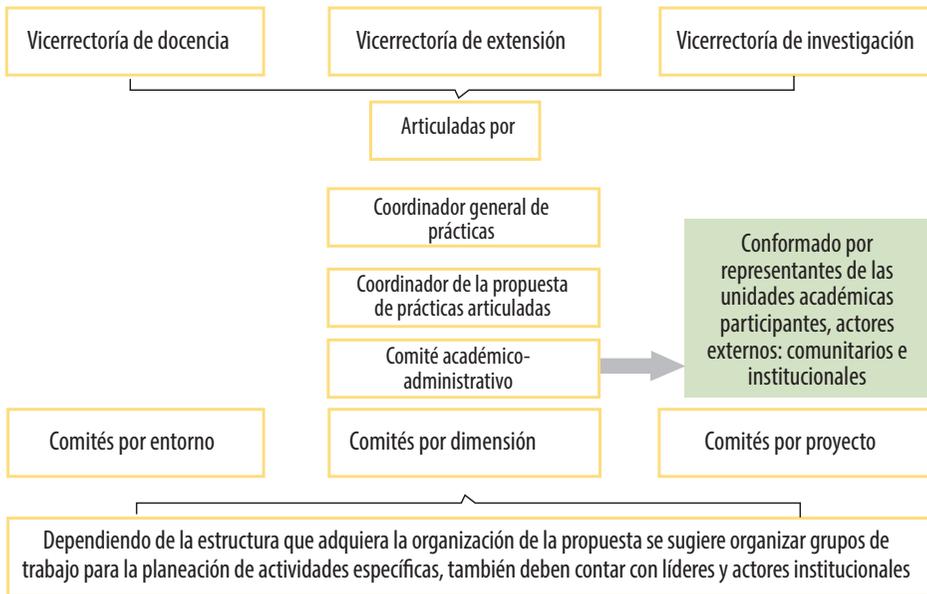
Es indispensable integrar al equipo personal administrativo por parte de la Universidad, que apoye las funciones de relacionamiento estratégico con el territorio, articulación entre unidades académicas, gestión de recursos y que coordine los diferentes procesos para hacerle seguimiento a la propuesta, como los grupos de conversación académico-adminis-

trativa, las reuniones por entorno, actualizar y mantener los procesos de empalme para que pueda darse la continuidad de las prácticas en los territorios.

**Ilustración 15.**  
*Proceso de planificación interna.*



**Ilustración 16.**  
*Estructura administrativa.*



## Referencias

- Organización Internacional de Normalización (2015). Sistemas de gestión de la calidad (ISO 9001). <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-5:v1:es>
- Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior 1 de 1994. Estatuto General de la Universidad. Recuperado de [http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/582e2ba1-c294-4515-961c-96530772faeb/EstatutoGeneral07\\_12\\_2011.pdf?MOD=AJPERES](http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/582e2ba1-c294-4515-961c-96530772faeb/EstatutoGeneral07_12_2011.pdf?MOD=AJPERES)
- Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior 418 de 2014. Política integral de prácticas académicas.
- Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior 445 de 2017. Directrices sobre la estructura organizacional de la Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia (2019). Manual del sistema de gestión institucional versión: 02, Dirección de planeación y desarrollo institucional.
- Zapata, Y.; Rúa, A. & Marín, Y. (2020). *Informe Experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas*, Comuna 1, Popular, Medellín.

## Ilustración 17. Sugerencias finales.

### ARTICULACIÓN TERRITORIAL DE PRÁCTICAS Universidad de Antioquia

#### La articulación puede surgir desde:

Proyectos de extensión o investigación que se ejecutan en los territorios y desde los cuales ven la oportunidad de vincular las prácticas académicas

Prácticas académicas de uno o varios programas que se realizan en los territorios y que ven la necesidad de vincular otros programas

Iniciativas de la comunidad o de instituciones que ven la necesidad de que la Universidad se vincule a procesos que desarrolla en los territorios



#### Se recomienda empezar por la articulación interna:

- Identificación de programas claves a articular.
- Identificación de actores claves: jefes de programas, coordinadores de prácticas, docentes interesados.
- Socialización de aspectos conocidos del territorio, la comunidad y los problemas o situaciones que generaron la iniciativa.
- Presentación de los programas que podrían articularse en aspectos como: cursos, competencias, prácticas, estudiantes, docentes, entre otros.
- Identificación de necesidades de formación y posibilidades a aportes al territorio.
- Generación de una vía clara de comunicación con el territorio.
- Creación de organigrama de la propuesta con claridad en los roles.

#### Articulación externa con la comunidad y las instituciones:

- Realización de visitas de campo y diálogo con actores comunitarios e institucionales.
- Realización de mapa de actores e identificación de actores claves para el desarrollo de la propuesta.
- Presentación por parte de la comunidad y/o instituciones de las problemáticas, situaciones y demás elementos relevantes.
- Presentación por parte de la universidad de las capacidades y las necesidades.
- Identificación conjunta de puntos de articulación.



## Planeación de las prácticas articuladas:



- Revisión por parte de la universidad de la información aportada por la comunidad
- Generación de estructura de la propuesta: por entornos, por dimensiones, por proyectos, etc.
- Revisión detallada de programas de curso: competencias, contenidos
- Revisión detalladas de prácticas: tempranas, de profesionalización, semestres, intensidad horaria, recursos, docentes, etc.
- Identificación de los puntos de encuentro
- Planeación con representantes de la comunidad e instituciones de las prácticas: qué estudiantes van, con qué docente, a dónde, cuándo, qué va a realizar, quién los acompaña en el territorio.
- Propiciar en la planeación la inter y transdisciplinariedad y la investigación formativa.

## Ejecución de las prácticas articuladas:



- Ejecución del cronograma realizado en la etapa anterior
- Acompañamiento de la práctica por parte de docentes y representantes de las comunidades y/o instituciones.
- Monitoreo continua de la práctica. Se recomienda conformar mesas de trabajo según la estructura de la propuesta (por entorno, dimensión, proyecto) que puedan dar seguimiento detallado a las prácticas, la articulación, la inter y transdisciplinariedad.
- La ejecución requiere flexibilidad, Partiendo de las necesidades de formación, se debe facilitar la articulación de los estudiantes de diferentes programas y la adaptación al territorio, el contexto, las necesidades.

## Evaluación:



- Planeación previa de la evaluación.
- Identificar los momentos, instrumentos y responsables de la evaluación-
- Considerar actores internos: docentes, estudiantes, coordinadores, administrativos.
- Considerar actores externos: líderes comunitarios, personas beneficiadas, representantes de las instituciones y organizaciones.
- Considerar abordaje cualitativo y cuantitativo
- Considerar los objetivos plateados y los elementos emergentes
- Devolver resultados y validarlos con actores
- Considerar los resultados de la evaluación en la planeación

### Tips desde otras experiencias :



- **Comunicación:** crear canales claros de comunicación desde la Universidad, hacer consensos antes de concertar con las comunidades y territorios.
- **Flexibilidad:** estar dispuestos a cambios en cronogramas, contenidos, formas habituales de hacer las cosas. Estar dispuestos a los cambios.
- **Favorecer la inter y transdisciplinariedad:** realizar planeaciones que posibiliten el desarrollo de este proceso.
- **Favorecer la articulación de los ejes misionales:** desarrollar procesos de investigación formativa y formal. Posibilitar la articulación con procesos de extensión que se den en los territorios.

### Tips desde otras experiencias :



- **Dejar fluir:** no forzar la articulación. vincular los programas que estén dispuestos a articularse. Considerar que existen programas que permanecerán y otros que serán intermitentes según las necesidades.
- **Aceptar las tensiones:** se encontrarán diferentes visiones al interior de la universidad y en los territorios, que pueden entrar en conflicto. Dar espacios para el debate, aceptar y respetar las diferencias, y avanzar en lo que se puede construir participativamente.
- **Posibilitar la participación activa:** vincular a la comunidad e instituciones desde el comienzo de la articulación y en todas las etapas. Tener representantes en las mesas de trabajo y en las prácticas.

### En lo administrativo, tener en cuenta:



- **Planeación "desde arriba":** considerar decanos, directores de escuela e instituto, coordinadores de prácticas, líderes comunitarios e institucionales.
- **Planeación "desde abajo":** considerar a los estudiantes, docentes que acompañan las prácticas, personas de la comunidad con las que se va a trabajar directamente.
- **Organigrama:** crear la estructura de la propuesta, quien lidera, cuales son los conductos regulares, se requieren comités o mesas de trabajo, cada cuanto se van a reunir.
- **Recursos:** **identificar los recursos que se requieren**, según la magnitud de la propuesta considerar una coordinación de tiempo completo y las horas adicionales para docentes que demanda la articulación.
- **Gestión de la información:** tener claro el proceso de producción, archivo y difusión de la información generada por la propuesta.

## **¿Listo para iniciar tu experiencia de Articulación Territorial de Prácticas Académicas?**

1. Delimita el territorio
2. Identifica los actores
3. Articula procesos tanto internos como externos
4. Integra procesos de formación en interdisciplinariedad, dialogo de saberes y gestión territorial
5. Genera acuerdos
6. Gestiona recursos
7. Planifica y ejecuta acciones
8. Realiza seguimiento y evaluación



## Anexo 1.

**NORMOGRAMA ARTICULACIÓN TERRITORIAL  
DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS  
Universidad de Antioquia**

| Norma  | Objetivo   |
|--|--|
| ODS  | Llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad.  |
| Declaración Alma Ata-1978                        | Define la Atención Primaria en Salud   |
| Art 67<br>Constitución<br>Política<br>Colombiana | La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.   |
| Ley 1438 de 2011                                 | Por medio de esta ley se reforma el sistema general de seguridad social en salud teniendo como objeto el fortalecimiento del sistema general de seguridad social el salud, a través de un modelo de prestación de servicio público en salud que en el marco de la estrategia Atención Primaria en Salud permita la acción coordinada del estado, las instituciones y la sociedad para el mejoramiento de la salud y la creación de un ambiente sano y saludable que brinde servicios de mayor calidad, incluyente, equitativo, donde el centro y objetivo de todos los esfuerzos sean los residentes del país. |
| Plan Decenal de<br>Salud Pública<br>2012-2021    | Es una apuesta política por la equidad en salud, entendida como la “ausencia de diferencias en salud entre grupos sociales consideradas innecesarias, evitables e injustas”. Esto implica que la equidad en salud se logra cuando todas las personas alcanzan su potencial de salud independientemente de sus condiciones sociales, culturales y económicas.   |
| Ley 30 de 1992                                   | Fundamentos de la Educación Superior - La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.  |

| Norma  | Objetivo   |
|--|--|
| Ley 115 de 1994  | Ley general de educación, normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.   |
| Decreto 1236 de 1995   | Por medio del cual se establece criterios especiales para la evaluación y promoción de alumnos en algunos establecimientos educativos.   |
| Decreto 180 de 1997  | El Proyecto Educativo Institucional es la estrategia fundamental, para propiciar la transformación de las instituciones como ejes de desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa, que el proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano e institucional es un proceso permanente de construcción colectiva, que conlleva al crecimiento y desarrollo escolar y social de las comunidades educativas.  |
| Ley 1164 de 2007<br>Formación del talento humano en salud  | Establece las disposiciones relacionadas con los procesos de planeación, formación, vigilancia y control del ejercicio, desempeño y ética del Talento Humano del área de la salud mediante la articulación de los diferentes actores que intervienen en estos procesos. Por Talento Humano en Salud se entiende todo el personal que interviene en la promoción, educación, información de la salud, prevención, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y paliación de la enfermedad de todos los habitantes del territorio nacional dentro de la estructura organizacional de la prestación de los servicios de salud.                        |
| Decreto 2376 de 2010<br>relación Docencia- Servicio para los programas de formación del T.H en salud | Regula los aspectos atinentes a la relación docencia - servicio en programas académicos del área de la salud, sin importar el grado de participación o ausencia de ella en la propiedad que las instituciones educativas tengan sobre los escenarios de práctica o la naturaleza jurídica de los participantes. La relación docencia servicio referida a los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano, está sujeta en lo pertinente a lo dispuesto en este decreto y a la reglamentación que para el efecto expida la Comisión Intersectorial para el Talento Humano en Salud.  |
| Resolución 8430 de 1993  | Establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.   |
| Plan Territorial de Salud Antioquia 2016-2019  | El PTS tiene incorporados diferentes enfoques: 1) el enfoque de derechos; 2) el enfoque de perspectiva de género y ciclo de vida (persona mayor, adultez, juventud y niñez); 3) el enfoque diferencial, considerando las necesidades específicas de las poblaciones en situación de discapacidad, de las víctimas de la violencia, y situación de desplazamiento, de la diversidad sexual, y de los grupos étnicos, 4) el modelo de determinantes sociales de salud -DSS, dado que las inequidades en salud están determinadas por las condiciones en las cuales las personas nacen, crecen, viven, se reproducen, trabajan, envejecen y mueren. |

| Norma   | Objetivo   |
|---|--|
| Decreto 1757 de 1994                            | Establece las modalidades y formas de participación social en la prestación de servicios de salud y define la participación social como el proceso de interacción social para intervenir en las decisiones de salud respondiendo a intereses individuales y colectivos para la gestión y dirección de sus procesos basada en los principios constitucionales de solidaridad, equidad y universalidad, en la búsqueda de bienestar humano y desarrollo social.  |
| Plan de Desarrollo Medellín 2016-2019           | Tiene como objetivo hacer de Medellín una ciudad segura, equitativa y sostenible; que mejora las condiciones de vida y genera más y mejores oportunidades para la población urbana y rural, una ciudad que construye cultura ciudadana y recupera la confianza institucional a partir de una gestión eficiente y transparente para la ciudadanía, una ciudad donde la seguridad es un derecho, y la educación de calidad y pertinente sea la base para el desarrollo y la competitividad.  |
| Plan de Desarrollo de Antioquia 2020-2023       | <p>Busca contribuir al desarrollo humano integral, el fomento y la potenciación de las capacidades de todas las poblaciones que habitan Antioquia, con estrategias de inclusión, acceso a derechos y oportunidades, y promoción de la equidad para la igualdad; promoviendo el capital humano y social para desplegar el potencial poblacional del Departamento, en aras de su bienestar y calidad de vida digna y plena.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer la educación urbana y rural en Antioquia, con especial énfasis en modelos que conduzcan a una nueva educación, universal, incluyente, participativa, de calidad, orientada al desarrollo de las capacidades; garantizando el acceso, permanencia y transiciones exitosas desde la educación inicial hasta la superior, e invitando a la reflexión constante sobre las exigencias de un mundo dinámico, conectado, e innovador. Entendiendo que Equidad se escribe con E de Educación.</li> </ul> |
| Plan de desarrollo Institucional UdeA 2017-2027 | En este decenio, la Universidad abordará los temas estratégicos de su Plan de Desarrollo, desde tres enfoques: el participativo, el diferencial y el territorial, los cuales reflejan el compromiso de la Universidad consigo misma y con la sociedad. Estos surgen del análisis de las intersecciones y relaciones entre los temas estratégicos, las maneras de abordar la función universitaria y los retos que la Universidad propone.  |
| Plan de Acción Institucional UdeA 2021-2023     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La equidad y el conocimiento como los retos centrales en la articulación de la docencia, investigación y extensión, los tres ejes misionales de la Universidad de Antioquia.</li> <li>• Las personas como el activo institucional más importante, por lo que aborda como procesos fundamentales el ciclo de vida universitaria, el acompañamiento, fortalecimiento y adaptación.</li> <li>• La paz, el diálogo, la inclusión y la resolución de conflictos, como elementos consustanciales de Más y mejor democracia en la Universidad.</li> </ul>  |

| Norma   | Objetivo   |
|---|--|
| Acuerdo superior 1/1994 Estatuto General UdeA                             | La razón para la existencia de la Universidad es el desarrollo de la vida académica, y en ésta la investigación y la docencia constituyen los ejes; ambas actividades se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social. El principio de responsabilidad determina que la Institución no es patrimonio de ningún estamento; por sus fines ella encarna a toda la sociedad. La Universidad se reconoce como espacio de controversia racional, pero dentro de criterios éticos y de bien común. El principio de convivencia establece: “El respeto mutuo y la civilidad rigen el comportamiento universitario”. Se define el derecho de asociación, pero ligado a la responsabilidad de su ejercicio democrático. |
| Acuerdo superior 124/1997 Estatuto de extensión UdeA                      | Las prácticas son la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad, y buscan la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales, y la atención directa de las necesidades del medio. Las prácticas tendrán dos objetivos: Académico y social.  |
| Acuerdo superior 418/2014 Política integral de prácticas de pregrado-UdeA | Crea y define la política integral de prácticas para los programas de pregrado de la UdeA: En concordancia con los propósitos misionales de la UdeA, las prácticas académicas constituyen un contenido curricular permanente y un espacio de aprendizaje y enseñanza, integran la investigación, docencia y extensión y propician la integración e interacción permanente con el contexto político, económico, social, ambiental y cultural; y mantienen comunicación con la sociedad para la transformación recíproca de la Universidad y la Sociedad.  |
| Acuerdo superior 204/2001 Reglamento de investigación                     | La investigación, fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente, tendrá como finalidad la generación y comprobación de conocimientos orientados al desarrollo de la ciencia, de los saberes y de la técnica, y la producción y adaptación de tecnología para la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y del país.   |
| Acuerdo 052/2017 Reglamento de prácticas UdeA                             | Las prácticas tienen como finalidad desarrollar actividades de aprendizaje orientadas a la solución de problemas, necesidades y demandas del medio en los niveles y ámbitos de competencia académica de los estudiantes, que contribuyan a la formación profesional al desarrollo humano, desarrollo de las instituciones, organizaciones a mejorar niveles de salud de la población.  |
| Plan Comunal de Salud Comuna 1 - Popular de Medellín                      | Construcción social que propone un abordaje integral desde un enfoque de derechos de las necesidades específicas de todos los grupos de la comunidad, siguiendo los lineamientos técnicos y metodológicos del Plan Decenal de Salud Pública.   |

Fuente: Realizado por: Andrea Herrera Cardona (Actualizado mayo 2021)

La Universidad a lo largo de su historia y basados en el espíritu misional y el principio de responsabilidad social, ha realizado intervenciones e interacciones importantes por medio de las prácticas académicas en los territorios que así lo requieren; aunque en algunas oportunidades programas académicos coinciden en los mismos escenarios de práctica, generalmente cada uno de ellos ha venido haciéndolo de manera independiente y apuntado a diferentes frentes de trabajo. Dada esta situación, y al llamado de instituciones externas y los habitantes de varios territorios, quienes han sido aliados naturales de la Universidad para las prácticas académicas, se han desarrollado experiencias de articulación territorial de prácticas que han generado aprendizajes y permiten ofrecer estas orientaciones.

El documento que se presenta a continuación muestra algunos asuntos referentes, lineamientos y principios conceptuales y entrega una ruta metodológica sobre cómo se ha desarrollado la articulación territorial de prácticas académicas de diferentes programas académicos y dependencias administrativas al interior de la Universidad, en la búsqueda de generar un acercamiento más oportuno, eficiente y acertado a otras instituciones y territorios. Igualmente, pretende que las prácticas académicas, siguiendo la normativa establecida y los lineamientos universitarios, puedan realizar un trabajo interdisciplinario teniendo en cuenta el aprendizaje basado en comunidad, para proponer e implementar programas y proyectos pensados en las necesidades específicas de la población, empoderando a las comunidades, mejorar la formación de los futuros profesionales de la Universidad de Antioquia en términos de pertinencia social.

Se plantea una guía para desarrollar prácticas articuladas en otros escenarios y territorios, aun reconociendo que cada experiencia representa diferentes maneras de hacer las cosas.



## *Autores*

Amador Herney Rúa Arias  
Andrea Herrera Cardona  
Andrés Mauricio Conde Cárdenas  
Diana Melisa Paredes Oviedo  
Elvira Yurani Zapata Sánchez  
Luanda Rejane Soares Sito

María Rosalbina González  
Mónica Lucía Muriel Ramírez  
Mónica Trujillo Hoyos  
Sonia Patricia Morales Vélez  
Yenifer Hinestroza Cuesta  
Yuly Andrea Marín Ospina