



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

Universidad y Región:

Hacia la Construcción Social de Proyectos Educativos Territoriales de Comunidades Académicas  
de Aprendizaje

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación  
Línea Pedagogía Social

HADER DE JESÚS CALDERÓN SERNA  
NÉSTOR DANIEL VARGAS CÓRDOBA

Asesor(a)

GERARDO MONTOYA DE LA CRUZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MEDELLÍN  
2014

## CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	4
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	6
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>1. NUESTROS REFERENTES TEÓRICOS</b> .....	21
<b>1.1. Hacia la Universidad del siglo XXI que queremos</b> .....	21
<b>1.2. Región/Regionalización: Del discurso a su construcción social</b> .....	39
<b>1.3. Universidades Regionales/Regionalización Universitaria: Un acercamiento a algunos antecedentes y experiencias significativas</b> .....	45
<b>1.3.1. La Universidad de Gottinga: Un primer y novedoso referente histórico de una universidad regional integral con proyección global</b> .....	45
<b>1.3.2. El movimiento por la Reforma Universitaria en Córdoba (Argentina) en 1918: Germen de la construcción de un perfil propio de Universidad Latinoamericana</b> .....	48
<b>1.3.3. Experiencia de Regionalización de la Educación Superior en Costa Rica: De los Centros Universitarios Regionales de la Universidad de Costa Rica, a un Programa de Regionalización Interuniversitaria de cuatro universidades públicas</b> .....	51
<b>1.3.4. Experiencias de Construcción de Universidades Territoriales o Haciendo Posible la Universalización del Derecho a la Educación Superior desde los Territorios</b> .....	57
<b>1.3.5. Procesos de Regionalización Universitaria en Colombia</b> .....	59
<b>1.4. Rutas y Sentidos Pedagógicos para caminar hacia la Construcción Social de Proyectos Educativos Territoriales de Comunidades Académicas de Aprendizaje: Un aporte desde la Pedagogía Social</b> .....	60
<b>1.4.1. Rutas y sentidos desde la pedagogía social que re-significan nuestra praxis educativa como Universidad en diálogo con las Regiones</b> .....	60
<b>1.4.2. Universidad y Región: Diálogo entre iguales hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales como comunidades académicas de aprendizaje</b> .....	75

## **2. PROCESO DE REGIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Y SU ROL SOCIAL A TRAVÉS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y SUS PROGRAMAS OFERTADOS EN EL ORIENTE ANTIOQUEÑO..... 83**

**2.1. Sentido y Proceso de la Regionalización de la Universidad de Antioquia: Un Compromiso Misional en la Facultad de Educación..... 83**

**2.2. La Docencia en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño..... 88**

**2.2.1. Cobertura y diversificación de los programas regionalizados..... 88**

**2.2.2. Contextualización y Pertinencia de los programas regionalizados..... 90**

**2.2.3. Sobre los Sujetos de los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño..... 94**

**2.2.4. Sobre las propuestas de formación de los programas regionalizados..... 105**

**2.2.5. Aspectos pedagógicos y curriculares en los programas regionalizados..... 108**

**2.2.6. Prácticas pedagógicas de los maestros en formación de regiones..... 113**

**2.3. La Investigación en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño..... 116**

**2.4. La Extensión en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño..... 123**

**2.5. La Gestión Académico-Administrativa en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño..... 126**

**2.6. Desarrollo de los retos planteados por el PER para la Educación Superior, en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.... 128**

**2.6.1. Reto Uno: Universidad integral y con función social en las regiones..... 128**

**2.6.2. Reto Dos: Educación Superior descentralizada, autónoma y pertinente..... 130**

**2.6.3. Reto Tres: Educación Superior flexible y crítica de su propio modelo..... 132**

**2.6.4. Reto Cuatro: Educación Superior constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento..... 136**

<b>3. CONSIDERACIONES FINALES. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PARA SEGUIR EL CAMINO.....</b>	<b>140</b>
<b>3.1. Lineamientos para la definición de la oferta de programas regionalizados en la Facultad de Educación.....</b>	<b>140</b>
<b>3.2. Lineamientos para la articulación de los ejes misionales.....</b>	<b>144</b>
<b>3.3. Lineamientos curriculares y pedagógicos.....</b>	<b>148</b>
<b>3.4. Lineamientos para la gestión Académico-Administrativa. ....</b>	<b>151</b>
<b>3.5. Claves para pensar la construcción de Proyectos Educativos Territoriales desde la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño. ....</b>	<b>152</b>
<b>3.5.1. El Oriente Antioqueño. Una mirada contextual a una región que se construye socialmente en resistencia a la guerra. ....</b>	<b>152</b>
<b>3.5.2. Universidad y Proyecto Educativo Territorial en el Oriente Antioqueño: Construyendo sueños posibles en el territorio. ....</b>	<b>156</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>161</b>

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación, elaborado en la perspectiva de la pedagogía social, se vincula con la agenda investigativa del Grupo Unipluriversidad en torno a la Educación Superior, y con el interés de la Universidad de Antioquia en fortalecer y hacer más pertinente su presencia institucional en las subregiones del departamento.

Nuestro deseo por contribuir al desarrollo de un campo de conocimiento sobre los procesos de regionalización de la universidad pública estatal colombiana en general, y de la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, en particular; la experiencia acumulada e innovadora, pero poco reflexionada, de la Facultad de Educación en regiones desde los años 60', que ha servido y sirve de referente para el Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia; y la necesidad de contar con algunos lineamientos de prospectiva desde una pedagogía crítica para el fortalecimiento del proceso de regionalización de la Facultad de Educación en clave de construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje, en las subregiones, motivaron el desarrollo de esta investigación.

Por las características que reviste nuestro trabajo de investigación, lo delimitamos a un estudio de caso cualitativo sobre el rol social de la Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Educación en la Subregión Oriente, buscando derivar de ahí aprendizajes en términos de conocimiento pertinente para pensar y fortalecer las políticas de regionalización universitaria. En ésta, como en las demás unidades académicas de la Universidad, la característica que ha primado hasta el momento en los procesos de regionalización ha sido la de llevar como "extensión" a las subregiones, los programas de formación de la Sede Central, sin contextualizarlos, sin considerar los lineamientos y retos planteados desde el PER (2002), y sin vincular dialógicamente, las voces, demandas, necesidades y sueños de las comunidades en la construcción de proyectos educativos territoriales. Una situación similar se ha presentado con los proyectos adelantados desde los otros dos ejes misionales, de investigación y extensión. Esto obedece en gran medida, a que no se cuenta hasta el momento con un proyecto educativo propio de universidad, ni con unos lineamientos que direccionen y le den sentido al quehacer pedagógico y administrativo institucional en diálogo con las subregiones.

El objetivo general de la investigación es fortalecer el proceso de regionalización de la Universidad de Antioquia y su rol social, a través de la Facultad de Educación y sus programas ofertados en el Oriente Antioqueño, mediante la construcción de lineamientos para el desarrollo de sus ejes misionales, desde la perspectiva crítica de la pedagogía social en clave de construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje.

### PALABRAS CLAVE

Universidad, Región, Regionalización Universitaria, Comunidad Académica de Aprendizaje y Proyecto Educativo Territorial.

## ABSTRACT

This research, developed in the perspective of social pedagogy is linked to the research agenda of the Unipluriversidad Group around Higher Education, and the interest of the University of Antioquia to strengthen and make more relevant its institutional presence in subregions of the department.

Our desire to contribute to the development of a field of knowledge on the processes of regionalization of the Colombian state public university in general and the University of Antioquia and the Faculty of Education, in particular; cumulative and innovative, but little thoughtful experience, Faculty of Education in regions from the 60's, which has served and serves as a reference for Regionalization Program, University of Antioquia; and the need for some guidelines prospectively from a critical pedagogy for strengthening the process of regionalization of the Faculty of Education in key social construction of territorial educational projects of academic learning communities in the subregions, motivated the development of this research.

Because the characteristics that lines our research, which is delimited to a qualitative case-study on the social role of the University of Antioquia through Facultad of Education in the Subregion East, intending to derive learning in terms relevant knowledge to think and strengthen university policies regionalization. In this, as in other academic units of the University, the feature that has prevailed until now in the process of regionalization has been to bring as "extension" to subregions, training programs at Headquarters, without contextualize without consider guidelines and challenges from the PER (2002), without linking dialogically, voices, demands, needs and dreams of communities in the construction of educational territorial projects. A similar situation has arisen with the advanced projects from the other two axes mission, research and extensions. This is due largely to the fact that you do not have to date a college education project itself, nor routed and guidelines that gives meaning to the pedagogical and administrative tasks institutional dialogue with the subregions.

The overall objective of the research is to strengthen the process of regionalization of the University of Antioquia and its social role, through the Faculty of Education and programs offered in eastern Antioquia, by building guidelines for the development of his missionary axes from the critical perspective of social pedagogy in key social construction of territorial educational projects of academic learning communities.

Keywords:

University, Region, University Regionalization, Academic Community of learning and Territorial academic project.

## *Agradecimientos*

*Al profesor Gerardo Montoya de la Cruz, nuestro asesor, que con sus reflexiones, su compromiso con la regionalización universitaria y con su buen ánimo, alentó incansablemente nuestro proyecto.*

*Al profesor Félix Berrouet Marimon, coordinador del Grupo de Investigación Unipluriversidad que con su entrega y pasión siempre impulsó, asesoró y escuchó nuestras inquietudes.*

*A los docentes de la Facultad de Educación (coordinadores de programas, docentes de apoyo en regiones y apasionados por la región) que gracias a sus aportes y discusiones aportaron gigantescamente a la construcción de la investigación.*

*A los compañeros de estudio, por la paciencia y por sus aportes al proyecto, ellos conocedores de todo el proceso.*

*A nuestras familias y amigos, por el apoyo y la comprensión ya que nos brindaron el mejor espacio para continuar en este peñascoso pero fecundo camino, que fue emprendido, y que estamos seguros que no termina aquí.*

*Y a todos los que no han sido nombrados pero que sabemos que han estado ahí acompañándonos.*

*Con nostalgia también nombramos a los que pronto partieron... y que por destinos de la vida, no nos permitió contemplar su rostro de satisfacción y orgullo al ver culminado dicho proceso. (Gustavo Vargas Garzón 1950-2014).*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, elaborado en la perspectiva de la pedagogía social<sup>1</sup>, se vincula con la agenda investigativa del Grupo Uni/pluriversidad en torno a la Educación Superior; con el proyecto de Tesis Doctoral que desarrolla actualmente nuestro asesor<sup>2</sup>; con búsquedas, construcciones teóricas y participaciones personales en proyectos de investigación relacionados con la temática<sup>3</sup>; y con el interés de la Universidad de Antioquia en fortalecer y hacer más pertinente su presencia institucional en las subregiones del departamento<sup>4</sup>. Además de lo anterior, nos anima otro propósito fundamental: contribuir al desarrollo de un campo<sup>5</sup> de conocimiento e investigación sobre los procesos de regionalización de la universidad pública estatal colombiana en general, y de la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, en particular.

Hacer de la educación superior un factor efectivo en la articulación a los procesos de desarrollo local y regional<sup>6</sup>, garantizar la circulación y generación de conocimiento científico y participar en la formación de capacidades para que los actores sociales de las regiones construyan sus propios proyectos colectivos de vida, han sido y son retos planteados por las dinámicas territoriales a la Universidad de Antioquia, en tanto institución de educación superior público-estatal regional (PDU, 2006).

Basándonos en lo expresado por García (2004), Londoño (2004), y Botero (2000), podemos aseverar que la presencia de la Universidad de Antioquia en los territorios por fuera de la centralidad tradicional de Medellín, es relativamente reciente. Inicialmente, a través de la Facultad de Educación, que entre los años 60' y 80' jalonó iniciativas que se constituyeron en proyectos pilotos, tales como la “escuela unitaria”, el “centro experimental de alfabetización”, la “universidad desescolarizada”, el programa de formación docente “extramuros”, el proyecto “INEM”, y la “universidad a distancia”, entre otros (García, 2004).

---

<sup>1</sup> Entendemos la pedagogía social, en tanto “ciencia de la educación orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos de educación social, que buscan favorecer el desarrollo integral de las personas y de los colectivos sociales” (Caride, 2002: 102).

<sup>2</sup> “Universidad y Región: hacia la construcción de un campo de conocimiento que contribuya a la resignificación del proceso de regionalización de la universidad pública estatal colombiana”. Proyecto de Tesis Doctoral de Gerardo Montoya de la Cruz.

<sup>3</sup> Participación en los proyectos “Observatorio Ciudadano de Educación Superior” (OCESA), y “Evaluación del impacto del proceso de Regionalización de la Universidad de Antioquia en las seccionales Urabá, Oriente y Suroeste. 2011”, elaboración de monografía sobre la “Recuperación del sentido originario de lo Académico desde la didáctica universitaria”, publicación de un libro sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia y diversos artículos en revistas indexadas, sobre la educación superior.

<sup>4</sup> El departamento de Antioquia es diverso en su configuración física, social y cultural, lo que ha dado lugar a la identificación de nueve subregiones a su interior para efectos de planeación (Bajo Cauca, Magdalena Medio, Nordeste, Norte, Occidente, Oriente, Suroeste, Urabá y Valle de Aburrá).

<sup>5</sup> Según Bourdieu, el aporte en la construcción de un campo de conocimiento implica su comprensión como campo de fuerzas y de luchas por transformar ese espacio de fuerzas. Los agentes crean el campo y en cierto modo éste solo existe por ellos y las relaciones objetivas entre los agentes que se encuentran en él.

<sup>6</sup> El modelo de desarrollo que ha primado en Antioquia se ha caracterizado por la inequidad y la exclusión, tanto social como territorial. En la búsqueda de un modelo alternativo de desarrollo, el Plan Estratégico de Antioquia (Planea), asumió la propuesta del desarrollo local y regional, corriente mundial que surgió en los años 80' como respuesta de las localidades y las regiones a los desafíos de la globalización y a sus posibilidades endógenas de desarrollo. El desarrollo local, es entendido desde el Planea (2006), como el resultado de las decisiones que para el mejoramiento de un territorio en su conjunto y de la calidad de vida de sus habitantes, toman los actores (individuales e institucionales) locales en su interrelación con otras escalas (regional, nacional e internacional).

La experiencia acumulada e innovadora de la Facultad de Educación se constituyó en el referente central para el surgimiento del Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia (Botero, 2000), creado por Resolución Superior 1280 de octubre 30 de 1990, el cual abrió la posibilidad de ofrecer, mediante convenios con fundaciones universitarias, programas académicos de formación en pregrado y posgrado, por cohortes, con modalidades presenciales y semipresenciales. Posteriormente el Estatuto General, en su Artículo 24, consagró como principio de la universidad “la regionalización”, al establecer que “por su origen, naturaleza jurídica y su tradición, la Universidad tiene una vocación regional: desarrolla el conocimiento, y contribuye a la articulación de Antioquia con los procesos de construcción nacional y con los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la cultura en los demás pueblos del mundo” (Acuerdo Superior No. 1 del 5 de Marzo de 1994).

El Programa de Regionalización fue incluido en el Plan de Desarrollo 1995-2006: “La Universidad para un siglo de las luces”, con una orientación clara: llevar la Universidad a las regiones con sus funciones de docencia, investigación y extensión, reconociéndose así, programática y estratégicamente, su potencia en el devenir de la universidad para las décadas siguientes. Esto generó las condiciones para la creación de 6 Seccionales: Urabá (1995), Bajo Cauca (1996), Magdalena Medio (1997), Oriente (1998); Suroeste (1999); y Occidente (2005); y 5 Sedes: Norte (2000); Sonsón (2000); Envigado (2004), Amalfi (2005) y Segovia (2005), posibilitándole a la Universidad de Antioquia tener cobertura en todas las regiones del departamento. Y mediante el Acuerdo Académico 0133 del 14 de julio de 1998, se estableció la filosofía del programa de Regionalización, construyéndose su misión, sus principios, sus objetivos y sus políticas.

El sentir de la Universidad de Antioquia al iniciar el siglo XXI, era que la Universidad no podía estar situada fuera de las regiones, al ser un componente consustancial de éstas, pues como afirma Sabogal (2010), la Universidad es Región, y debe convivir responsablemente con las regiones, generando permanentemente a través de sus acciones de docencia, investigación y extensión, condiciones favorables para construir alternativas de desarrollo tales que permitan mejorar el nivel de vida de las comunidades. Es así como fruto de un proceso de investigación liderado por el Instituto de Estudios Regionales (INER), en el 2002 surge el Plan Estratégico de Regionalización (PER)<sup>7</sup>, que en sus inicios, fue pensado como un plan indicativo, más de carácter académico que de carácter técnico administrativo, como “el proyecto educativo de Regionalización” (Entrevista realizada el 10 de octubre de 2012, al Coordinador del equipo de investigadores del INER que elaboró el PER), aunque posteriormente fue asumido como un plan estratégico para la universidad pensarse los sentidos, alcances y directrices de actuación de la Universidad de Antioquia en las regiones, y en ese sentido es que se constituye en el “marco de referencia para que cada seccional asuma la formulación de sus planes estratégicos y de acción en

---

<sup>7</sup> La Universidad de Antioquia ha sido la única Institución de Educación Superior en Colombia en construir deliberadamente un Plan Estratégico relacionado con la regionalización, y si bien esta ubicación y referencia se fue perdiendo progresivamente en el ámbito de los planes decenales de la institución, de todas maneras, queda una propuesta que se intenta reactivar actualmente.

consonancia con las directrices universitarias y garantizando la sostenibilidad de la estrategia de regionalización” (PER, 2002: 9-10).

Al visualizar prospectivamente la construcción de la Educación Superior en las subregiones, el PER (2002) planteaba la necesidad de avanzar en los siguientes retos: a) *Universidad integral y con función social en las regiones* (Articulación de la docencia, la investigación y la extensión con las necesidades y potencialidades de las regiones); b) *Educación Superior descentralizada, autónoma y pertinente* (Procesos académico-administrativos que faculten y empoderen a los actores regionales y creación de nuevos programas pertinentes con los territorios); c) *Educación Superior flexible y crítica de su propio modelo* (Postura dialógica que permita considerar y valorar diversas formas de producción y adquisición de conocimientos, diversos tipos de universidad, diferentes modalidades educativas, variedad de propuestas para aprender y enseñar, y nuevos enfoques pedagógicos); y d) *Educación Superior constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento* (Construcción de procesos de pensamiento propio y generación democrática del conocimiento; redes interinstitucionales para el impulso de proyectos e iniciativas de beneficio social y comunitario; y gestión con administraciones municipales y actores gubernamentales, para la generación de políticas públicas potenciadoras del desarrollo alternativo).

Frente a este último reto, el PER (2002), fue categórico al afirmar que en el propósito fin de ser universidad en y desde las regiones, “más allá de la instalación física de aulas y edificios en diferentes puntos geográficos, lo que debe prevalecer es la intencionalidad política de construir nichos académicos” (p. 69), capaces de generar desarrollo alternativo, lo cual resulta imposible alcanzar sin la articulación de los ejes misionales de docencia, investigación y extensión, y el diálogo territorial con las comunidades. Un nicho académico, en la perspectiva del PER (2002), es mucho más que la confluencia de un grupo de investigadores y/o académicos en torno a un proyecto:

Es un espacio complejo de entrelazamiento de roles, instituciones, actores, saberes, aspiraciones, procesos sociales y acciones, orientadas a producir y reproducir las condiciones necesarias para el avance del conocimiento (...), para avizorar y orientar la construcción de políticas públicas; la transformación institucional según la conciencia y la reflexión crítica sobre las reglas del juego establecidas, y la articulación requerida entre la educación, la innovación, el desarrollo tecnológico, donde la educación y las instituciones educativas tengan el lugar preciso para diseñar el mundo de la vida querido por los pobladores regionales” (pp. 57-58)

Para configurar y fortalecer un nicho académico, es indispensable la formación de sujetos académicos, “personas y organizaciones con voluntad de convertirse en y ser reconocidos como actores sociales autónomos con capacidad de modificar el entorno” (PER, 2002: p.58), y con deseo de transformarse en una Comunidad Aprendizaje, es decir:

Una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, para educarse a sí misma, a niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias (Torres, 2001: p.1).

La construcción de comunidades y sujetos académicos le exige a la Universidad trascender las paredes de su estructura física, abrirse al contexto, comprender los problemas y dinámicas regionales y adoptar una actitud renovada para constituirse en un referente orientador para el avance del conocimiento desde, para y con las regiones; un espacio para la formación de ciudadanía y el ejercicio de lo público; un agente integrado a procesos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos; un actor articulado a la producción, al desarrollo tecnológico y a la innovación (PER, 2002); y, muy especialmente, un referente vinculante y articulador de las distintas dinámicas educativas territoriales, pues aunque Antioquia cuenta con un servicio educativo que trata de responder puntualmente a problemas específicos, éste no funciona como un sistema educativo territorial, con “una visión sistémica del servicio educativo como criterio ordenador y orientador de acciones, que lo dote de una racionalidad interna para el conjunto de niveles, modalidades, acciones y políticas”, y que proceda de la construcción de sistemas locales, tal como lo demanda el desarrollo local y regional (Planea, 2006: pp.63-64).

En ese sentido, desde la perspectiva sugerida por el PER (2002), la construcción social de un Proyecto Educativo Territorial de Comunidad Académica de Aprendizaje representa un desafío y una posibilidad inmensa para la Universidad, en tanto se constituye inevitablemente en un “proyecto de vida”, o, si se prefiere, “un proyecto de pensar y construir la vida con y entre nosotros y los otros” (Gentili, 2008: 47-48), en la perspectiva del “buen vivir”, pues allí se configura la visión y la práctica social sobre la vida y el cosmos, “una visión y práctica que unen los espacios físicos con lo tangible, lo material con lo espiritual, el hombre/mujer con las naturaleza en un entretejido de cuatro principios fundamentales: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad” (Walsh, 2012: 71).

Ahora bien, tal como se expresa en el informe de investigación “Incidencia del programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo local de Urabá y Oriente”, realizado por la Facultad de Educación y el INER (2013), el PER fue muy exigente y ambicioso al pretender que en un periodo de vigencia de 10 años (2002-2012) se podrían realizar las cuatro etapas previstas del proceso, a saber: 1) *llevar la universidad a las regiones*, para hacerla más eficiente y eficaz, buscando mejorar los procesos de oferta del servicio, mejorar los procedimientos administrativos y fortalecer la estructura; 2) *posicionar y consolidar la Universidad como institución de educación superior en las regiones*, constituyéndose como actor regional con un papel protagónico en las distintas dinámicas; 3) *crear universidad en las regiones*, para ofrecer autónomamente el servicio educativo cumpliendo las funciones de docencia, extensión e investigación; y 4) *ser universidad de Antioquia en y desde las regiones*, que apunta a lograr que

la Universidad de Antioquia sea incorporada en cada región como proyecto educativo y cultural propio y como parte constitutiva del proyecto político regional de manera gradual, progresiva y conforme a las particularidades regionales.

De manera visionaria, el PER (2002) indicaba que para avanzar en estos propósitos, la Universidad requería necesariamente transformar su estructura -para ser capaz de incorporar paulatinamente los cambios planteados por la transición-, y generar cambios culturales a su interior y en los actores de las distintas regiones interesados en apropiarse de la Institución como parte de su proyecto. Sin embargo, hasta la fecha no se han dado los pasos ni se han dinamizado los procesos que demanda tal cambio de mentalidad. Por eso, “la regionalización debe integrarse a un proceso de transformación institucional amplio y democrático que no fracture la administración de la academia, pues en el marco del actual proceso (PTI)<sup>8</sup> no se le ha dado la suficiente importancia” (Facultad de Educación-INNER, 2013: 23).

Hoy, al contar con 211 años de existencia, ser considerada como el proyecto cultural más importante en la historia de Antioquia, la segunda universidad investigativa en el país y una de las más importantes en Iberoamérica<sup>9</sup>, y un modelo en los procesos de regionalización universitaria en el país<sup>10</sup>, debemos reconocer que la Universidad de Antioquia, después de 19 años de haber comenzado a tener presencia ininterrumpida en las regiones con seccionales propias, se encuentra aún muy distante en lo que respecta a su propósito fin de “Ser Universidad de Antioquia en, desde y para las regiones”, vinculada territorialmente como “proyecto cultural y educativo propio”, haciendo parte, a su vez, del “proyecto político regional” (PER, 2002).

Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, al observar una subregión como la del Oriente Antioqueño<sup>11</sup>, que a pesar de ser una de las más estratégicas, proyectarse a mediano plazo como la nueva centralidad del desarrollo capitalista en Antioquia, y contar desde hace dieciséis años con una seccional propia de la Universidad<sup>12</sup>, no ha logrado consolidarse como una comunidad académica de aprendizaje, que además de dinamizar la construcción de conocimiento, ciencia y tecnología, contribuya a la construcción social de la región, potenciando su capacidad de auto-organización, como dice Boisier (1990), de forma tal que se transforme de “una comunidad inanimada, segmentada por intereses sectoriales, poco perceptiva de su identidad territorial...en otra, organizada, cohesionada, consciente de la identidad sociedad-región, capaz de movilizarse

---

<sup>8</sup> Se hace referencia al Proceso de Transformación Institucional (PTI).

<sup>9</sup> Según el *Ranking* Iberoamericano SCImago (SIR, por su sigla en inglés *SCImago Institutions Rankings*), que es una plataforma que se utiliza como herramienta para analizar la actividad investigadora de las Instituciones de Educación Superior en Iberoamérica. Consultado el 2 de julio de 2013 en: <http://www.scimagoir.com/>

<sup>10</sup> En los años 2011 y 2013, el Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia fue galardonado como la Mejor Experiencia de Regionalización en el nivel nacional, por parte del Ministerio de Educación Nacional.

<sup>11</sup> En la actualidad es la subregión con más perspectivas de crecimiento económico del departamento después del valle de Aburrá (BIRD, 2010: 27). Está conformada por 23 municipios, distribuidos en 4 zonas: Altiplano o Valle de San Nicolás, Embalses o Aguas, Bosques Húmedos y Páramos.

<sup>12</sup> La Universidad de Antioquia comenzó a funcionar como Seccional en el Oriente Antioqueño el 5 de junio de 1998, y actualmente tiene una seccional en el municipio de El Carmen de Viboral, y una sede en el municipio de Sonsón.

tras proyectos políticos colectivos; es decir, capaz de transformarse en sujeto de su propio desarrollo” (p. 34).

Lo anterior, se reafirma cuando se lee críticamente el Plan Estratégico del Oriente Antioqueño (Planeo, 2009), donde se expresa con vehemencia que en esta subregión “el desarrollo económico, el desarrollo rural, la seguridad ciudadana y la gestión pública dependen en gran medida de la pertinencia y calidad de la educación” (p. 94). Allí se reconoce a la Universidad de Antioquia como uno de los actores subregionales con incidencia directa sobre los proyectos institucionales en la subregión, junto a otras Instituciones de Educación Superior como la Universidad Católica de Oriente, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pontificia Bolivariana, el Politécnico Jaime Isaza Cadavid y el SENA (p.248). Sin embargo, al contrastar este planteamiento con los resultados arrojados en el mismo documento sobre la caracterización de actores claves en la dinámica territorial del Oriente Antioqueño, llama poderosamente la atención que en el ejercicio analítico de la planeación se destaquen como “actores dominantes o de alto poder”, los Ministerios, las entidades descentralizadas del orden nacional y Acción Social de la Presidencia de la República, mientras que las Universidades y Centros de Investigación, las redes subregionales, las entidades de comunicación, las entidades descentralizadas de orden departamental, las organizaciones sociales y las asociaciones de municipios de la subregión, emergen en dicha clasificación como “actores dominados o de bajo poder” (p. 98).

La relación Universidad-Sociedad en el ámbito regional y subregional sigue siendo un asunto complejo por comprender y resolver, máxime si consideramos que a la Universidad de Antioquia le ha correspondido desplegar sus acciones de regionalización en un contexto imperante de globalización neoliberal, y en el caso específico del Oriente Antioqueño, en una subregión estratégica para los intereses de los denominados “actores dominantes o de alto poder”. Y aunque la presencia de la Universidad por sí misma no es garantía suficiente para proyectar y estimular el desarrollo alternativo que los contextos locales demandan, su vinculación y contribución específica se constituye en un soporte determinante para las transformaciones de las comunidades, tal como lo sostiene Coraggio (2002):

Para que la sociedad local se desarrolle, el sistema educativo y el de comunicación social deben transformarse, y la universidad puede jugar un papel de soporte de esas transformaciones, trabajando junto con los establecimientos secundarios, primarios, de educación inicial y de educación continua, y con los medios de comunicación de masas, como corresponsables de garantizar el derecho al conocimiento y la información de calidad para todos los ciudadanos (p.16)

La complejidad de las problemáticas regionales le plantea a la Universidad no sólo la responsabilidad de “planificar el desarrollo”, sino sobre todo, articularse con las comunidades con las cuales interactúa para buscar fortalecer las dinámicas del desarrollo territorial alternativo, reconociendo y valorando sus miradas, sueños y realizaciones. Esto le exige a la Universidad, entre otros asuntos:

[...] conocer los hilos de su dinámica, comprender qué significa el desarrollo de cada región y proponer, dentro del conglomerado social regional, qué capacidades se deben desarrollar y cuáles conocimientos. Con esto se contribuirá a que las regiones: i) sepan definir la visión, los medios, los instrumentos, las vías a través de las cuales pueden construir colectivamente un proyecto de desarrollo territorial, ii) generen excedente económico y puedan reinvertirlo en la ampliación y diversificación de la economía; iii) promuevan la organización y la participación social en la toma de las decisiones públicas con la ética de la solidaridad y de la cooperación; iv) creen y amplíen su capacidad de innovación. (PER, 2002: p.12)

Ahora bien, como la perspectiva del desarrollo alternativo al que se aspira está asentado en las particularidades del territorio, en su naturaleza diversa, fragmentada y heterogénea, con amplia participación de los actores y las instituciones, y con reconocimiento de la cultura y la forma de solucionar los problemas que poseen los pobladores (PDSO, 2010), se hace indispensable un trabajo conjunto entre la Universidad y las comunidades, en tanto protagonistas y generadores de desarrollo, pues como se señalaba en el PER, “la participación de los actores universitarios y regionales es un condicionante para la puesta en marcha y el éxito del Plan Estratégico. Los primeros participan con su experiencia y conocimiento especializado, los segundos como protagonistas y líderes de propuestas de desarrollo local y regional” (p.10).

En la actualidad existe un número representativo de experiencias e instituciones educativas, incluyendo muchas universidades, que asumen el territorio y el mundo de la vida cotidiana de las comunidades como referentes de su acción socioeducativa, buscando darle salida a la denominada “crisis” de la escuela (Longás & Otros, 2008) o “crisis mundial de la educación”, lo cual ha llevado a una pérdida de confianza en la educación y en la institución escolar (Petrus, 1997), en tanto conciben la educación como un proceso permanente de mejora de las personas a lo largo de la vida, que no se circunscribe al tiempo ni a la esfera escolar (Petrus, 1997). Y esto es factible, a partir del desarrollo de proyectos socioeducativos y culturales construidos participativamente con los distintos actores que conforman las comunidades territoriales, “con la finalidad de procurar, favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social, y posibiliten la incorporación activa y transformadora de estas personas a un contexto social y cultural concreto” (Giné, 2007: 68; citado en, Parcerisa, 2008: 17).

En este marco de referencia, cobra importancia y relevancia la pedagogía social, entendida como el campo disciplinar y profesional que tiene por objeto de estudio la educación social (Sáez, 2007), o en palabras de Caride (2002), la “ciencia de la educación orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos de educación social, que buscan favorecer el desarrollo integral de las personas y de los colectivos sociales” (p. 102).

El desarrollo y acumulado logrado por la pedagogía social en Latinoamérica, expresada según Mejía (2011), especialmente en la educación popular, permite reconocerla como una opción para ser implementada en todos los espacios, instituciones, y ámbitos educativos, pudiéndola

considerar incluso como “una propuesta educativa para toda la sociedad, saliendo de esas concepciones que la reducen a lo no formal o a la que se entrega a los grupos vulnerables de la sociedad” (p.155). Esta perspectiva educativa ha ido ganando reconocimiento no sólo a nivel latinoamericano, sino también entre los pensadores de la pedagogía radical y el pensamiento crítico<sup>13</sup> de diferentes contextos internacionales, lo cual le ha permitido posicionarse con fuerza propia como campo de conocimiento y referente teórico-práctico relevante dentro de las pedagogías críticas desde el sur para “darle contenido a los fundamentos de una teoría crítica que servirá de piedra angular para la construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos” (Mejía, 2011: 92), y para pensar y transformar problemas referidos con la educación en sus diferentes niveles y modalidades -incluyendo por su puesto, la Educación Superior-.

Para avanzar en ese propósito, se hace necesario superar el enfoque reduccionista de la Regionalización Universitaria, que considera que la tarea fundamental de la Universidad en las regiones es ampliar la cobertura en educación superior, con incremento de programas y número de estudiantes matriculados, desconociendo en la práctica, el enfoque integral del desarrollo territorial que se orientó desde el PER.

Intentar comprender fenómenos como los anteriormente relatados, nos coloca en la tarea de problematizar no sólo una realidad social preocupante, como el desequilibrado e inequitativo desarrollo regional, manifestado socialmente en la vulnerabilidad y escasa capacidad de amplios sectores sociales para asumir los retos que imponen las nuevas dinámicas del desarrollo, principalmente en los municipios alejados y en las zonas rurales (PDU 2006-2016); sino también preguntarnos por las acciones realizadas por la Universidad de Antioquia en las subregiones, en tanto actor del desarrollo local, con miras a contribuir a la construcción de un proyecto educativo subregional de comunidad académica de aprendizaje que posibilite avanzar en la superación de estos tipos de inequidades territoriales.

En esta investigación se ha seleccionado como objeto de estudio el rol social de la Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Educación en la Subregión Oriente, buscando derivar de ahí aprendizajes en términos de conocimiento pertinente para pensar y fortalecer las políticas de regionalización universitaria, porque tal como se referenció anteriormente, desde los años 60’ la Facultad de Educación ha sido una de las unidades académicas pioneras en los procesos de regionalización de la Universidad de Antioquia; inicialmente, con los programas de las “escuelas unitarias” y la “universidad a distancia”, y recientemente, con experiencias piloto en procesos creativos e innovadores como el de la Pedagogía de la Madre Tierra, y con una oferta amplia de formación posgraduada en las regiones, expresada en su programa de Maestría en Educación, que

---

<sup>13</sup> Alfredo Ghiso, Oscar Jara, João Francisco de Souza, Carlos Núñez, Lola Cendales, Pedro Pontual y Moacir Gadotti, entre otros, acá en Latinoamérica, y Henry Giroux, Peter McLaren, Michel Apple, Ramón Flecha, Carlos Alberto Torres y Catherine Walsh, en otras latitudes, son algunos de los pensadores que a lo largo del mundo reconocen y recrean el valor del legado histórico de Paulo Freire y la educación popular, expresado en ideas en torno a temáticas como la interculturalidad, la ética pedagógica, el diálogo, el compromiso, la formación de educadores y las pedagogías críticas (Torres, 2009).

cuenta con más de 230 estudiantes matriculados en seis de las nueve subregiones del departamento (Bajo Cauca, Urabá, Suroeste, Oriente, Magdalena Medio, y Valle de Aburrá). Y la subregión del Oriente Antioqueño, porque fue la primera donde la Facultad de Educación implementó sus primeros programas de formación en los años 60' y 80', y en la que se ha ofertado un mayor número de programas de licenciatura con varias cohortes desde el año 2006 (Licenciatura en Educación Básica Énfasis Humanidades y Lengua Castellana; Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Matemáticas y Física, y Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Al igual que en las demás unidades académicas de la Universidad, la característica que ha primado hasta el momento en los procesos de regionalización de la Facultad de Educación, ha sido la de llevar como “extensión” a las subregiones, los programas de formación de la Sede Central, sin contextualizarlos, sin considerar los lineamientos y retos planteados desde el PER (2002), y sin vincular dialógicamente, las voces, demandas, necesidades y sueños de las comunidades en la construcción de proyectos educativos territoriales. Una situación similar se ha presentado con los proyectos adelantados desde los otros dos ejes misionales, de investigación y extensión. Esto obedece en gran medida, a que no se cuenta hasta el momento con un proyecto educativo propio de universidad, ni con unos lineamientos que direccionen y le den sentido al quehacer pedagógico y administrativo institucional en diálogo con las subregiones.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, desde nuestro trabajo de investigación pretendemos abordar la siguiente **pregunta de investigación**:

¿Cómo fortalecer el proceso de regionalización de la Universidad de Antioquia y su rol social, a través de la Facultad de Educación y sus programas ofertados en el Oriente Antioqueño, mediante la construcción de lineamientos para el desarrollo de sus ejes misionales, desde la perspectiva crítica de la pedagogía social en clave de construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje?

Para responder esta pregunta nos trazamos los siguientes **objetivos**:

### **Objetivo General:**

Fortalecer el proceso de regionalización de la Universidad de Antioquia y su rol social, a través de la Facultad de Educación y sus programas ofertados en el Oriente Antioqueño, mediante la construcción de lineamientos para el desarrollo de sus ejes misionales, desde la perspectiva crítica de la pedagogía social en clave de construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje.

### **Objetivos Específicos**

Analizar desde la perspectiva crítica de la pedagogía social, cómo se han desarrollado las funciones de docencia, investigación y extensión, y el rol social de la Universidad de Antioquia en los programas regionalizados ofertados por la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.

Proponer algunos lineamientos y/o estrategias de prospectiva para el fortalecimiento del proceso de regionalización de la Universidad de Antioquia y su rol social a través de la Facultad de Educación y sus programas ofertados en el Oriente Antioqueño, en clave de construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje.

La metodología que asumimos en nuestro trabajo fue la investigación social cualitativa, en tanto “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades propios de los procesos sociales” (Galeano, 2012: 20). En esta investigación se puso especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y vivencial, y en los procesos de interacción de los distintos actores sociales relacionados con nuestro trabajo.

El enfoque que sirvió de guía a nuestra investigación fue el crítico-social, por ser una investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en luchas, intereses, preocupaciones, y problemas, que forman parte de la experiencia cotidiana; y por tener una dimensión política y transformadora, pues se trata de una investigación orientada a la acción, a la resolución crítica de problemas, y al empoderamiento de las comunidades como sujetos políticos (Freire, 2008). Desde esta perspectiva crítica, el proceso de investigación y producción de conocimiento fue asumido como una vivencia necesaria para progresar en democracia, un complejo de actitudes y valores, un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno, y como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas “sentipensantes”. Todo esto, en una perspectiva holística (Fals Borda, 2002).

Asumir este enfoque abierto de investigación, conllevó a la vez a la idea de trabajar por una universidad que incluya a las comunidades sociales cercanas y lejanas a ella, tanto en el plano del aprendizaje como en el de la enseñanza, con un enfoque más combinado hacia los problemas sociales y económicos concretos, un contacto permanente con el mundo externo y compenetración con sus preocupaciones (Fals Borda, 2002). Ello supone, pasar del concepto de “extensión universitaria” al de “universidad participante” (Cendales, Torres y Torres, 2004: 19), porque la educación debe realizarse en un diálogo permanente entre la academia con el mundo de la vida y el contexto.

El método que asumimos para la presente investigación fue el estudio cualitativo de caso, entendido como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso en singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998: 11); y lo seleccionamos, por la singularidad del objeto que abordamos: el proceso de regionalización de la

Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Educación en la subregión del Oriente Antioqueño. Al centrarnos en la particularidad, pretendimos construir un saber en torno a ella, al tiempo que reconocimos en la singularidad una perspectiva privilegiada para el conocimiento de lo social (Galeano, 2012). El estudio de caso, por su carácter heurístico, nos permitió comprender el fenómeno objeto de estudio, y ampliar nuestra experiencia, descubrir nuevas significaciones y confirmar otros conocimientos ya sabidos.

Apoyándonos en lo expresado por Galeano (2012), podemos decir que “en esencia, el término estudio de caso se refiere a la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución” (p.68), que para el caso específico nuestro, se trata de una institución –La Universidad de Antioquia a través de su Facultad de Educación en la subregión del Oriente-, y unos programas –los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente. La información proviene de diversas fuentes e incluye las visiones de los mismos sujetos. “Estos estudios producen mucha más información detallada acerca de un caso que la que se puede adquirir por medio de métodos estadísticos, y son esenciales para entender el comportamiento humano” (p.68). “El estudio de caso propone la construcción de un modelo de conocimiento que unifique experiencia y realidad humana, y focalice su indagación en torno a las prácticas y acciones de los seres humanos, miradas en sus relaciones internas y externas” (p.69).

A través de este estudio de caso buscamos involucrar en distintos roles, grados y escenarios a los actores clave del proceso: “desde ser informantes hasta tomar parte en las decisiones sobre el tema de estudio, su diseño e implementación, la publicación de resultados y la puesta en marcha de alternativas de acción” (Galeano, 2012: 72). Tuvo el propósito de realizar un análisis y una propuesta desde los diferentes actores, sus perspectivas y las dimensiones que intervienen en la investigación, a decir, documentos rectores, directivas, coordinadores, estudiantes y actores sociales de la educación superior en esta región, entre otros. En este sentido, dicho método permitió realizar una exploración y una descripción detallada del caso de interés: los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño, esto, con el fin de comprender desde la visión de los participantes, grupos, programas, y prácticas, los aspectos relacionados al tema investigado: la regionalización universitaria.

El método de Estudio de Caso nos interesó dado que permite ampliar el conocimiento en torno a un caso específico, posibilitando una gran variedad de oportunidades en torno a las fuentes y actores para investigar y su vez diferentes alternativas para resolver el problema o el caso determinado de investigación.

El diseño metodológico comprendió varios momentos o fases, siguiendo a Galeano (2012:73):

Momento 1. Exploración, diseño y descripción. Se hizo un rastreo y recopilación documental que posibilitase el conocimiento del entorno, la construcción de antecedentes y la

conceptualización del objeto de estudio. Se ajustaron los objetivos del proyecto y el diseño metodológico inicial. De igual forma, desde la perspectiva crítica de la pedagogía social, se construyó un marco referencial teórico-metodológico para el quehacer pedagógico de la Facultad de Educación en las subregiones en clave de construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje.

Momento 2. Focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización. Se construyeron los instrumentos para el trabajo de campo (Anexo N° 6. Instrumentos para el trabajo de campo), y las categorías y matrices para el registro, sistematización, y posterior análisis de la información (Anexo N°7. Matriz de análisis documental, entrevistas y consultas virtuales).

Además de la revisión documental, en este momento se abrieron espacios de diálogo con actores internos de la Facultad de Educación y la Seccional Oriente, relacionados con los programas regionalizados. El propósito central de este momento fue analizar críticamente cómo se desarrollan las funciones misionales de docencia, investigación y extensión, y los retos con respecto a la educación superior en las regiones planteados por el Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia, en los programas regionalizados ofertados por la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño. En ese sentido, se realizaron 3 entrevistas semi-estructuradas, un grupo de discusión, y 20 consultas virtuales (Anexo 1. Guión de Entrevistas Semi-estructuradas; Anexos N°2 y N°3. Consultas virtuales a Estudiantes y Egresados de la Facultad de Educación en el Oriente; y Anexo N°5. Relación de Entrevistas y consultas virtuales realizadas).

Uno de los investigadores, también hace parte integrante del Comité de Regionalización de la Facultad de Educación, y en calidad de tal, participó de todas las reuniones y discusiones que se llevaron a cabo en el 2014, y las notas personales y actas oficiales de estos encuentros sirvieron de insumos para los posteriores análisis. Otros espacios de discusión y construcción académica que se suscitaron este mismo año sobre los asuntos de regionalización en los que también participamos activamente fueron: El Diplomado “Universidad, Territorio y Subjetividades”; La Jornada Académica sobre Regionalización realizada el 30 de julio de 2014 con todas las unidades académicas de la Universidad; y del cual también pudimos participar de manera activa; y las reuniones del Departamento de Pedagogía con los Coordinadores de Programas y Docentes de Apoyo en Regiones, para evaluar el componente común en los programas que se desarrollan actualmente en las subregiones.

Momento 3. Profundización, construcción de la significación, análisis, y presentación de resultados. En este momento, se hizo un análisis de toda la información, triangulando la información recopilada en el rastreo documental, con la obtenida en las entrevistas, las consultas virtuales, y las reuniones de docentes. Los datos para el análisis se agruparon en categorías derivadas de los ejes misionales de la Universidad de Antioquia (docencia, investigación y extensión); la Gestión Académico-Administrativa de los programas regionalizados; y de los retos planteados desde el Plan Estratégico de Regionalización (universidad integral y con función social

en las regiones; educación superior descentralizada, autónoma y pertinente; educación superior flexible y crítica de su propio modelo; y educación superior constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento). Por su parte, las subcategorías del eje misional de docencia, se consideraron a partir de la estructura de los documentos maestros de los programas de pregrado, que responden, a su vez, a los lineamientos establecidos en el Decreto 1295 de 2010 del MEN (Anexo N°7. Matriz de análisis documental, entrevistas, y consultas virtuales).

Desde los referentes teóricos y conceptuales construidos en perspectiva crítica de la pedagogía social, se analizaron los documentos maestros, los informes de autoevaluación, y los informes de gestión Académico-Administrativa 2013 de los programas de pregrado vigentes actualmente en el Oriente (Pedagogía Infantil, Educación Especial, Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y maestría en educación), y el documento maestro y el informe de autoevaluación 2012-2013 de la Maestría en Educación, Seccional Oriente. Finalmente, Se propusieron algunos lineamientos para el fortalecimiento del proceso de regionalización de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el Oriente Antioqueño, a partir de los aprendizajes derivados del proceso.

Las consideraciones éticas se remiten al cumplimiento de los compromisos adquiridos al respecto de las normativas existentes y relacionadas con los procesos de investigación en la Universidad y a la continuidad de estos procesos en beneficio de las poblaciones de referencia. En el desarrollo de la investigación se guardaron los niveles de confidencialidad y anonimato de la información que los participantes consideraran necesaria, y el principio de integralidad en la recolección, generación, sistematización, análisis, presentación y divulgación de la información generada y de los hallazgos. La relación que se estableció entre los investigadores y los participantes conllevó una responsabilidad ética frente al manejo de la información y los efectos negativos que pudiese causar en éstos, por lo cual se asumió un seguimiento permanente y reflexivo sobre ellos, solicitando consentimientos informados y respetando la confidencialidad y el anonimato, cuando fueron solicitados por ellos.

El texto final, derivado del ejercicio investigativo, está agrupado en tres capítulos. En el primero, desarrollamos “Nuestros Referentes Teóricos”, donde hacemos un balance histórico del proceso de configuración de las Universidades, y sentamos nuestra postura crítica acerca de cómo nos pensamos la Universidad del Siglo XXI que queremos. Seguidamente, colocamos en tensión los conceptos de Región/Regionalización, para trascender su discurso hacia la visión crítica de la región como construcción social. Luego, referenciamos experiencias significativas que se han dado de Universidades Regionales y procesos de regionalización universitaria en el mundo. Y finalmente, construimos un marco referencial teórico-metodológico desde la perspectiva crítica de la pedagogía social, para el quehacer pedagógico de la Facultad de Educación en las subregiones en clave de construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje.

El segundo capítulo, denominado “Proceso de regionalización de la Universidad de Antioquia y su rol social a través de la facultad de educación y sus programas ofertados en el oriente antioqueño”, constituye el centro de nuestro trabajo investigativo, pues allí damos cuenta del resultado del primer objetivo, es decir, del análisis desde la perspectiva crítica de la pedagogía social, sobre cómo se han desarrollado las funciones de docencia, investigación y extensión, y el rol social de la Universidad de Antioquia en los programas regionalizados ofertados por la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.

Y el último capítulo, que lo hemos llamado “Consideraciones finales. Propuesta de lineamientos para seguir el camino”, recoge las reflexiones pasadas por el cuerpo y el alma no sólo de dos maestros apasionados por la Educación y las Regiones, sino también de muchos docentes, estudiantes, egresados con los cuales nos relacionamos en el trabajo de campo, y que quisieron aportar su grano de arena en el propósito fin de contribuir al desarrollo de un campo de conocimiento sobre los procesos de regionalización de la universidad pública estatal colombiana en general, y de la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, en particular.

## 1. NUESTROS REFERENTES TEÓRICOS.

### 1.1. Hacia la Universidad del siglo XXI que queremos.

Es difícil sostener que la Universidad haya estado en algún momento aislada de la sociedad, aunque no siempre se ha vinculado con ella de la misma forma. Desde sus orígenes ha pertenecido a su tiempo, y, como toda construcción social, expresa de manera explícita o implícita, las características del contexto en que nace y se desenvuelve.

En ese sentido, la relación Universidad-Sociedad, es una relación que hay que analizar en su historicidad, y sobre la cual hay que trabajar a profundidad, porque a través de su estudio se hace posible describir el tipo de pertinencia<sup>14</sup> que caracteriza a la Universidad en un momento determinado. No se trata por tanto, de hablar sobre “el deber ser” de la relación o generalizarla para todos los momentos históricos, sino de explicar cómo se expresa en un contexto determinado. En ese sentido, para realizar un ejercicio de este tipo, se hace indispensable caracterizar de manera situada las concepciones que se tienen de sociedad y universidad, pues dependiendo de cómo concebamos la sociedad, también vamos a tener una cierta concepción de la Universidad, y viceversa (Padrón, 2005; Gentile, 2008).

La Universidad<sup>15</sup>, tal como hoy la conocemos, surgió en la época medieval, concretamente a mediados del siglo XII, en un contexto de una sociedad cambiante en lo social, político, económico y cultural. Según Tünnermann (2001), fueron varias las circunstancias que dieron origen y caracterizaron a esta nueva institución social: el aumento significativo de la población entre los siglos XI y XIV, que generó nuevos procesos de urbanización y nuevas demandas sociales y educativas; el corporativismo, que dio origen a los gremios y las comunas; un extraordinario afán de saber y acumular conocimientos, lo que incentivó la migración de jóvenes a diferentes ciudades; y finalmente, la aparición de un nuevo oficio: el oficio de enseñar, que creó a su vez el gremio de los maestros.

De acuerdo con Porta & Lladonosa (1998) y Malagón (2005), la universidad medieval presentaba dos tipologías claramente diferenciadas, pero con un elemento común: fueron corporaciones privadas, tanto de maestros (*universitas magistrorum*) como de estudiantes (*universitas scholarium*). El Estudio General de París fue una corporación de maestros, que recibió

---

<sup>14</sup> De acuerdo con Malagón (2005), “la pertinencia constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno. La universidad es una institución social enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada. La interacción de esta institución social con la sociedad en la cual está insertada se da de diferentes formas y con estructuras diversas, tanto al interior de la universidad como del entorno social” (p.55). Frente a las exigencias de pertinencia que desde muchos sectores se le hacen a las Universidades, Hoyos-Vásquez (2009), no cree que la universidad en cuanto tal tenga que aprender responsabilidad social, por ejemplo, de la religión o de la política, y menos aún de la administración. Lo que sí considera muy necesario es “que ellas mismas recuperen primero su identidad para poder realizar su proyecto en el horizonte de la utopía y de la crítica” (p.429). De ahí que este autor haya acuñado mejor el término de “impertinencia universitaria” como un antónimo de la pertinencia universitaria, desde una postura crítica frente a la relación universidad- sociedad.

<sup>15</sup> El siguiente acápite, dedicado a la historia de la Universidad, retoma parte del trabajo monográfico realizado por Calderón (2006), titulado “Recuperación del sentido originario de lo académico desde la didáctica universitaria”, el cual actualizamos y complementamos con aportes de otros estudios.

la *licentia docendi* para impartir predominantemente artes liberales y teología. En el ámbito mediterráneo, el modelo de universidad fue Bolonia, donde se impartía derecho. En este caso se trataba de una corporación de estudiantes que se agrupaban según su origen geográfico en naciones, para protegerse de las exigencias fiscales de la población local, darse unos estatutos, regular sus conflictos internos, contratar a los profesores y establecer las enseñanzas que necesitaban. Si bien ambas iniciativas fueron privadas, posteriormente, y por las necesidades de encontrar legitimación social y política, y prerrogativas especiales, estas corporaciones de enseñanza acudieron a la protección del Estado y la Iglesia, quienes le dieron reconocimiento y apoyo para su funcionamiento.

Las universidades medievales tuvieron como características relevantes: ser elitistas; europeas; utilizar el latín como idioma universitario; desarrollar un currículo general y único, fundamentado en disciplinas y profesiones; implementar un sistema pedagógico y didáctico único (exposición y discusión); y ser ante todo, centros de enseñanza y formación profesional, donde se transmitían los saberes ya establecidos, pero no se desarrollaba investigación (Tünnermann, 2001).



**Gráfico 1. Modelo Medieval de Universidad Docente. Elaborado por González A., Elvia (2014).**

Mayz (1991: 25-27), sostiene además, que otro rasgo característico de las universidades medievales, era su carácter de “institución nacida en el recinto de los conventos monacales”, lo cual les confería un cierto aislamiento, tanto en un sentido material como intelectual, al concebirse como “realidades instaladas entre límites, confinadas a un marco y acotadas por sus propios fueros”. El aislamiento y recogimiento sobre sí mismas que exhibían estas universidades, les sirvió como escudo para fortalecer sus privilegios, defender su autonomía y originar la más peculiar de todas sus características institucionales: “su índole monádico-sustancialista”, del cual se derivaron

no sólo la rigidez de sus estructuras académicas, sino también el perfil perfectamente definido que ostentaba cada institución, así como lo propio e intransferible de sus peculiares ideales formativos.

Las universidades medievales se concebían a sí mismas como individualidades, como auténticas mónadas, es decir, como entidades autárticas, autosuficientes o subsistentes por sí misma, únicas, irrepetibles e igualmente sustancializadas. De allí que cada universidad no sólo considerase natural y legítima su pretensión de ocupar un espacio cerrado o encerrado por sus propios límites –recinto, claustro, campus-, sino asimismo invulnerable e inviolable. Pero además, con relación al ejercicio docente, cada institución aspiraba no sólo a tener un pensum particular, individualizado y exclusivo, sino también a gozar de plena libertad o autonomía para desarrollar sus enseñanzas sin restricciones de ninguna especie. De igual modo, cada una de ellas tenía sus especiales y peculiares requisitos para ingresar, graduarse y obtener los títulos que otorgaba, cuyas características reflejaba la particular orientación que pretendía seguirse en cada caso.

En toda sociedad ha existido la necesidad de preservar la cultura que la precedió y desarrollarla, y este problema ha constituido el encargo social que han tratado de satisfacer las diferentes instituciones de educación superior generadas por Occidente desde la antigüedad, como ocurrió con los Gimnasios, las Academias, los Liceos, las Escuelas, los Colegios y los Institutos, que en su devenir histórico fueron creando las condiciones propicias para el surgimiento y consolidación de la Universidad, considerada desde sus orígenes como “la institución fundamental de la sociedad para la conservación y desarrollo de su cultura” (Alvarez, 1996: 2).

De acuerdo con Morín (2001), la Universidad conserva, memoriza, integra y ritualiza una herencia cultural de conocimientos, ideas y valores, a la cual regenera reexaminándola, actualizándola y transmitiéndola-; pero también ella misma, genera nuevos conocimientos, ideas y valores que se deben introducir en dicha herencia. En ese sentido, “la Universidad es conservadora, regeneradora y generadora” (p.1). Según los dos sentidos del término conservación, el carácter conservador de la Universidad puede ser tanto vital como estéril. La conservación es vital si significa protección y preservación, ya que no se puede preparar un futuro sin saber el pasado. Pero la conservación también puede resultar estéril, si es dogmática, inmovilista y rígida, tal como ocurrió con las universidades medievales de París y la Sorbona, que durante el siglo XVII condenaron todos los avances científicos de su época, por lo cual, hasta bien entrado el siglo XVIII, la ciencia moderna tuvo que desarrollarse mayoritariamente fuera de las universidades, especialmente en las Academias, Sociedades Sabias e Institutos constituidos durante la época del Renacimiento europeo.

Pero la Universidad, ha sabido responder a los desafíos planteados tanto por la sociedad como por el desarrollo de las mismas ciencias, efectuando las mutaciones necesarias para conservarse como la institución social garante de la cultura de la humanidad. Miremos algunos de estos retos que afrontó la universidad después del siglo XVIII y que determinaron cambios no sólo en su configuración institucional, sino también en la concepción de sus funciones esenciales.

En la Francia revolucionaria de finales del siglo XVIII, la Universidad fue abolida en toda la República por la *Convention* con la ley del 15 de septiembre de 1793, por considerarla obra del Antiguo Régimen, al que representaba con su inmovilismo y corporativismo. Ello permitió, no obstante, un nuevo enfoque y una renovación frente a las universidades medievales y escolásticas existentes hasta entonces. Se dejó que perviviesen de la época precedente los centros que impartían estudios superiores de alto nivel que no condujesen a un título profesional: el *Collège de France*, el *Jardín du Roi* (*Muséum d'histoire naturelle*), el *Observatoire de París*, entre otros, que habían sido creados como centros de excelencia, frente a la ineficiencia de las universidades de los siglos XVI y XVII. Por otro lado, se fundó en 1806 la *Université impériale*, lo que vino a demostrar que el intento de Napoleón I de suprimir el nombre de universidad no había tenido éxito. El objetivo del Estado francés de la época era la formación de profesionales con un buen dominio tecnológico, que le diera respuesta a la situación que el proceso industrial y el propio Estado requería en la sociedad post-revolucionaria. Se impuso una clara división del trabajo y una especialización en la formación de funcionarios. El pragmatismo fue la guía de esta universidad napoleónica, arquetipo de una universidad profesional, con una enseñanza superior que, en determinados casos, se practicaba fuera de la universidad. Esto llevó a que la investigación científica se relegara a otras instituciones sociales.



**Gráfico 2. Modelo de Universidad Profesionalizante Napoleónico. Elaborado por González, A. Elvia (2014).**

La enseñanza superior que conducía a la obtención de un título se creó como una rama de la Administración, con dependencia directa del Estado, fuertemente centralizado. Se estableció que enseñar y formar ciudadanos era un privilegio del Estado, lo que supuso la pérdida de autonomía universitaria y, por otro lado, no dejaba lugar a universidades no estatales en Francia. Este modelo de Universidad napoleónica se caracterizó por ser una organización fuertemente centralizada y con una unidad de criterio, gracias a la inspección general, que era un cuerpo de funcionarios de

prestigio creado por el Estado para que le representase a lo largo del territorio de Francia y evaluase permanente y globalmente todo el sistema educativo. Este modelo de Universidad tuvo una fuerte influencia en la Universidad española y en las universidades de América hispánica.

Mientras esto ocurría en Francia, desde finales del siglo XVIII se gestaba un movimiento de rescate y reorganización de las universidades alemanas, que de acuerdo con Mayz (1991), fue una iniciativa surgida y propulsada directamente por Federico Guillermo III. En ella se inscribían claramente las ideas y escritos preparados por Schelling en 1803 (lecciones sobre el método del estudio académico), por Fichte en 1807 (Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias), por Schleiermacher en 1808 (Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán) y, de manera primordial, por Guillermo de Humboldt en 1810 (Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín). Todas las ideas expuestas en estos trabajos sirvieron de base y horizonte filosófico para la fundación de la Universidad de Berlín - inaugurada definitivamente en octubre de 1810- y, posteriormente, para la radical reorganización que sufrirían las otras universidades alemanas, así como los demás institutos de educación superior a partir de esa fecha. En dicho ideario sobresalen como aspectos comunes dos planteamientos básicos: la concepción de la idea de universidad como imagen y reflejo de la ciencia y su exclusiva finalidad científica, separada y distinta, por esto mismo, de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pudieran derivarse de ella.

El modelo de la Universidad de Berlín es la antítesis del modelo napoleónico (Tünnermann, 2001). De acuerdo Mayz (1991), la concepción de la universidad como una imagen de la ciencia encuentra su máxima expresión en el pensamiento de Humboldt<sup>16</sup>, uno de los intelectuales más relevantes de Alemania a quien se le debe la fundación de la Universidad de Berlín. Para Humboldt, lo que sirve y actúa como fundamento de la universidad, en tanto establecimiento científico superior, es su destinación exclusiva al cultivo de la ciencia “abarcada por sí misma y en su totalidad” en el más profundo y amplio sentido de la palabra. Ahora bien, como lo esencial de la ciencia, según él, “es el principio de que ella no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero y, que, por tanto, debe ser incesantemente, objeto de investigación”, en la organización interna de los establecimientos científicos superiores, la investigación debe tener una función y jerarquía preeminente, so pena de que éstos puedan confundirse con las escuelas, pues tan pronto se deja de investigar, la auténtica ciencia se esfuma y convierte en algo superficial o vacío. Y para darle vida y existencia a tal método científico, como baluarte potenciador de los establecimientos científicos superiores, era necesario también que el Estado les proporcionara una absoluta autonomía y una perfecta libertad para realizar sus trabajos.

---

<sup>16</sup> Las citas que aparecen en este párrafo entre comillas están referenciadas en: Mayz (1991: pp.40-45), pero fueron extraídas del texto “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín” de Humboldt, W. Von.

Según Porta & Lladonosa (1998), Humboldt plasmó, tanto en sus escritos como en sus actuaciones políticas en materia de educación, el ideal neohumanista de la formación basado en el enciclopedismo y en la libertad del individuo (libertad de aprender, libertad de enseñar, soledad y libertad del investigador y del estudiante). Su modelo de Universidad va ligado a una concepción del hombre, considerado como individuo que necesita libertad para poder alcanzar el grado máximo de desarrollo de sus capacidades. Como representante del idealismo, junto con Fichte y Schleiermacher, impregnó la nueva universidad de este enfoque. A Humboldt le interesaba la formación del hombre y el proceso que da lugar al perfeccionamiento del individuo y su desarrollo. Con esta concepción, la idea de autorrealización pasa a un primer plano.

Este arquetipo constituyó lo que se conoció como el modelo alemán, modelo científico-educativo o modelo humboldtiano de universidad. Resulta fácilmente comprensible lo atractivo de este modelo en ambientes intelectuales y en los universitarios, tanto de la época como posteriores, ya que situaba la libertad por encima de todo y fomentaba el interés por el progreso científico y el dinamismo de la Universidad a través de la participación de los estudiantes, que debían trabajar en seminarios. Este enfoque, basado en una enseñanza fundamental, origen de verdaderos progresos científicos y de estudiantes con una cultura sólida y profunda, resultaba totalmente innovador frente al de las universidades de la época.



**Gráfico 3. Modelo Humboldtiano de Universidad Investigadora. Elaborado por González A., Elvia (2014).**

La Universidad de Berlín, hoy Universidad de Humboldt, era una gran sede del humanismo en todos sus aspectos y, al incorporar la ciencia y la investigación a la Universidad, hizo que esta institución empezase a dar los primeros pasos para salir de una enseñanza escolástica repetitiva, y comenzara a recobrar su prestigio y su pertinencia para la sociedad de su entorno, frente a la situación de épocas de decadencia de siglos anteriores. Sin embargo, hay que destacar como lo

señala Mayz (1991), que cuando se inauguró la Universidad de Berlín en 1810, su población estudiantil era de 256 alumnos y su cuerpo docente no sobrepasaba los 54 profesores; se trataba por tanto, por su estilo y finalidades, de una universidad de élites, destinada exclusivamente a la formación de una aristocracia intelectual cuya primordial misión consistía en fomentar la ciencia y la cultura que Alemania requería para afianzar su posición en el concierto de los pueblos europeos. Lo mismo ocurrió posteriormente, con ligeras variantes, en el resto de las universidades que siguieron el modelo de la humboldtiana.

En la universidad humboldtiana cada profesor podía y/o debía enseñar e investigar al mismo tiempo. Para ello, como un instrumento indispensable, cada catedrático titular contaba con su correspondiente laboratorio o instituto, donde asistido por sus ayudantes realizaba sus búsquedas, exploraciones y pesquisas, en el campo de su especialidad. Sus lecciones, o bien sus seminarios, se nutrían de los resultados de aquella fructífera labor, destinada (según palabras textuales de Humboldt) a formar unos jóvenes cuyas cabezas “piensan conjuntamente con la del profesor” y cuyas observaciones críticas “espolean a quien se halla habituado a esta clase de estudios”. Por esto, concluía Humboldt, “la enseñanza universitaria no es ninguna ocupación tan fatigosa que deba considerarse como una interrupción de las condiciones propicias para el estudio, en vez de ver en ella un medio auxiliar al servicio de éste”.

Pero, ¿cómo hacer –se pregunta Mayz (1991)- para proporcionar un laboratorio, o siquiera las mínimas condiciones para investigar a 4000, 6000, 24000 o 54000 docentes? Es más, ¿tienen todos ellos, acaso, disposición y aptitudes para semejante labor? ¿Cómo compatibilizar, por otra parte, la creciente cantidad de horas de docencia que se exige a un profesor universitario (en vista del exorbitante número de alumnos que requieren enseñanza) con el sosiego intelectual que demanda la investigación? ¿Cómo encontrar aquella soledad de la que hablaba Humboldt en medio del tumulto masificador de la universidad contemporánea? ¿Cómo concebir esa libertad cuando el profesor, forzado por las circunstancias, debe enseñar lo que demanda la formación profesional de sus alumnos?

Otro problema con el cual nos tenemos que enfrentar en el ámbito universitario y que cuestiona el modelo humboldtiano, continúa afirmando Mayz (1991), tiene que ver con que la enorme masa de individuos que hoy acude a las universidades tiene como interés primordial y casi exclusivo, obtener una preparación profesional que los capacite para el desempeño de un trabajo. Ni la actitud general de los estudiantes está guiada por un amor desinteresado hacia el saber, ni los propios reclamos y exigencias que la sociedad formula a la universidad son los de formar científicos que se dediquen a la investigación. La Universidad, y, en general, la educación superior, tienen como una finalidad primordial e ineludible formar los profesionales y técnicos que las necesidades sociales y la creciente división del trabajo demandan perentoriamente.

Además, hay otro factor, que en concepto de Mayz (1991), resulta determinante en la crisis y ruptura del modelo humboldtiano: la financiación de la investigación en la Universidad. En efecto, si bien es cierto que muchas universidades (sobre todo en los países desarrollados) destinan

cuantiosos recursos presupuestarios para mantener la investigación en su seno, cada vez se hace más difícil su realización en las instalaciones y con los recursos económicos con que cuentan las universidades, por lo cual deben acudir con mayor asiduidad a los entes privados para que les patrocinen sus proyectos investigativos, lo que transforma una función pública esencial de la universidad—la investigación—, en una mercancía con carácter estratégico, reservado y secreto, a la que sólo puede acceder una minoría de personas sobre quienes recaen las máximas medidas de vigilancia y protección. “Resulta por ello evidente que ningún profesor —cuya actividad investigativa tenga un real interés para los fines competitivos de la industria o los de seguridad de algún Estado— pueda compartir el resultado de aquella con sus estudiantes” (pp.90-91).

Porta & Lladonosa (1998), sostienen que dado que la revolución industrial se había extendido en Alemania a finales del siglo XIX y que el entorno socioeconómico pedía a las universidades que diesen respuestas a sus nuevas necesidades, la Universidad tuvo que plantearse nuevas funciones y todo ello la alejaba de la concepción elitista del arquetipo humboldtiano. Fue en este contexto donde se crearon las *Technische Hochschulen*, para ofrecer una formación técnica de alta calidad y al servicio de la industria, si bien al margen de la Universidad, lo que supuso excluir de la Universidad las disciplinas tecnológicas. Los institutos de investigación también se crearon fuera de la Universidad, lo que venía a representar una división del trabajo entre investigación y enseñanza.

El modelo alemán fue imitado por las Universidades norteamericanas, comenzando por la Universidad de John Hopkins (1876), que se inició como una Universidad consagrada únicamente a los estudios de postgrado, aunque la más antigua Universidad fundada en las colonias inglesas de Norteamérica fue la de Harvard (1636), que nació con el nombre de *Colegio de Harvard* en honor a su primer benefactor y siguiendo el modelo del "*residence college*" inglés (Tünnermann, 2001). Sin embargo, con el desarrollo del capitalismo y el avance de la tecnología y las comunicaciones, ya en el siglo XX en los Estados Unidos comienza a emerger otro modelo de universidad que retoma lo más avanzado de Europa y le introduce otros elementos de innovación: se trata de la Universidad Organización-Empresa. El perfil inicial de las universidades norteamericanas evolucionó rápidamente, tanto para introducir enseñanzas que en Europa no se consideraban propiamente universitarias, entre ellas las técnicas, las de finanzas, las de negocios (*La Harvard Business School* se fundó en 1908), como para orientarse hacia la investigación (Porta & Lladonosa, 1998).

Fueron varios los factores que contribuyeron a este vertiginoso desarrollo de la educación superior norteamericana. Tünnermann (1992 y 2001), destaca los siguientes: a) la aprobación de llamada Acta o Ley Morrill de 1862, sancionada por el gobierno de Abraham Lincoln, mediante la cual el gobierno federal otorgaba tierras de su propiedad a los Estados que se dispusieran a crear Colegios de Agricultura y Artes Mecánicas ("*Land Grant Colleges*"). Estos Colegios se transformaron después en las Universidades Estatales (*Kansas State University, Colorado State University*, ente otras), que se caracterizaron por su énfasis en las disciplinas agrícolas y

tecnológicas y sus fuertes servicios de extensión; b) la preeminencia de las Universidades privadas, que generalmente cobran altos aranceles, pero que sostienen también importantes programas de becas y préstamos estudiantiles; c) la educación superior norteamericana es la que recibe mayores donaciones de fuentes privadas y públicas, y la que ha creado los vínculos más fuertes con el sector empresarial y productivo; y d) la transformación de los conocimientos en mercancías, en *Know how* que se vende y se compra según las necesidades del mercado.

De acuerdo con Tünnermann (2001), el aporte más sobresaliente de la educación universitaria norteamericana a la organización de las Universidades en el mundo entero fue la introducción del departamento como unidad académica básica, en sustitución de la cátedra aislada y unipersonal:

La introducción del sistema departamental en las universidades norteamericanas no fue una simple innovación pedagógica... El impacto sobre las Universidades fue notable, obligando a una revisión de sus propios principios de sustentación para poder subsistir. Se hizo imprescindible eliminar programas anacrónicos o mediocres, tender hacia una orientación individualizada, organizar equipos de trabajo, aumentar la dedicación de los docentes, olvidarse de la concepción de "transmitir el saber", transformando la actividad docente en un proceso dinámico, con activa participación de todos los interesados (p. 60).

El modelo de universidad norteamericana, de acuerdo con Porta & Lladonosa (1998), es “un nuevo arquetipo de universidad, el de la universidad de investigación o universidad organización. Una organización de producción y control, centrada en la investigación” (p.48). En ella se establecen y priorizan objetivos de investigación, que se negocian con los organismos y empresas financiadoras para obtener los recursos necesarios, en tanto funciona como una verdadera empresa de servicios, con una pronunciada orientación hacia la investigación. Cabe indicar, puntualizan Porta & Lladonosa (1998), que “el arquetipo de universidad organización responde a una sociedad centrada en el crecimiento económico y la innovación tecnológica, que deja un tanto de lado la formación cultural y en valores de amplios sectores de población” (p.49).

Laszlo (1996)<sup>17</sup>, citado por Porta & Lladonosa (1998), sostiene que las universidades estadounidenses retoman en cierta medida la idea originaria de ser lugares en los que estudiantes de todas partes son recibidos y no han pretendido ser lugares donde todos los asuntos sean estudiados. En tal sentido, la preocupación de estas universidades por dar respuesta a las necesidades de sus respectivos entornos ha sido general y muy patente. En las más prestigiosas ello ha conducido a una especialización en determinados ámbitos, en los que han buscado la excelencia. Este planteamiento resulta muy evidente al observar el panorama universitario de los Estados Unidos y explica, por ejemplo, que las universidades de Los Angeles (*La University of Southern California* y *la University of California Los Angeles*) cuenten con importantes departamentos de música y de estudios cinematográficos, para responder a las necesidades de la industria del cine y

---

<sup>17</sup> Laszlo, P. (1996). *Les universités américaines*. Dominos/Flammarion, 124 pp.

de la televisión; la importancia de la investigación agrícola en el campus de Davis de la Universidad de California; que las universidades de Pensilvania y de Kentucky orienten sus escuelas de ingeniería mecánica en función de los requerimientos de las acerías locales; que las universidades de Texas se centren en la industria del petróleo, mientras que universidades como la de Nebraska se dediquen al estudio de los artistas locales y a la prehistoria en el Estado; y que otras se orienten hacia tantas temáticas de interés para los respectivos entornos socioeconómicos. Y en estas universidades, finaliza diciendo Porta & Lladonosa (1998), los docentes tienen una posición subordinada, no intervienen en la gestión económica de su universidad ni en los órganos de gobierno, y su papel queda restringido a aspectos académicos; los que financian una universidad son quienes están representados en sus órganos de decisión, mientras que la intervención del Estado es muy débil.



**Gráfico 4. Modelo de Universidad Extensionista. Elaborado por González A., Elvia (2014).**

Después de la segunda guerra mundial, en el contexto de la guerra fría, la invención del “tercer mundo” (Escobar, 2007), y la emergencia del discurso del “desarrollo” como la principal finalidad a conseguir por parte de los pueblos catalogados como “subdesarrollados”, se comienza a configurar desde Occidente, y de la mano de organismos como el Banco Mundial y la UNESCO, un nuevo modelo de educación superior y universidad capaz de afrontar las nuevas realidades de la expansión, diferenciación y revolución del conocimiento (Malagón, 2005), requeridas por Estados Unidos para consolidar el sistema capitalista a nivel global. Son muchas las denominaciones que desde finales de la década de los 60’ se le ha puesto a la Educación Superior tratando de expresar en qué consiste este nuevo modelo: universidades innovadoras, emprendedoras, fábricas de conocimiento, entre otras, pero como bien lo afirma Malagón (2005), “todas ellas tienen una base común: se trata de transformar las universidades en verdaderas empresas del conocimiento, y para ello deben sufrir cambios importantes en todas su estructura orgánica y cultural” (p.35).

A partir de 1990, con la terminación de la guerra fría, el derrumbe de las experiencias socialistas de Europa Oriental, y la consolidación de los procesos de la globalización neoliberal no sólo a nivel económico, sino también político, social y cultural, se intensificó la arremetida del mercado por imponer a sangre y fuego las “reformas necesarias” a la Educación Superior, según las lógicas e intereses del gran capital a nivel global. Para ello, se hizo necesario crear un ambiente generalizado de “crisis”, y convocar diversos “foros internacionales” donde se debatiese y pusiese en cuestión “la pertinencia y calidad” de la Educación Superior en el mundo. Fue así como paulatinamente se elaboraron distintos documentos que trataron de redefinir y fundamentar la Universidad en el marco de la globalización, orientada por una visión norteamericana de la educación, “la cual hace énfasis en la privatización, la desregulación y el conocimiento orientado hacia el mercado, profundizando su carácter transnacionalizado y globalizado” (Mejía, 2006: 159). Es muy dicente, por ello, que la nueva terminología que se comienza a instalar desde finales de los 90’ en los procesos universitarios provengan casi todos del ámbito del mercado y la empresa privada: competitividad, competencia, certificaciones de calidad, control, evaluación institucional, excelencia, capital humano, responsabilidad social, direccionamiento estratégico, empoderamiento, visión, misión, medición de grupos de investigación, entre otros, en detrimento de la cultura universitaria humanística.

Basándonos en lo expresado por Malagón (2005) y Mejía (2006), podemos afirmar que el modelo contemporáneo de Universidad –denominado por Slaughter y Leslie (1997) como “Capitalismo Académico”, se ha ido imponiendo a nivel global, vía reformas estructurales a la Educación Superior –en cada uno de los países-, y a través de “procesos de transformación institucional” –en cada institución universitaria-, homogenizando las universidades a partir de los siguientes parámetros:

- Universidad al servicio de la globalización, y no de las necesidades regionales o locales. Adecuación de la universidad a las demandas del mercado y las empresas, pues no es posible la integración universidad-empresa, si ella no acomoda sus estructuras organizacionales.
- Diversificación de Instituciones de Educación Superior, para una oferta más acorde con las demandas de formación superior. Los agentes del mercado participan en igualdad de condiciones con las universidades públicas en la oferta de educación superior.
- Adopción del paradigma tecno-económico y educativo, basado en el argumento que el nuevo conocimiento es de base tecnológica. Formación de un nuevo tipo de estudiante, con alta preparación tecnológica, pero poca fundamentación teórica. Se entra en una lógica de conocimiento pragmático, que siempre va a requerir un saber hacer a partir de él, por lo cual los planes de estudio deben organizarse a partir de estándares y competencias.
- Diversificación de las fuentes de financiación de la universidad, que permita una menor dependencia del Estado y una mayor autonomía de su accionar. Se argumenta que la crisis fiscal es mundial, y que es necesario replantear el tipo de financiamiento que los gobiernos han dado a las universidades. Aparece la invitación a la cofinanciación, la venta de servicios, rebajar la oferta de pregrados y aumentar la de posgrados. Se modifica el sentido del derecho a la

- educación, convirtiéndolo en un servicio. Vinculación Universidad-Empresa-Estado, como la mejor estrategia para garantizar el desarrollo institucional y el acceso a recursos.
- Rendición de cuentas a la sociedad, como mecanismo para la certificación social.
  - Exigencia de Acreditación Institucional de Alta Calidad, de acuerdo con estándares internacionales. Adopción de los sistemas estandarizados de calidad para reorganizar los procesos administrativos y académicos de la universidad. Aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes, para evaluar la calidad de los programas y las profesiones (Pruebas Saber Pro).
  - Financiamiento de la demanda y no de la oferta, que permita que las familias asuman una mayor responsabilidad en la formación de sus hijos.
  - Adopción del sistema de créditos y organización curricular sustentada en la enseñanza por competencias, que posibilite mayor simetría entre el perfil profesional y el perfil laboral.
  - Especialización del conocimiento de acuerdo a las demandas sectoriales, tanto para la formación de pregrado como para posgrado.
  - Comercialización de la academia y la investigación, a través de la venta de servicios, la producción de patentes y la generación de conocimiento para entidades privadas.

Una de las características de la sociedad contemporánea, afirman Tünnermann & Chaui (2003), es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de “sociedad del conocimiento”. No obstante, lejos de indicar la posibilidad de un avance importante y un desarrollo autónomo de las universidades en cuanto instituciones sociales comprometidas con la vida de sus sociedades y la profundización de la democracia, señala lo contrario, esto es, tanto la heteronomía universitaria como la irrelevancia de la actividad universitaria, debido al deterioro y desmantelamiento progresivo al que han sido sometidas las universidades públicas por parte del Estado, que siguiendo la doctrina perversa del neoliberalismo, las hace mostrar ante la sociedad como una carga fiscal (de ahí, el avance de la privatización, la terciarización y la masificación) y un elemento perturbador del orden económico (de ahí, la creciente desmoralización del trabajo universitario público), y a que el despliegue de sus funciones misionales de docencia, investigación y extensión, están cada vez más condicionadas desde los centros de poder hegemónico internacional.

El saber que es hegemónico en estos momentos, sostiene Castro (2007), ya no es el que se produce en la universidad, sino en la empresa transnacional. “La universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital” (p.85). Y como la función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar para producir conocimientos pertinentes, “las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios” (p.85).

Ahora bien, se interroga Malagón (2005): “Si el sector productivo ha tomado como base de su funcionamiento el conocimiento, y el Sistema de Educación Superior tiene como base de su

quehacer el conocimiento, ¿Significa esto la integración de las universidades y el sector productivo, significa la desaparición de las universidades?” (p.123-124). Y él mismo se responde: “Por supuesto que no. Significa eso, que las universidades deberán hacer –y de hecho lo están haciendo– un replanteamiento a fondo de su misión y de sus responsabilidades” (p.124), pues como resultado de la mayor integración entre la sociedad y la universidad a través del conocimiento, el papel que la universidad cumple en el contexto de la formación social ya no es simplemente ideológico (cultural) o simbólico, sino también político, social y económico.

En un sentido similar, Tünnermann & Chauí (2003), expresan que “si el conocimiento ocupa hoy día un lugar central en los procesos que configuran la sociedad contemporánea, las instituciones que trabajan con y sobre el conocimiento participan también de esa centralidad” (p.8), lo cual debe conducir necesariamente a un nuevo análisis de las relaciones entre las instituciones de educación superior y la sociedad, y a fortalecer la relevancia del papel estratégico de la educación superior.

De ahí que, frente a la amenaza permanente que constituye la implementación a escala global de las políticas neoliberales para la educación superior y la gestión del conocimiento<sup>18</sup>, se haga indispensable ahondar en los estudios sobre lo que es y hace misionalmente la Universidad Pública Estatal, y lo que la diferencia de otras instituciones denominadas de educación superior, como las instituciones técnicas y tecnológicas, pues como plantea Santos (2007), “en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de posgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de éstas, habrá enseñanza superior pero no habrá universidad” (p.59).

Tünnermann & Chauí (2003), consideran fundamental que la universidad pública se involucre más en los procesos sociales, económicos y culturales, pero conservando con total autonomía y plena responsabilidad, las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual, que la distinguen en tanto que academia. De igual forma, que siga concibiéndose a sí misma como una institución social laica (autónoma en relación a la religión), republicana (autónoma en relación a la voluntad del gobernante), e inseparable de la idea de democracia y de democratización del saber, sea para realizar esa idea o para oponerse a ella. Y Precisamente por ser una institución social diferenciada y definida por su autonomía intelectual, es que la universidad puede relacionarse con el todo de la sociedad y con el Estado de manera conflictual:

Si en el pasado parecía imposible liberarse de la tutela religiosa y estatal, hoy parece imposible liberarse de la tutela empresarial y financiera, una vez que el saber se transformó en fuerza productiva y es inseparable del movimiento mundial del capital. Tomar este hecho como un obstáculo insuperable es afirmar un determinismo economicista ciego -"no está en

---

<sup>18</sup> La gestión del conocimiento, que antes se consideraba uno de los compromisos éticos fundamentales de las universidades en tanto instituciones sociales, al irse configurando en un asunto estratégico –y no accesorio– para el ejercicio del poder, desde mediados del siglo XX, se ha ido tornando en un objetivo fundamental de muchas otras instituciones diferentes a las universidades, especialmente de carácter privado, que comenzaron desde entonces, a tratar de buscar su control y manejo, en beneficio de un interés particular y no público.

nuestro poder cambiar las cosas"- y abandonar la perspectiva de la acción política-"está en nuestro poder cambiar las cosas" (p.10).

Ahora bien, aunque tradicionalmente las formas de relación universidad-sociedad han estado mediatizadas por las funciones históricas de la universidad: docencia (profesionalización), investigación (producción de conocimiento), y extensión (servicio social), la naturaleza de esa relación, según Malagón (2005), depende en gran medida de la naturaleza misma del proyecto educativo universitario, por lo cual resulta atinado sostener que si nos comprometemos con una idea social y no mercantilista de la universidad, se puede trascender la visión predominante de reducir la vinculación universidad-sociedad al estrecho marco de universidad-empresa, para establecer una gran multiplicidad de relaciones entre la universidad y otros sectores de la sociedad: Universidad-Estado (organismos gubernamentales de la Educación Superior); Universidad-Sectores sociales; Universidad-Sistema de educación; Universidad-Sistema de valores de una sociedad; Universidad-Saberes populares; Universidad-Procesos internacionales; Universidad-Procesos culturales; y Universidad-Regiones/Subregiones.

Por eso, en la perspectiva de transformación social e integral de la universidad del siglo XXI, se hace necesario problematizar dos asuntos nodales: el **currículo** y la **pertinencia social** de la universidad. Con respecto al currículo, Malagón (2005), sostiene que más allá de las diferentes denominaciones que se le dé, constituye "el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto, y por supuesto también, entre la teoría y la práctica" (p.106), y "vertebra lo que la educación se propone en un contexto histórico y social determinado, y bajo una propuesta institucional definida" (p.118). "En esas condiciones, el currículo, entendido como el proyecto a través del cual se forma, se produce y se transfiere el conocimiento, adquiere un papel central en los procesos de transformación universitaria" (p.178). Pues como afirma Tunnermann (2007), "nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el modelo educativo que la institución promueve" (p.231).

Didriksson (2008), expresa que sólo la definición de los currículos de forma integral puede generar capacidades de pensamiento y praxis dirigidas a la producción de un conocimiento pertinente y adecuado a nuestra realidad, por lo que sugiere diseñar y poner en marcha un nuevo paradigma latinoamericano y caribeño que posibilite transformar las instituciones de educación superior en organizaciones de aprendizaje permanente, en donde la innovación constituya el eje de una nueva cultura académica. Pero para avanzar en este propósito y lograr una ruptura con los esquemas tradicionales, reproductivistas y técnico-funcionales, Didriksson (2008: 33), afirma que las instituciones de educación superior deben impulsar tres procesos claves: a) La articulación curricular a partir de temas y problemas transversales y de promoción de valores, que implica a su vez, la integración de múltiples ambientes de aprendizaje, desde los presenciales hasta los virtuales; b) La movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles, y la implementación de sistemas que conduzcan al máximo aprovechamiento del aprendizaje colectivo y de las redes; y

c) El redimensionamiento de las disciplinas alrededor de campos de problemas y de las nuevas áreas del conocimiento moderno.

Al abordar el problema de la pertinencia, Tünnermann & Chauí (2003), sostienen enfáticamente que ésta no puede ser entendida como la respuesta dada por parte de la universidad a las demandas de la economía o del sector empresarial, sino que debe analizarse desde una perspectiva más amplia, considerando los desafíos, retos y demandas que a ella impone la sociedad en su conjunto, y asumiendo una postura clara frente a unos interrogantes básicos: “¿quién define la pertinencia? En otras palabras, quién da respuesta a las preguntas: ¿Educación superior para qué? ¿Para qué sociedad? ¿Para qué tipo de ciudadanos?” (p.11).

Para Tünnermann & Chauí (2003), un sistema de educación superior con pertinencia social no puede dejar por fuera ninguno de los siguientes aspectos:

[...] las instituciones tienen que ser pertinentes con el proyecto educativo enunciado en sus objetivos y en su misión institucional. La pertinencia también guarda relación con las responsabilidades de la educación superior con el resto del sistema educativo, del cual debe ser cabeza y no simple corona. Esto tiene que ver no sólo con la formación del personal docente de los niveles precedentes, sino también con la incorporación en su agenda de la investigación socioeducativa, el análisis de los problemas más agudos que aquejan a los sistemas educativos; las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como medios para ampliar y mejorar los servicios educativos, y las propuestas para elevar la calidad y transformar los métodos de enseñanza en todo el sistema educativo (p.11).

Según Malagón (2005: pp.86-104), existen tres perspectivas dominantes para abordar el análisis y la comprensión de la pertinencia de la Universidad en su vinculación con la Sociedad:

*La perspectiva política de la relación Universidad-Sociedad.* Referida básicamente a los enfoques, tendencias e iniciativas de la “Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura” –UNESCO–, caracterizadas por abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos. ((Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Citado en: Malagón, 2005, p. 87)

*La perspectiva económica de la vinculación Universidad-Sociedad.* Esta perspectiva se configura a partir de considerar que la Universidad no tiene otra alternativa distinta a la de convertirse en una empresa del conocimiento, sujeta a leyes reguladoras del mercado. Reducir la pertinencia a la vinculación Universidad-Sector Productivo, impacta de manera negativa la

estructura orgánica de la academia, en tanto que “los proyectos educativos institucionales se construyen en función de los requerimientos de quienes van a ser los aportantes para la cofinanciación de la Universidad”. La adopción de esta perspectiva mercantilista de la Universidad, no solamente lesiona el patrimonio histórico, sino también la capacidad crítica y controversial inherente al conocimiento científico (p.95). Desde esta perspectiva económica, la vinculación Universidad-Sociedad es visualizada a través de tres formas fundamentales: responsabilización, entendida como una mayor sensibilidad al contexto y a la problemática social; relaciones de confianza con las comunidades, entendida como la participación de las comunidades en los desarrollos de la Educación Superior y de éstas en los procesos de las comunidades; y la vinculación con los mercados, entendida como la venta de servicios a quien necesite de sus productos.

*La perspectiva social de la relación universidad-Sociedad.* Es el enfoque social de la pertinencia universitaria. La adopción de esta perspectiva, hace de la Universidad una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad de crítica y de cuestionamiento del status quo o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma.

Frente a las exigencias de pertinencia que desde muchos sectores se le hacen a las Universidades, Hoyos-Vásquez (2009a), manifiesta críticamente que “la responsabilidad social es de la universidad misma, de su identidad, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación ciudadana, de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad en la sociedad” (p.427), por eso, no cree que la universidad en cuanto tal tenga que aprender responsabilidad social, por ejemplo, de la religión o de la política, y menos aún de la administración. Lo que sí considera muy necesario es “que ellas mismas recuperen primero su identidad para poder realizar su proyecto en el horizonte de la utopía y de la crítica” (p.429). En ese sentido, propone que las Universidades fomenten las ciencias del espíritu, y que se ocupen de los problemas más relevantes de la sociedad, en especial, de los derechos humanos, tanto civiles y políticos, como materiales, para que puedan desarrollar a cabalidad una de sus tareas ineludibles en tanto institución de carácter pública: “fortalecer el sentido de lo público en una sociedad que reclama establecer principios de convivencia con base en la democracia participativa” (Hoyos-Vásquez, 2002: 162).

Ahora bien, en el contexto poco alentador de la globalización neoliberal, uno de los aspectos más importantes y característicos de esta nueva época en nuestro continente, es que han emergido fuertes y profundas corrientes de transformación que están generando expresiones concretas de una propuesta distinta de universidad, que surge de la idea y práctica de que otro mundo y otra universidad no sólo son posibles como un ideal remoto, sino como un proyecto concreto en construcción. Según Aboites (2010), la crisis general de la propuesta neoliberal de educación pública, no sólo ha contribuido a fortalecer los procesos de consolidación de transformaciones y movimientos sociales de gran envergadura surgidos desde el siglo pasado, sino que también ha hecho tornar a la educación superior en un tema estratégico que está en medio de estas profundas

transformaciones y movimientos sociales. Hoy, en América Latina, se han venido configurando los rasgos de una nueva identidad de la universidad latinoamericana que se distancia tanto del modelo de universidad de masas y bienestar del siglo XX, como de la universidad empresarializada neoliberal. “Por todas partes aparecen iniciativas de educación superior con rasgos novedosos, que ofrecen la oportunidad de repensar a la universidad desde perspectivas muy distintas a las que hemos vivido estos últimos cincuenta años” (p.97).

Hoy, a lo largo y ancho del continente, se plantea que la universidad, como anteriormente la escuela básica, debe estar abierta a todos, incluyendo a las comunidades indígenas, a los afrodescendientes, y a los jóvenes de los barrios marginados, como uno de los más valiosos y estratégicos espacios de resistencia y de proyecto futuro para una “otra” globalización, y por la conciencia cada vez más generalizada, que “en la sociedad del conocimiento... por derecho humano elemental, nadie debe quedar excluido del acceso a la educación superior” (Aboites, 2010: 101).

En Bolivia, Ecuador, Venezuela, Argentina, Uruguay, Brasil, México, y Colombia, en la última década se han venido gestando procesos de recuperación de la universidad como proyecto educativo y cultural propio, estratégico para la cohesión y convivencia social, y para la generación y difusión de la cultura, mediante la vinculación directa de la universidad con procesos indígenas y comunitarios, el replanteamiento del quehacer académico en contextos diversos, y la incorporación de los saberes ancestrales y campesinos en sus currículos, lo cual está posibilitando una transformación completamente novedosa en el panorama latinoamericano de las instituciones de educación superior, que ciertamente representa un paso más allá de lo que fue la reforma fundacional de la institución latinoamericana impulsada por el movimiento de Córdoba (1918), y más allá de sus atributos de universidad gratuita, accesible, laica y, sobre todo, autónoma que esa reforma le confirió (Aboites, 2010). Por eso hoy, es plenamente válido volver a afirmar con Tünnermann (2008), que

Si América Latina fue capaz de concebir, a principios del siglo pasado, una “idea de universidad” apropiada para aquel momento histórico y los cambios que entonces experimentaba la sociedad latinoamericana, no dudamos que América Latina será también capaz de engendrar una nueva “idea de universidad”, que conlleve los elementos que se requieren para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el ingreso de nuestra región en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente, en un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos (p.18-19).

En el ámbito de la ciencia, también se han venido posicionando paradigmas de pensamiento alternativos como el de la complejidad, que de acuerdo con Castro (2007), resulta benéfico en la medida en que posibilita la decolonización de la universidad<sup>19</sup>, lo cual significa por lo menos dos

---

<sup>19</sup> Castro (2007), sostiene que la universidad moderna conserva una mirada colonial sobre el mundo, la cual obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que él denomina “la *hybris* del punto cero”, retomando la metáfora teológica del *Deus Absconditu*. Según este autor, al igual que el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo

cosas: a) el favorecimiento de la transdisciplinarietàad, para lograr trascender los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie; y b) el favorecimiento de la transculturalidad, porque la universidad debe entablar diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. “El avance hacia una universidad transdisciplinaria lleva consigo el tránsito hacia una universidad transcultural, en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental” (p.87).

Desde el pensamiento complejo, no es posible pensar la universidad como una “casa” donde todos son como mónadas aisladas y donde cada uno sigue su propio proceso de investigación, sino como la común-uniòn de docentes y discentes que se encaminan hacia la unidad del saber en la verdad (*versus unum*). Lo otro, es decir, las mónadas aisladas no solamente no son universidad, sino que son –en cuanto caricatura- el negativo de la universidad, que es común-uniòn académica o es nada, porque la universidad es en su sentido originario y pleno, una comunidad académica (Caturelli, 1963). Ahora bien, en una auténtica comunidad académica –como es y debe ser la Universidad-, no basta con “ver” o “informar” lo que pasa, sino que se requiere, tal como lo plantea Morín (1981), “saber pensar lo que se ve... saber pensar el propio pensamiento... pensarnos pensando... conocernos conociendo” (p.107).

El pensamiento complejo permite pensar simultáneamente nociones que son diferentes, antagónicas, distintas y opuestas, pero a su vez complementarias, interdependientes, inseparables y recíprocas. Esta lógica inclusiva y dialógica de la complejidad impone la necesidad de articular diversos saberes y la multidimensionalidad en que se expresa la realidad. La complejidad está estrechamente ligada a la interdisciplinarietàad y la transdisciplinarietàad. De ahí que la Universidad, en tanto comunidad académica que propende por la verdad y el conocimiento, sugiere Yarce (2003), no debería uniformar sus métodos ni sus discursos, sino al contrario, posibilitar el pensamiento libre y divergente expresado en un diálogo académico, que se sustente desde la lógica de las ciencias y se desarrolle a través de la discusión y el debate científico. La naturaleza académica de la universidad no sólo rima con libertad y pluralidad, “rima también con diversidad, disonancia, creatividad, tolerancia, humanismo, universalidad y un sinfín de expresiones que pueden encerrar y contener lo más positivo de la esencia libre e inteligente de las personas” (p.12).

---

(en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. “La *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista” (p.83). La tesis de Castro (2007) es que la universidad moderna reproduce este modelo, tanto en la estructura disciplinaria de sus epistemes, como en la estructura departamental de sus programas, pues la universidad sigue inscrita en lo que él llama la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber.

El *ethos* de una universidad crítica no es la uniformidad, sino la comunicación, tanto en su interior como en relación con la sociedad, teniendo como valor fundamental de la convivencia el diálogo, “que deja de ser mero medio pedagógico para convertirse en forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político” (Hoyos Vásquez, 2009b: 105).

[...] Es por ello por lo que la universidad debe fomentar en su interior la relación con sus propias tradiciones, articulando una estructura dentro de la cual las partes del plan de estudios pudieran llegar a ser otra vez partes de un todo. A la vez debe animar la controversia con otros pareceres rivales: así se podrá ver tanto lo que está equivocado en ellos desde nuestro punto de vista, como lo que está equivocado en el nuestro desde las objeciones de los oponentes... El *ethos* de la universidad es el de la identidad de cada comunidad académica con sus tradiciones e ideales, y, a la vez, su apertura a otras comunidades, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar en el diálogo la verdad, lo correcto y lo auténtico (Hoyos Vásquez, 2009b: 100)

Asumir esta perspectiva crítica nos exige, como punto ineludible de partida, reconocer y desmontar la matriz colonial aun presente en las estructuras, las políticas, las prácticas y los currículos característicos de nuestra universidad en su relación con las regiones, mediante un trabajo dialógico con las comunidades locales que aporte a la creación de otras condiciones de poder, saber, ser, estar y vivir como universidad, radicalmente diferentes del modelo de globalización neoliberal y el pensamiento eurocéntrico, buscando interculturalizar “lógicas, racionalidades y modos socioculturales de vivir históricamente negadas y subordinadas”, haciendo que éstas “contribuyan en forma clave y sustancial, a una nueva construcción y articulación –a una nueva transformación- de orientación decolonial” (Walsh, 2012: 69), y a una construcción no dualista ni logocéntrica de la naturaleza (Escobar, 2005).

## **1.2.Región/Regionalización: Del discurso a su construcción social.**

En Colombia, al igual que en otros países de América Latina, sostiene Espinosa (1997 y 2001), el concepto de región se ha vulgarizado, al utilizarse habitualmente sin contener su significado, y al ocultarse su valor como soporte de la organización territorial subnacional, por lo cual, también se ha vulgarizado el concepto de la acción a través de la cual la región se traduce en una forma operativa concreta, es decir, la regionalización. Durante el siglo XX la literatura dominante en la planificación latinoamericana impuso un uso vulgar, ahistórico y aespacial del término y de sus desarrollos connotativos, haciendo del discurso de lo regional y de la región misma, un fetiche más en la jerga del mercado global, vaciándolo de contenido y de sentido teórico y práctico para convertirlo en instrumento retórico tras del cual se podía imponer reconfiguraciones territoriales acordes con las necesidades de los actores de poder.

Con la globalización, sostiene García (2009), “entró en crisis” la vieja y positivista conceptualización de región, concebida como unidad espacial continua (subnacional o internacional), delimitada en función de criterios de homogeneidad, que evocaba las relaciones particulares entre la gente, los lugares y la cultura en que vivían. Es así como la región, en tanto categoría de análisis socioespacial, incorpora nuevos criterios para su definición, tales como los sistemas abiertos, las redes de conexiones entre lugares, las fronteras porosas y cambiantes, las heterogeneidades, las fragmentaciones, las discontinuidades, y las mezclas, entre otros, con lo cual el concepto de región pasa a hacer parte también de una estrategia del modelo neoliberal globalizador para propiciar el desvertebramiento de los estados nacionales.

Por eso, coincidiendo con Espinosa (1997), sostenemos que el discurso teórico sobre la región está por construirse, y que se vuelve imperioso su construcción desde una perspectiva crítica para darle sentido a la actual discusión en torno a la regionalización y al ordenamiento territorial, pues “la región no puede continuar siendo ni un marco natural, cómodo a los propósitos de la planificación económica sectorial o político-sectorial, ni un término vacío de significación, o referenciable apenas en términos de la abstracción teórica no confrontable en función de espacio-tiempo concretos” (p.20). Además, porque desde la nueva noción de gestión regional, la esencia de la regionalización del país constituye ante todo “una opción política estatal orientada a proveer los dispositivos necesarios para garantizar el acceso equitativo de la población de todos los territorios de la nación a los beneficios del desarrollo” (p. 69); que promueve desde nuestra diversidad, el rescate de nuestros valores culturales constituyentes de la nacionalidad colombiana y la construcción de un proyecto político y cultural de nación con equidad social y territorial; y donde las regiones, conformadas internamente con provincias como unión de municipios afines, sean entidades autónomas intermedias entre la nación y los municipios, posibilitando con ello avanzar hacia la construcción de Colombia como una República Regional Unitaria (Fals Borda, 2001).

En esa dirección, Espinosa (1997), Boissier (2007 y 1990), García (2009), y el PER (2002), coinciden en afirmar que la región es, en esencia, un proceso de construcción social.

Según Espinosa (1997), “la región no es imaginaria, o abstracta, sino real y concreta... no es simplemente una “categoría de análisis”, sino una unidad espacial, en la cual podemos constatar la materialidad de un concepto” (p.133-134). Por eso, según este autor, no basta con evocar la expresión “construcción social de región”, para que ocurra el hecho real de que todos los actores sociales de un territorio actúen más o menos de acuerdo para perseguir el interés público colectivo:

La construcción social de la región, constituye no sólo un requisito para llegar a constituir una organización socio-territorial real sino, por sobre todo, la única garantía de legitimidad de esta forma espacial. Por construcción social de región entendemos el proceso mediante el cual una sociedad que comparte comunidad cultural y territorial acuerda un PROYECTO CULTURAL Y POLÍTICO que le permite ingresar en el proceso mayor de construcción del Estado Nacional (p.134).

Esta precisión conceptual, continúa afirmando Espinosa (1997), nos permite comprender “Lo Regional como un nivel sub-nacional que no aparece caprichosamente, sino con el fruto de un proceso histórico de conformación de las Regiones” (P.134), pero a la vez entender, que lo que legitima la forma espacial regional no es la acción político-jurídica estatal o los intereses de agentes particulares que manipulan la organización del espacio, sino ante todo, la naturaleza social de una población territorial, que actúa conscientemente como sujeto político.

De acuerdo con Boissier (1990), la construcción social de región sólo puede hacerse con y desde la comunidad regional, y afirmando la posibilidad real de la región de constituirse en sujeto de su propio desarrollo, no obstante este proceso sea al comienzo incipiente y poco nítido, pues “no hay desarrollo regional sin el paso de regiones objeto, dominadas y manipuladas, a regiones sujeto, interdependientes y autodeterminadas...aunque afirmar su existencia no produce automáticamente el desarrollo” (p.36). Sostiene además, que no es posible el desarrollo regional y la configuración social de las regiones, si no se avanza de igual forma en un proceso de *descentralización*<sup>20</sup> regional, que implica en casi todos los casos, la necesidad de construir políticamente las regiones, esto es, “dotar a las regiones con órganos que configuren una estructura política y administrativa autónoma de manera tal que las regiones pasen a tener categoría de organizaciones políticas territoriales con personalidad jurídica de derecho público que gozan de autonomía” (p.33-34). Por eso, si se busca avanzar en esa perspectiva, se hace indispensable, según Boissier (2007):

Potenciar su capacidad de auto-organización, transformando una comunidad inanimada, segmentada por intereses sectoriales, poco perceptiva de su identidad territorial y, en definitiva, pasiva, en otra, organizada, cohesionada, consciente de la identidad sociedad-región, capaz de movilizarse tras proyectos políticos colectivos; es decir, capaz de transformarse en sujeto de su propio desarrollo (p. 213).

Pero, según sostiene el mismo Boissier (2007), una región no se construye socialmente con la mera voluntad de sus pobladores o de agentes externos que interactúan con ella, sino mediante un proyecto político y un proyecto cultural:

Mediante un proyecto político que cohesioné y movilice a una porción significativa de la población tras intereses colectivos y consensuados, que haga que la población regional entre en un estado de "efervescencia creativa" en la cual los conflictos intra-regionales quedan subsumidos en el conflicto central con el exterior (otra región, el Estado, etc.), y mediante un proyecto cultural que provea los lazos de auto identificación y de pertenencia territorial”

---

<sup>20</sup> Para Boissier (1990), el concepto descentralización no es sinónimo de deslocalización ni de desconcentración. La *deslocalización*, “aparece como el acto de trasladar desde un lugar a otro del territorio actividades productivas, de servicio, o de administración. Con la pura deslocalización no cambia nada desde el punto de vista decisional, sólo hay un cambio de lugar” (p.75). La *desconcentración*, es “un acto mediante el cual se traspasan capacidades para tomar decisiones desde un nivel determinado de la estructura administrativa a otro nivel de rango inferior dentro de la propia organización en forma exclusiva y permanente” (p.75). En cambio, la *descentralización*, es un concepto más complejo, que significa “reconocer determinadas competencias a organismos que no dependen jurídicamente del Estado. Para que ello pueda ser así, los organismos descentralizados necesitan tener personalidad jurídica propia, presupuesto propio y normas propias de funcionamiento” (p.76).

(p. 171).

El concepto de región como construcción social, según González (2007), se estableció como una nueva categoría territorial y política “con la pretensión de convertir el territorio en sujeto de desarrollo...sustentado en arreglo a las condiciones y capacidades de sus agentes y actores sociales organizados en función de una apuesta colectiva, en la construcción social y política de la región” (p.44). Sin embargo:

Quando se plantea construir región no se trata de pegar pedazos de país, se trata de estructurar territorios con capacidad de competir en el escenario mundial. El mapa hay que trazarlo desde el punto de vista de su identidad territorial y sus factores sociales y culturales. La regionalización debe ser menos de lo físico y más del componente social y cultural; en donde se constituyan escenarios de participación de sus habitantes como actores sociales del desarrollo, con capacidad de disertar, discutir y establecer nuevos pactos sociales o estén en la capacidad de refundar la sociedad que habitan (p.53).

Colombia, es considerado uno de los 10 países “megadiversos” en el mundo, no sólo por sus variados ecosistemas, sino también por su diversidad cultural y lingüística (Sierra & Fallon, 2013), constituyéndose de hecho, en una región estratégica en el contexto internacional. Sin embargo, hasta el momento, no ha sido capaz de definir aun una organización territorial por regiones, aunque éste sea un esquema cada vez más indispensable para muchos territorios proyectarse con capacidad en el futuro. “Las regiones son una necesidad desde cualesquiera de las ópticas que se quiera mirar, desde lo político, lo social, lo cultural, lo territorial y aún desde lo ambiental... La regionalización es una necesidad imperante y una exigencia del mundo moderno (p.51-52). Y esto se puede apreciar a través de experiencias exitosas como las comunidades autónomas en España, regiones que por tener un nivel de autonomía en lo jurídico, financiero, social, político y económico les ha permitido generar una perspectiva mejor de desarrollo.

Además de las regiones, la gran diversidad natural, social, política, cultural y ambiental del país nos plantea la necesidad de pensarnos también la construcción social de la subregión, como “una porción de territorio inmediatamente inferior a la unidad regional, cuyas propiedades socioeconómicas y socioculturales le determinan una unidad económica y un significado social que la representa ante el sistema o macrosistema donde está inmersa...un subsistema incorporado a un sistema articulado de región” (p.46). Las subregiones, al igual que las regiones, son territorios organizados, y como tales, “pueden constituirse en entes de gestión del desarrollo de manera que sirvan de mediadores y animadores de las potencialidades existentes, o de las denominadas ventajas comparativas, y construir los nuevos factores diferenciadores y generadores de ventajas competitivas del territorio” (p. 47).

Ahora bien, aunque una región es “un territorio organizado que contiene, en términos reales o en términos potenciales, los factores de su propio desarrollo, con total independencia de la escala” (Boissier, 2001: 7), según García (2009), “las regiones, como cualquier territorio a cualquier escala, no pueden ser asumidas como dadas, circunscritas y asociadas de una vez y para siempre a determinados rasgos y geografías” (p.71), en tanto se configuran permanentemente como realidades socio-territoriales cambiantes, lo cual supone procesos sociales pensados y valorados por los sujetos que conforman dichas realidades. Y como toda región comprende “un proyecto político, cultural, social y económico en proceso, un proyecto comúnmente acordado y asumido por los sujetos que participan de éste” (PER, 2002: 11-12), para García (2009), interesa muchísimo la pregunta por la construcción social de las regiones, es decir,

[...] el estudio de los procesos a través de los cuales se llega al tipo de regiones con que nos encontramos hoy, de sus características pensadas como resultado histórico y contingente al momento presente, y de las limitaciones y posibilidades que muestran tales procesos y características para su transformación futura (p.76).

De acuerdo con García (2009), los procesos de producción de sentido hechos sobre los lugares por quienes los habitan, también constituyen una dimensión importante en la configuración social de las regiones, en tanto “los afectos, los sentidos de pertenencia, las identidades, y muchas de las manifestaciones simbólicas de las sociedades y grupos se producen en torno de los lugares que habitan, trabajan, viven y proyectan” (p.75). Y esto se produce así, por cuanto “el lugar”, como dice Abel (2001) citado por García (2009), es siempre lugar de alguien, y portador de significados e identidades. De ahí que la dimensión subjetiva sea tan central en el análisis de la configuración de las regiones, y que éstas sólo sean comprensibles “en la medida en que se conozcan y descifren los contenidos y las maneras como los sujetos viven, experimentan, imaginan, piensan, proyectan e inscriben sus sentimientos de pertenencia, sus intereses, sus prácticas y poderes en él” (p.77).

Desde la perspectiva de García (2009: 79), en la construcción social de regiones revisten mucha importancia dos aspectos clave: el estudio de los actores y su agencia, y los sentidos del lugar construidos en la interacción. Por eso, esta autora propone como centrales dos líneas de análisis interconectadas: a) La que se pregunta por ¿Cuáles son los procesos de apropiación y control del territorio a través de los que los actores interactúan, agencian sus proyectos, construyen sus poderes, y establecen una organización espacial determinada de la región?; y b) La que se pregunta por ¿Cuáles son los sentidos del lugar que en esa interacción se construyen? ¿Cuál es el significado que los actores atribuyen al territorio? ¿Cuál es la producción de identidades a través de los discursos dominantes y alternativos? ¿Y qué significados tienen estos en términos de los poderes que se juegan en la región?

Para García (2009), el análisis regional es inseparable también del análisis del conflicto, no sólo por constituir parte del problema, sino porque desde los nuevos estudios socioespaciales, la dimensión del conflicto es consustancial del enfoque conceptual. Según esta autora, son tres las claves que hacen posible pensar el espacio: la multiplicidad, la coexistencia y la interrelación. “Y

donde hay multiplicidad, diferencias, coexistencia e interrelación hay voces, historias y trayectorias alternativas y, por tanto, política y conflicto” (p.80).

Cuando se hace referencia al espacio, continúa afirmando García (2009), hay que hablar también de la constitución de las diferencias, “pues siempre que nos preguntamos por lo espacial aludimos a las maneras específicas como procesos económicos, políticos y socioculturales de estructura toman forma, se expresan y se transforman en contextos específicos y configuran lugares” (p.81). Ahora bien, aunque las diferencias puedan ser asumidas como “naturales” y “dadas”, es importante hacer claridad que de hecho,

[...] son resultado de prácticas y discursos en lo que se juega el poder de imponer una visión específica de las diferencias y de garantizar con ello comportamientos sociales que las reproduzcan y las refuercen. Las diferenciaciones socio-espaciales se forman a través de discursos y prácticas de poder y de identidad que sitúan a poblaciones y lugares como polos opuestos en las propiedades que los caracterizan (civilizados/bárbaros/racionales/irracionales/Norte/Sur/Centro/Periferia, por ejemplo), o en un continuum cuyas diferencias son apenas cuantitativas y discernibles en una secuencia temporal de “desarrollo” (desarrollados/subdesarrollados/atrasados/avanzados). (p.81).

Los discursos dominantes en Occidente sobre las configuraciones socio-espaciales, afirma críticamente García (2009), “niegan la posibilidad de la producción de los “terceros espacios” hechos del reconocimiento de las múltiples diferencias que coexisten y que se niegan a ser encasilladas en encuadramientos binarios” (p.82). Por eso, en todo estudio sobre las diferencias espaciales se hace indispensable considerar los dos ángulos implicados: “las que son resultado de los discursos y prácticas del poder, y las definidas desde la multiplicidad y las voces alternativas que coexisten y que pueden dar lugar a la emergencia de nuevas maneras de coexistir en la diferencia” (P.82).

El conflicto, el poder y la identidad, se convierten pues, de acuerdo con García (2009: 82-83), en las dimensiones básicas para abordar la investigación sobre los procesos de configuración de las regiones. Por eso, según esta autora, al realizar análisis sobre las regiones, las preguntas por los procesos de apropiación y control del territorio, y de producción de sentidos del lugar, deben enfocar tres tipos de asuntos clave: a) El tipo de diferenciaciones a partir de las cuales han sido configuradas las regiones desde los discursos y las prácticas del poder; b) Las otras voces alternativas desde las que se están produciendo diferencias, identidades, proyectos y efectos espaciales; y c) Las indagaciones sobre cómo se producen, pugnan y negocian esos distintos discursos y políticas de identidad –en la región y de la región con respecto de otras espacialidades con las que se relaciona- y qué significados tienen con relación a las tendencias de configuración y reconfiguración regional.

No todas las sociedades territoriales logran constituirse en lo que Farto (2006), denomina “regiones que aprenden”, esto es, espacios diversos (municipios, zonas o provincias), que se

caracterizan por los esfuerzos de cooperación desplegados por los diferentes actores –educativos, culturales, sociales, de investigación y desarrollo tecnológico, gobiernos locales, empresas y organizaciones no gubernamentales (sociedad civil)- que a partir de una visión compartida, un trabajo en redes y un “aprender juntos haciendo”, comparten y producen conocimientos, saberes y experiencias que les permitan resolver problemas de sus comunidades, y generar la inteligencia social que potencie el desarrollo de sus territorios.

Ahora bien, como la capacidad y motivación para generar conocimiento estratégico relevante para el desarrollo de una determinada región, no se encuentra radicada en una sola institución, sino que generalmente está dispersa en personas y experiencias de diferentes instituciones, se hace indispensable crear espacios y organizaciones en los territorios, que funcionen como comunidades académicas de aprendizaje, y no como ghettos cerrados de investigadores de unas disciplinas, posibilitando constituir así, lo que Von Baer (2010) denomina “una masa crítica calificada y comprometida con dicho propósito, a la vez que aprovechar, integrar y potenciar diferentes visiones, experiencias y conocimientos disponibles pero dispersos en una región” (p.305).

### **1.3.Universidades Regionales/Regionalización Universitaria: Un acercamiento a algunos antecedentes y experiencias significativas.**

#### **1.3.1. La Universidad de Gottinga: Un primer y novedoso referente histórico de una universidad regional integral con proyección global.**

En el siglo XVIII, en una pequeña villa de Alemania llamada Gottinga se encontraba un vestigio de institución de educación superior que buscaba responder a los retos de la sociedad y las ciencias de la época uniendo la academia y la ciencia, es decir, integrando en un solo proyecto la investigación, la docencia y el servicio, y no como mónadas aisladas. Aunque en la historia de la universidad suele invisibilizarse esta experiencia, su aporte fue significativo en la configuración posterior de las universidades alemanas y estadounidenses, por lo cual puede ser considerada como un primer y novedoso referente histórico de una universidad regional integral con proyección global.

Gottinga era un poblado provisto de un *Gymnasium* que tenía edificio y biblioteca propios, en medio de una contextura urbana carente de todo influjo o preponderancia económica y comercial. La institución referenciada era la Universidad de Gottinga, cuyo fundador fue el Barón de Münchhausen, miembro de la casa de Hannover, quien se propuso crear una universidad modelo, rica en bienes y en profesores traídos de todas partes, que impulsara el orden económico de todo el país. Borrero (1983), haciendo alusión a la historia de esta institución, sostiene que ante el dilema de la investigación libre que las Academias y Sociedades Sabias reclamaban para sí, y el trabajo docente de la universidad, el barón planteaba que en una institución de educación superior no

podían faltar la investigación y la docencia unidas, porque eran propósitos mutuos. Lo uno y lo otro mutuamente actuando.

Ante esta diatriba funcional, el Barón de Münchhausen optó por no distinguir entre maestro e investigador, sino entre diferentes formas de ejercicio académico. Pues en Gottinga unas eran las lecciones públicas, gratuitas, abiertas como medios ordinarios de la enseñanza universitaria; y otras, las '*privatissima*' o lecciones privadas que se ofrecían en la misma casa del maestro, si fuese el caso. En estas conferencias privadas se conferían y difundían los avances científicos. A primera vista, la estructura académica por facultades era convencional, pero en los currículos y formas de administrarlos académicamente y en el espíritu con que esto se hacía estaba la novedad.

En la facultad de teología, por ejemplo, el fundador quiso dejar entera libertad y tolerancia. Teólogos fueron contratados a la redonda. A ellos se les exigió reponer la filosofía en el currículo de la teología, unión escolástica que se había roto con la Reforma. En el currículo de teología habría dogmática, moral, historia eclesiástica, derecho eclesiástico, lenguas orientales para la exégesis y ejercicios prácticos preparatorios para las acciones de culto y pastoral ministerial. Un profesor de filosofía proveniente de esta facultad, sería también profesor de teología. Otros deberes fueron impuestos a los teólogos, como el de conducir los oficios litúrgicos dentro de la universidad. Hoy, esto se incluye en el concepto contemporáneo de "pastoral universitaria".

El currículo de la Facultad de Derecho fue realmente innovador. La fuente de éste había sido el derecho romano y todos los orígenes jurídicos del mundo bizantino. El barón no cortó el acceso curricular y académico a estas fuentes, sino que las complementó con aspectos locales, ya que los otros cuadros jurídicos, así fueran respetables, no consultaban siempre la idiosincrasia nacional. Introdujo entonces, el derecho penal y el derecho público germanos, el derecho feudal, los procedimientos jurídicos imperiales, la historia de las instituciones, y ejercicios prácticos de elocuencia. Se dio también primera importancia al Derecho de Gentes o Derecho Natural, apoyado en las tesis de Grotius, Pufendorf, Hobbes y Thomasius.

La Facultad de Filosofía ofrecía un amplio espectro de cursos. Ante todo, profesores de la Facultad de Teología debían también serlo en la de Filosofía, a fin de restablecer los nexos entre una y otra disciplina y reiniciar al teólogo en sus intereses por la metafísica. Después, historia antigua, moderna y nacional, biográfica y bibliográfica, y toda suerte de ciencias auxiliares del historiador, como paleontología. Además, matemáticas y astronomía, historia natural, arquitectura, lenguas modernas (francés, inglés e italiano). Y algo nunca pensado en plena época del turismo masivo: cursos prácticos para viajes de estudio.

El currículo de Medicina consistió en anatomía, botánica, química y medicina teórica y práctica, como cirugía. Profesores connotados daban también, a manera de especialización, cursos de materia médica, obstetricia, dietética, fisiología y patología general, bibliografía médica, oftalmología e historia de la medicina.

La Universidad de Gottinga se dotó de apoyos académicos e investigativos: La Facultad de Filosofía poseía observatorio astronómico y colección de instrumentos de física; la de Derecho dispuso de un tribunal para prácticas forenses; la de Teología, de un orfanato; y la de Medicina, de abundantes salas de disección, casas de anatomía, anfiteatro para cátedras de morfología, jardín botánico, hospital, y los recintos para prácticas clínicas y especializaciones, trascendiendo con ello las aulas de cátedra, que eran hasta ese momento los espacios destinados para la enseñanza en las universidades. Y, para toda la universidad, una biblioteca que en 1765 atesoraba sesenta mil volúmenes y cien mil documentos.

El sistema pedagógico renovó muchos de los métodos del medioevo, de diálogos, cuestiones y respuestas. A Gottinga se le debe también la introducción del sistema de seminario, semillero o sembradío, donde todos profundizaban intelectualmente al intercambiar sus pensamientos y recogían el resultado de los cultivos científicos. El seminario era una estrategia de aprendizaje activo, pues los participantes no recibían la información ya elaborada por otro como en clase, sino que la buscaban y la indagaban por sus propios medios en un clima de recíproca colaboración. El término seminario lo introdujeron los alemanes para sustituir la palabra cátedra y demostrar que es posible unir la investigación y la docencia, a fin de que mutuamente se fecunden y complementen. Se diferencia claramente de la clase magistral, en la cual la actividad se centra en la docencia-aprendizaje. En el Seminario, el alumno sigue siendo discípulo, pero empieza a ser él mismo, maestro. El seminario enseña maestría, ya que el trabajo desarrollado ejercita a los estudiantes en el estudio personal y de equipo, los familiariza con los medios de investigación y reflexión y los ejercita en el método filosófico. Enemigo de la especialización limitante, el Barón de Münchhausen ordenó que con las investigaciones y la docencia se enseñara la profesión como desprendida del telón de fondo universal de los conocimientos.

Para atraer a los mejores profesores se diseñó un estatuto profesoral lleno de privilegios y garantías, lo que despertó prevenciones en otras universidades. Partió el estatuto de la libertad de enseñanza –concepto por demás vago y condicionado en esa época-. Este estatuto amparaba a los profesores con sueldo de retiro, seguros, exenciones de impuestos y garantías de vivienda, y prescribía riguroso escalafón profesoral. A los maestros se les vetaba toda intervención en política. Pero siendo muchos de ellos funcionarios del Estado, se les exigía juramento de lealtad a las autoridades públicas. Idéntica norma obligaba a los profesores extranjeros. Este uso perduró en la universidad alemana.

Los estudiantes también merecieron un tratamiento especial. Con el propósito de atraer alumnos de la aristocracia, la universidad les ofrecía cursos y entrenamiento en esgrima y toda clase de prácticas ecuestres. Para los estudiantes sin recursos, se establecieron sistemas de préstamos y residencia. Una jurisdicción especial protegía a los estudiantes, al estilo de las instituciones medievales. Los derechos de matrícula fueron diferenciales de acuerdo con el rango social.

Como la universidad nació en época del despotismo ilustrado, dependía toda entera del poder civil. Dominio que se tradujo en limitaciones y condiciones que cobijaban a profesores y a estudiantes en sus actividades científicas y académicas. Y a pesar de las altas consignas de investigación libre, pesaba sobre ellos el requisito utilitarista del saber. Todo esto se pensaba y planificaba en la primera mitad del siglo XVIII. Las actividades universitarias se iniciaron en 1734, con el Emperador como rector honorario, un jefe efectivo de las Facultades llamado el *Prorector* y el ‘Cuerpo de Curadores’, intermediario entre la universidad y el gobierno. Este cuerpo designaba profesores para las correspondientes facultades.

Gottinga fue punto de referencia obligado para quienes concibieron la universidad alemana del siglo XIX. A partir de esta experiencia acumulada, la ciencia y la investigación adquirieron un lugar destacado en la universidad en los inicios de este siglo, con lo que la institución pasó a participar activamente en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Con este enfoque se superaba –inicialmente en Alemania-, la concepción estrictamente docente de mera transmisión del saber que tenía la Universidad desde la época medieval.

### **1.3.2. El movimiento por la Reforma Universitaria en Córdoba (Argentina) en 1918: Germen de la construcción de un perfil propio de Universidad Latinoamericana.**

El Movimiento por la Reforma Universitaria en Córdoba (Argentina) en 1918, constituye el primer antecedente de referencia obligado para comprender el sentido y la importancia que revisten las universidades como proyectos educativos y culturales propios en la configuración de nuestros pueblos y naciones en Latinoamérica.

En el marco de la conmemoración de los 90 años de este acontecimiento, el Grupo de Trabajo Educación y Sociedad y la Secretaría Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), publicó en el año 2008 un libro titulado “La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas, noventa años después”, que compendia 29 artículos sobre la importancia y significación que tuvo la publicación del célebre Manifiesto Liminar de Córdoba en 1918, y que por su contenido e impacto social en toda la región, se constituye en uno de los referentes históricos a profundizar para comprender y dimensionar la pertinencia de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Tomando en consideración el proyecto de investigación, en cuanto a la necesidad de contextualizar el problema planteado sobre la relación universidad-sociedad en los procesos de regionalización, resulta pertinente referenciar lo planteado por Carlos Tünnermann (2008), en su artículo “La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria”, en tanto sostiene que la Reforma de Córdoba permitió la construcción de un perfil propio a la Universidad de nuestra región, pues aunque después de 1918 la universidad no fue realmente lo que debería ser,

parafraseando a Germán Arciniegas, afirma que la universidad sí “dejó de ser lo que venía siendo” (p.17). Antes del Movimiento de Córdoba, según Tünnermann (2008):

Universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad. El Movimiento de Córdoba, que se inició en junio de 1918, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición social y una universidad enquistada en esquemas obsoletos (p. 16).

En el artículo “Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro”, Pablo Gentili (2008), sin pretender un análisis exhaustivo del conjunto de cuestiones involucradas con la necesidad de pensar la Reforma en clave de futuro, realiza una rápida revisión de algunos de los temas que, desde su punto de vista, coloca en la agenda política y educativa esta gesta reformista:

a) A través del movimiento se pretendía “ser capaces de pensar políticamente en las instituciones universitarias para dotarlas de nuevos sentidos y transformarlas mediante la acción colectiva”, “llamar a las cosas por su nombre, y arrancar el problema de raíz: cambiar a las universidades para cambiar a la sociedad”. El movimiento de Córdoba entendía la Reforma como “un proceso de reflexión acerca de la universidad y, al mismo tiempo, de cambio estructural en las modalidades de gestión y administración académica de las instituciones de educación superior”. (p.41).

b) A pesar del carácter embrionario que tenía la estructura institucional de la educación superior en cada uno de los países de la región, en los diversos documentos y batallas libradas por el Movimiento Reformista, estaba ya presente el reconocimiento y la necesidad de pensar en la universidad como un “sistema”:

La naturaleza sistémica del aparato universitario se reconocía en la estrecha asociación que existía entre el modelo de sociedad impuesto y el modelo de universidad disponible. Pero, también, entre el modelo pedagógico sobre el que sentaba la autoridad en las instituciones universitarias y el monopolio del poder ejercido por las oligarquías y las jerarquías clericales; entre los privilegios de un cuerpo docente corrompido por las prebendas y el clientelismo y la brutal negación del derecho de nuestras sociedades a vivir en un estado de libertad y felicidad plena”. (p.44).

Sin embargo, en el transcurrir posterior de las universidades latinoamericanas, “los gobiernos neoliberales basaron buena parte de su eficacia privatizadora en la reestructuración de un sistema universitario cada vez más fragmentado y pulverizado y en una fragmentación y pulverización cada vez mayor de los movimientos de resistencia al interior de las propias

universidades” (p.45). Por eso, de acuerdo con Gentile (2008), la reforma universitaria de 1918 nos debería incitar “a pensar, a imaginar y a construir un modelo de universidad integrado y articulado... y a integrar las luchas y resistencias, potenciando sus resultados y ampliando sus conquistas emancipadoras” (p.46).

c) El debate sobre la función social de las universidades debe enmarcarse siempre en la disputa en torno al modelo de nación que pretendemos construir. Toda pregunta acerca de “¿para qué sirve la universidad?” no puede estar desvinculada de la no menos compleja cuestión de saber “¿a quién le sirven nuestras universidades?”. Y “¿Qué universidades necesitamos?” no deja de ser un interrogante que cobra sentido en el debate acerca de “¿qué proyecto de sociedad pretendemos construir?”. Por eso, de acuerdo con Gentile (2008),

Un proyecto de universidad que construye su modelo de “excelencia” sobre la base de la omisión o la indiferencia a las condiciones de vida de millones de seres humanos y a la capacidad que esta institución posee para luchar contra esa persistente opresión, es una institución donde la “excelencia” acaba siendo la coartada, el pretexto quizás más efectivo para justificar su cinismo y su petulancia intelectual... Las universidades deben ser espacios de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, siendo el campo donde el debate acerca de esta comprensión se torna inevitable y necesario... Todo “proyecto académico” es inevitablemente un “proyecto de vida”, o, si se prefiere, “un proyecto de pensar y construir la vida con y entre nosotros y los otros” (p.47-48).

d) El proyecto de la Reforma es, ante todo, un contundente discurso ético, público, sobre nuestras universidades y sus prácticas cotidianas. En ese sentido, sostiene Gentilli (2008):

Construir las universidades como un valor imprescindible en la lucha contra la opresión y la injusticia significa recuperar el valor que han perdido nuestras instituciones de educación superior en una era donde las desigualdades y la explotación se volvieron datos supuestamente irrelevantes... La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma... Quizás nunca tanto como hoy resuena vigoroso el grito de esperanza que enarbola la sentencia reformista: “Una vergüenza menos, una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan” (p.49-50)

Después de más de tres décadas de imposición de las políticas de globalización neoliberal en nuestros países, hoy recobran vigencia los principios y banderas fundamentales de la Reforma de Córdoba en 1918, para comprender y transformar adecuadamente las problemáticas universitarias latinoamericanas actuales: la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la libertad de cátedra (científica y pedagógica), el acceso masivo y gratuito, la articulación de docencia e investigación, la apertura de la universidad a otros sectores sociales; y, la proyección social y política de la universidad. Estos ejes han contribuido a fundamentar lo que

hoy se viene configurando como “derecho a la educación superior”, en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Malagón, 2005; Peixoto, 2008).

A partir de Córdoba, la universidad latinoamericana entra en un proceso de definiciones internas y reorganización académica y administrativa para adecuarse a los cambios sociales, económicos y políticos que buscaban consolidar los proyectos nacionales de sus respectivos países (Malagón, 2005). Y en conjunto, el legado de la Reforma de Córdoba continúa encarnando los ideales más generosos en torno a las universidades latinoamericanas, pues los temas centrales que le dieron origen y sustento siguen constituyendo hoy una agenda vigente del movimiento universitario. Después de transcurridos 96 años de la Reforma, y de soportar más de tres décadas de imposición de las políticas de globalización neoliberal en nuestros países, hoy más que nunca, cobran importancia sus postulados para comprender adecuadamente las problemáticas universitarias latinoamericana actuales.

### **1.3.3. Experiencia de Regionalización de la Educación Superior en Costa Rica: De los Centros Universitarios Regionales de la Universidad de Costa Rica, a un Programa de Regionalización Interuniversitaria de cuatro universidades públicas.**

La experiencia de regionalización de la Educación Superior en Costa Rica surge de la utopía del desarrollo y de los aires de renovación y cambio que recorrieron los pueblos latinoamericanos en la segunda mitad de la década de 1960. “Democracia-desarrollo-justicia-independencia eran conceptos que daban contenido a la imagen de las sociedades que se deseaban construir” (Dachner, 1999: 62). Por esta época, sostiene Castro (2009), Costa Rica había configurado un Estado benefactor y se encontraba en pleno proceso de diversificación de la producción agropecuaria y de apertura hacia una industrialización con miras a reinsertarse desde otras perspectivas en el mercado mundial, por lo cual la demanda de profesionales calificados requería de una oferta más amplia que sólo se podía lograr extendiendo las oportunidades de estudio en el país. Esta coyuntura socioeconómica y política se unió a un período fecundo de cuestionamiento en torno a las maneras en que la Universidad de Costa Rica debía cumplir con sus propósitos misionales, para responder más cerca y eficazmente, a anhelos locales históricamente acunados de comunidades distantes y olvidadas. Fue así como “el tema de la democratización de la educación superior fue ganando, paulatinamente, mayores adeptos. El binomio desarrollo-democracia pronto se extendió a democracia-regionalización de la educación superior” (Dachner, 1999: 66).

No obstante este contexto favorable, la apertura del primer Centro Regional Universitario en San Ramón, Alajuela en 1968 no fue nada fácil, e implicó muchísimos cambios y tensiones, pues como afirma Castro (2009), la creación de los Centros Universitarios Regionales generó asuntos polémicos dentro y fuera del claustro universitario, que cuestionaban los cimientos de la vida universitaria en aspectos medulares como el ingreso de solamente ciertos sectores sociales y la “lejanía” entre la universidad y las comunidades. Por eso, abrirle paso a esta iniciativa requirió

entre otros aspectos, “sensibilidad frente a la realidad nacional, coraje para romper fronteras de concepciones bucólicas de “universidad” y un convencimiento de que los jóvenes de las zonas rurales también tenían derecho a la educación superior y capacidades para desempeñarse exitosamente” (p.174).

En el documento-base de lineamientos que daba sustento a la creación de los Centros Universitarios Regionales, se expresaba de manera visionaria, que estos no debían considerarse “Extensión Universitaria”. Por eso, se proponía dotarlos de unas características académico-administrativas que les posibilitase, entre otras cosas: a) satisfacer las necesidades del desarrollo social, cultural y económico del país; b) proporcionar educación general y especialización en ciencias básicas; c) ofrecer carreras de nivel intermedio; d) constituir una experiencia pedagógica para el ensayo de nuevos métodos de organización docente, técnica y administrativa de la educación universitaria; e) colaborar estrechamente con el país en la solución de los problemas de profesorado para la enseñanza media; f) servir como organismos coordinadores con otros campos de investigación de la vida activa del país; y g) adecuar la estructura universitaria a la estructura ocupacional del país. Estas, entre otras razones, hicieron posible que el 11 de septiembre de 1967 se aprobara como política general de la Universidad de Costa Rica, la creación de los Centros Universitarios Regionales (Castro, 2009).

Pero frente a la idea de regionalizar la educación superior en este país, fueron varias las voces que se levantaron en contra, incluyendo al Ministro de Educación de la época. Muchos profesores de la Universidad de Costa Rica se opusieron a esta iniciativa argumentando las siguientes razones: a) la Universidad se debilita creando centros ubicados en otras partes del país; b) la apertura de esos centros implica una inversión que sería mejor aprovechada en la sede central, en donde hay necesidades postergadas e insatisfechas; c) la escasez de profesionales competentes para enseñar; d) irse a trabajar a un centro regional es perderse oportunidades de crecimiento profesional; y e) a los estudiantes de las zonas rurales es mejor ofrecerles buenas becas y residencias, para no privarlos de experimentar “el ambiente sofisticado y más evolucionado que ofrece la capital” (Castro, 2009: 183). De igual forma, reconocidos intelectuales de Costa Rica intentaron persuadir a la opinión pública sobre el peligro que representaba, según ellos, “el provincialismo” y la democratización de la enseñanza universitaria, tal como se puede apreciar en un artículo publicado en un periódico de circulación nacional, bajo el título “La Universidad Cercenada”:

Ahora esa unidad [la Universidad de Costa Rica] se ha dividido. Se ha iniciado lo que llamaría el fenómeno de la “provincialización” de la Universidad, que quiere transformarse de universo a provincia y, de allí a cantón no hay ni un paso. La lucha por esa “provincialización” se nota dentro de la misma Universidad. Ya no es sólo un dirigirse materialmente hacia otro lugar –dividiendo fuerzas– sino que la educación debe bajar de un nivel, para que se haga asequible a los más con evidente perjuicio de los mejores (Guier, 1968: s.p., citado en Castro, 2009: 195).

Aunque las discusiones académico-administrativas sobre los centros universitarios regionales al interior de la Universidad de Costa Rica fueron importantes y trascendentales, se podría afirmar con certeza que quizás el hecho más significativo de esta primera experiencia de regionalización lo constituyó el proceso de participación activa y directa de la comunidad de San Ramón, Alajuela, quien generó toda una movilización ciudadana para conseguir la apertura, en condiciones de calidad y pertinencia, del primero de esos centros universitarios en dicha municipalidad, lo cual fue reconocido públicamente por el Rector de la Universidad de Costa Rica Carlos Monge Alfaro durante su inauguración el 20 de abril de 1968:

Si ahora estamos con el corazón alborozado al asistir a este convivio espiritual, ello ha sido posible por la voluntad creadora de la comunidad ramonense que al saber de nuestros propósitos y proyectos no quedó dormida esperando que el maná lloviese del cielo... De esta experiencia depende que la Universidad de Costa Rica, en corto plazo, sea capaz de romper la torre de marfil en la que hasta ahora ha vivido, y se acerque al pueblo e interprete sus necesidades y contribuya a satisfacerlas en la medida en que lo permita el cometido que de este tipo de instituciones educativas espera la nación (Monge Alfaro, 1968, citado en Castro, 2009: 192-193).

De acuerdo con Dachner (1999: 66-67), a pesar que en la década del setenta se contrajo la economía de Costa Rica y se dio inicio al abandono paulatino del carácter benefactor del Estado, la regionalización de la educación superior no se detuvo, sino que por el contrario, se expandió y reprodujo el modelo implementado por la Universidad de Costa Rica en San Ramón, Alajuela, en otras regiones como: Atlántico (1971), Guanacaste (1972), y Limón (1975). De igual forma, y como consecuencia de los movimientos estudiantiles de esta misma década, se crearon otras alternativas de educación superior<sup>21</sup>, que si bien ampliaron las posibilidades de acceso a este nivel de educación, provocaron a su vez, que se abandonara en la práctica el concepto y el sentido original de la regionalización, reemplazándolo por los de desconcentración o descentralización, que aunque se toman habitualmente como sinónimos, se distancian ostensiblemente en su esencia y forma, de la propuesta visionaria que defendió su mayor promotor, el Dr. Carlos Monge Alfaro:

Los Centros Regionales se concibieron con la idea de ofrecer a las comunidades instituciones educativas de nivel superior para ampliar e intensificar la igualdad de oportunidades a aquellos jóvenes que deseaban participar en el desarrollo mediante carreras de carácter científico y tecnológico y de variable extensión, que al lado de los profesionales tradicionales constituyesen factores de desarrollo y progreso en las aludidas regiones. [...] Se trataba, claro está, de una experiencia pedagógica nueva, distinta de las que ofrecía la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Incluso podía, imaginamos, alentar nuevas aventuras en el desenvolvimiento de nuestra Casa de Estudios, verbigracia, pensar en distintos

---

<sup>21</sup> El Instituto Tecnológico de Costa Rica (1971), la Universidad Nacional (1973), la Universidad Autónoma de Centroamérica (1975), la Universidad Estatal a Distancia (1977), el Colegio Universitario de Cartago (1976), el Colegio Universitario de Alajuela (1979), y el Colegio Universitario de Puntarena (1980).

programas que necesitaban ser experimentados para ver si se comportaban mejor que como lo habían hecho hasta el presente (Monge, 1978: 154-155; citado en Dachner, 1999: 68).

En la década de los 80' la crisis económica arreció con fuerza, y ésta llegó también a las universidades, y en especial a los centros regionales, que por ser el eslabón más débil de la cadena, vieron reducir ostensiblemente sus recursos, sus ofertas de programas, sus matrículas, y la posibilidad real de plantearse el futuro de la regionalización al margen de relaciones de dependencia, lo cual constituía según Dachner (1999), una paradoja evidente:

La regionalización de la educación superior surge en un contexto histórico en el que se pretende eliminar el subdesarrollo y la dependencia; pero la misma Universidad de Costa Rica, que ha optado por la consolidación de la democracia, ha organizado su desarrollo en términos de una relación de dependencia CENTRO-PERIFERIA (P. 69).

Sin embargo, según Dachner (1999), el devenir histórico de finales del siglo XX hizo evidente la pertinencia del legado del desarrollo institucional construido por la Universidad de Costa Rica por la vía de la regionalización, pues frente a la creciente demanda de bienestar social y democracia en esta época, cobró más sentido y significación la idea de que “aspirar a democratizar la educación superior sigue siendo un ideal cuyo alcance merece todo el empeño de la colectividad universitaria” (p. 67). En ese sentido, este mismo autor sintetizó de una manera clara y propositiva, lo que en su concepto, y en el contexto del neoliberalismo imperante, debería ser un nuevo modelo de regionalización universitaria a implementar por la Universidad de Costa Rica para avanzar en este reto de democratización de la educación superior, que por lo pertinente y actual de su contenido para nuestro trabajo de investigación, lo transcribimos en sus apartados esenciales:

[...] ya no es pertinente pensar en el desarrollo de las Sedes Regionales haciendo copias reducidas de algunos programas que las unidades académicas de la Sede Rodrigo Facio quieran regionalizar en términos de desconcentración e incluso de descentralización... Junto al viejo modelo de regionalización hay que ir creando un nuevo modelo que le garantice a la Universidad de Costa Rica una gestión más efectiva en la comunidad nacional. La Universidad de Costa Rica debe desarrollar aquellas áreas académicas que encuentran en cada región las mejores condiciones para su desarrollo. Estas áreas deberán ser diseñadas no sólo para responder a las necesidades regionales, sino que deben ser pensadas con proyección nacional e internacional.

[...]El nuevo modelo es simple. Cada región, incluida el área metropolitana, debe ser una especie de gran laboratorio cuya potencialidad debe ser investigada para poner en marcha todo un proyecto académico que concentre lo mejor de la Universidad de Costa Rica en cada región, para que atraiga estudiantes de todo el país e incluso fuera de él, lo atiendan los más connotados académicos, y concentre todos los recursos humanos y materiales pertinentes de acuerdo con la especialidad de cada sede.

[...] Así por ejemplo, si el Caribe ofrece condiciones para el desarrollo de la agricultura de ciertos cultivos, entonces la universidad debe concentrar todos sus recursos en esta región, a saber: la Escuela de Fitotecnia, centro de investigación en este campo, programas de extensión dirigidos a los productores pequeños y medianos, e incluso vender servicios a los grandes productores. El objetivo debe ser la instalación de un programa académico de alto nivel, cuyo prestigio llegue a alcanzar renombre internacional para que atraiga estudiantes, profesores y recursos de diverso tipo, al menos de todo el Caribe latinoamericano, y por qué no, más allá de esos límites geográficos. Para los estudiantes nacionales, deben crearse condiciones adecuadas para su formación académica, el área de procedencia debe ser el país entero, de suerte que si un joven quiere estudiar la agricultura de cultivos tropicales debe necesariamente trasladarse al caribe costarricense seguro de que ahí encontrará la mejor opción académica en ese campo (p.69).

Buscando ampliar la acción académica y responder a las necesidades de las regiones rurales del país, a lo largo de la década de los 90' y principios del siglo XXI, por iniciativa de las Sedes Regionales de las cuatro Universidades Estatales<sup>22</sup>, se organizaron varios Congresos Nacionales sobre Regionalización de la Educación Superior Estatal<sup>23</sup>, que posibilitaron entre otros asuntos: a) comenzar a gestionar procesos de regionalización interuniversitaria con esfuerzos conjuntos de dichas universidades; b) responder como un sistema y con una posición; y c) re-conceptualizar la regionalización de la educación superior acorde con las exigencias del nuevo contexto histórico (Ruiz, 2000).

Atendiendo a una solicitud específica del II Congreso de Regionalización de 1995, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), conformó la Comisión de Regionalización Universitaria en julio de 1996, cuya gestión posibilitó la realización de un estudio para determinar la oferta académica en cada una de las regiones de influencia de las Sedes Regionales Universitarias, y la construcción de los primeros lineamientos de la regionalización de Costa Rica, los cuales fueron aprobados en 1997 por la CONARE, en un documento denominado “Hacia un modelo de regionalización universitaria en Costa Rica” (CONARE, 1997).

En los lineamientos de la CONARE (1997), la regionalización universitaria fue conceptualizada como “la forma en que las Universidades Estatales –solos o en conjunto- ofrecen soluciones a las necesidades de las regiones por medio de programas académicos que procuran tanto el desarrollo humano integral, como la democratización del conocimiento científico y tecnológico, manifiestos en sus sedes regionales” (p.4-5)

---

<sup>22</sup> Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Nacional (UN), y Universidad Estatal a Distancia (UNED).

<sup>23</sup> Durante este período se organizaron cinco congresos nacionales sobre regionalización de la educación superior estatal, los cuales se llevaron a cabo en San Ramón (Sede Occidente de la U.C.R.-1993), San Carlos (Sede Santa Clara del I.T.C.R.-1995), Pérez Zeledón (Sede Brunca de la U.N.A.-1997), Liberia (Sede de Guanacaste de la U.C.R.-1999) y Limón (Sede Atlántica de la U.N.E.D. y U.C.R.-2002).

El modelo de Sede Regional aprobado en estos lineamientos de la CONARE (1997: 7-8), consistió básicamente en “una coordinación espacio-temporal entre las universidades estatales que permite la implementación de planes, programas y oportunidades académicas, haciendo uso racional de los recursos humanos académicos y logísticos, así como de la oferta de mayores opciones para la población estudiantil de cada región”. Y para avanzar en esa dirección, se propusieron entre otras, las siguientes estrategias: a) Desarrollar un Sistema de Regionalización Universitaria que, por medio de convenios, faciliten la implementación de las políticas de regionalización; b) Integrar comisiones con las máximas autoridades de las Sedes Regionales, para generar programas adecuados a las regiones, que estén basados en sus necesidades y en diagnósticos regionales; c) Establecer una vinculación efectiva con la comunidad, y con instituciones públicas y privadas de carácter nacional e internacional, por medio de un Consejo Asesor Regional; y d) Realizar proyectos y programas de investigación en áreas clave para el desarrollo de las regiones. Según Ruiz (2000), la experiencia de los convenios de “articulación”, “cooperación”, y “regionalización” empujan a un comportamiento más racional, integrado y solidario de toda la educación superior estatal:

El traslado e intercambio de profesores, la convergencia de ofertas académicas y fórmulas curriculares, la relación con la comunidad (muy estrecha en las sedes regionales), pueden constituir experiencias muy valiosas para nutrir los procesos más generales de integración de las universidades y parauniversidades públicas: vector decisivo para el desarrollo de la educación superior pública (p.176).

La necesidad de integración de las cuatro universidades estatales de Costa Rica, posibilitó que desde el año 2000 se iniciaran diversas gestiones de **Regionalización Interuniversitaria**. Algunas de las más significativas, fueron la realización del Encuentro Interuniversitario en julio de 2006, donde se estableció una estrategia para la implementación del Plan Quinquenal del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), y la aprobación en el año 2008 de los “Lineamientos Generales de Regionalización Interuniversitaria”, que concibe la Regionalización Interuniversitaria como “instrumento en la búsqueda del desarrollo endógeno e integral (social, económico, político, cultural, ambiental) en un contexto participativo, y el empleo de la mayor cantidad de recursos físicos y humanos de forma focalizada” (CONARE, 2008: 1), y traza para todas las universidades estatales de Costa Rica una orientación estratégica:

Dar un salto cualitativo en la relación interuniversitaria con el fin de avanzar de una coordinación interuniversitaria hacia una verdadera articulación de la acción académica del sistema de la educación superior universitario estatal en beneficio de las regiones periféricas de Costa Rica, en vista de los bajos indicadores sociales de éstas, a través de la ejecución de proyectos que impacten de forma positiva su desarrollo (CONARE, 2008: 3).

Para ello, la CONARE (2008: 3) definió también unos principios orientadores de las acciones, que resultan muy pertinentes retomar para nuestro trabajo de investigación: a) Promover el desarrollo integral de las comunidades, a partir del intercambio de saberes; b) Promover la

inclusión social como medio para combatir la inequidad; c) Reconocer la diversidad cultural presente en cada región; d) Fortalecer la conciencia de conservación ambiental y el uso sostenible de los recursos naturales; e) Propiciar la conciencia crítica y solidaridad social en los miembros de las comunidades; f) Impulsar el desarrollo de las capacidades locales y potenciar los recursos existentes; y g) Partir de las necesidades consensuadas y analizadas de los actores locales.

Según Murillo (2012), gracias al trabajo articulado desde el 2007, y a los procesos participativos con actores locales, los académicos de las cuatro universidades públicas han podido no sólo identificar las problemáticas en cada región donde la gestión universitaria puede aportar significativamente, sino que, basados en estas mismas problemáticas y con una vinculación decidida de las universidades, se ha logrado sacar adelante una serie de proyectos conocidos como Iniciativas Interuniversitarias de Desarrollo Regional (IIDR), que tienden al mejoramiento de la calidad de vida de la población meta.

#### **1.3.4. Experiencias de Construcción de Universidades Territoriales o Haciendo Posible la Universalización del Derecho a la Educación Superior desde los Territorios.**

La Revista Educación Superior y Sociedad<sup>24</sup>, en la edición N°1 del año 2008, titulada “Transformaciones sociales y desafíos universitarios en América Latina”, recoge un conjunto de reflexiones, experiencias y propuestas que un valioso grupo de autores y funcionarios con responsabilidades de gobierno en la Educación Superior presentaron en la reunión organizada en Buenos Aires por IESALC-UNESCO y la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina con el apoyo del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires, durante los días 12 y 13 de julio de 2007.

Del conjunto de ponencias presentadas, referenciamos dos que consideramos muy pertinentes con nuestro objeto de investigación. En la primera de ellas, titulada “Políticas Universitarias: Demandas sociales y ofertas de formación académica”, el Dr. Juan Vela Valdés, Ministro de Educación Superior de Cuba, hace una reseña de la experiencia cubana, que ha mantenido una política de universalización de la educación desde los tiempos de la Campaña de Alfabetización en 1961. Actualmente, la aspiración del Estado Cubano de “hacer que todo el país se convierta en una gran universidad”, los ha llevado a trascender el concepto de “regionalización universitaria”, y avanzar hacia lo que denominan “La Nueva Universidad Cubana”, que tiene como columna vertebral, la “Universalización de la Educación Superior”. Según Vela (2008):

La universalización es un proyecto social de todo el pueblo y de sus instituciones, concebido, diseñado, impulsado y asegurado por la sociedad cubana en su conjunto. Las células principales de este proceso son las sedes universitarias municipales, que son nuevas unidades organizativas creadas en el municipio, en la comunidad, en fuerte alianza con la

---

<sup>24</sup> La revista Educación Superior y Sociedad es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

sede central de la universidad base, que está en la capital provincial. La sede universitaria municipal divide el proceso educativo, aglutina las fuerzas y coordina la participación de los actores sociales a nivel del municipio. Un rasgo de este proceso es que al trascender sus muros tradicionales la universidad desarrolla sus procesos sustantivos de formación de profesionales, postgrado, investigación y extensión universitaria en íntima comunidad con toda la sociedad, sobre una base fundamentalmente territorial.

La actual etapa, iniciada en 2001, va a continuar toda la obra de universalización de la educación comenzada en el año 1961 con la Campaña de Alfabetización. Se proyecta un estadio superior, caracterizado por la mayor inclusión social en toda la historia de la educación superior y la extensión de la universidad con sedes en los 169 municipios de Cuba. Este proceso ha sido transformador de la institución universitaria, pero ha sido transformador también de los municipios, sus funciones, objetivos y estructuras, y por primera vez se ha comenzado a avanzar hacia el pleno acceso en la educación superior, como un elemento de justicia social (Vela, 2008: p.98-99).

La segunda ponencia que referenciamos de la misma Revista Educación Superior Y Sociedad, aparece con el título “La municipalización de la educación superior venezolana: expansión con calidad y equidad”, y fue presentada por Luís Acuña Cedeño, que en ese entonces era Ministro del Poder Popular para la Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela. En el trabajo del Dr. Acuña (2008), se hace alusión a una política de acceso universal a la Educación Superior iniciada en el año 2003 con la Misión Sucre<sup>25</sup>, adoptada en Venezuela con el nombre de “Municipalización De La Educación Superior”<sup>26</sup>, y fundamentada en la concepción de la Educación Superior como derecho humano fundamental y vía para superar los círculos de exclusión social:

Somos de la opinión de que la lucha contra la exclusión es la lucha por la universalización de la educación superior. El derecho a la educación superior es de todos y todas y por ello todos deben tener igual oportunidad de acceder a ella, sin distinción alguna. La educación superior es parte de los derechos a la educación continua, la educación a lo largo de toda la vida, de allí que a todo ciudadano y ciudadana, independientemente de su edad, debe brindársele la oportunidad de acceder a ella en cualquier momento de su vida (Acuña, 2008: 79).

---

<sup>25</sup> El Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado “Misión Sucre”, es una iniciativa del Estado Venezolano y del Gobierno Bolivariano que tiene por objeto potenciar la sinergia institucional y la participación comunitaria, para garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar su condición de excluidos del subsistema de educación superior (Misión Sucre. compendio documental básico. diciembre 2004. documento oficial dop-2004-02).

<sup>26</sup> La municipalización es entendida desde la Misión Sucre, como “la orientación de la Educación Superior hacia lo regional, hacia lo local, tomando como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades problemáticas, acervos, exigencias y potencialidades” (Morales, Muñoz & Hernández, 2012:129).

Esta política implica, según Acuña (2008) “promover iniciativas para que las instituciones de educación superior ya establecidas (universidades, colegios, institutos) desenclaustran, su praxis educativa saliéndose de sus campus universitarios” (p.83).

En palabras de Acuña (2008), este trascendental proyecto educativo tiene las siguientes características:

El Plan no se sustenta en carreras sino en Programas de Formación de Grado, los cuales son dictados por los profesores de la Misión bajo la supervisión de universidades establecidas, las cuales finalmente son las que confieren los títulos. La diferencia de estos programas de formación de grado con las carreras tradicionales de las universidades es que son programas nacionales, con un currículo idéntico independientemente de la universidad que lo acredite, los cuales están estructurados en trayectos por año y, a final de cada cual, los participantes reciben una acreditación...

Los ámbitos de clases, o sea las aulas, están diseminados en todo el territorio nacional, cumpliéndose así con el precepto de que la universidad se “desenclaustra” ya que va en busca de los estudiantes a los sitios donde éstos hacen vida activa...

Las edificaciones de aulas, denominadas “Aldeas Universitarias”, son de uso colectivo, no le son asignadas a ninguna universidad o institución en particular, sino que hay un plan preestablecido de uso que permite a varias instituciones a la vez dictar allí las asignaturas que les corresponde supervisar. Cabe señalar que algunas Aldeas Universitarias no son otra cosa que las escuelas, liceos o las edificaciones de educación media, las cuales de esta forma tienen uso compartido con la educación superior...

Los horarios de clases son generalmente en el turno nocturno o de fines de semana...

En la actualidad la Misión Sucre atiende 500.000 estudiantes de los 1.600.000 que cursan estudios superiores a nivel nacional. La Misión está presente en 330 de los 335 municipios del país, con 24 programas de Formación de Grado asentados en 1.411 ámbitos locales de Educación Alternativa Socialista (p.81-82)

Otro programa relacionado con la idea de acceso universal que menciona en su presentación, es el de la Medicina Integral Comunitaria, para formar 200 mil médicos integrales comunitarios y el de Formación de Grado en Educación, destinado a la formación de más de un millón de docentes.

### **1.3.5. Procesos de Regionalización Universitaria en Colombia.**

Haciendo alusión a los antecedentes sobre los análisis y las investigaciones de los procesos de regionalización universitaria en Colombia, es importante mencionar las experiencias realizadas especialmente por las universidades del Valle, del Tolima, del Cauca, Surcolombiana del Huila,

Industrial de Santander, y la Universidad de Antioquia. No obstante, es necesario señalar que en la revisión de informes y documentos relacionados no se encontraron investigaciones de fondo en torno de los procesos de regionalización adelantados; solo aparecen observaciones sobre características generales del proceso (estructura, ubicación, avances y dificultades) que no dan cuenta de un examen profundo y riguroso sobre el enfoque, la metodología y la operación de éste en el marco de una concepción de la universidad, y de un análisis crítico sobre los impactos y las perspectivas mismas del proceso de regionalización en el desarrollo local y regional (Montoya, 2012).

#### **1.4. Rutas y Sentidos Pedagógicos para caminar hacia la Construcción Social de Proyectos Educativos Territoriales de Comunidades Académicas de Aprendizaje: Un aporte desde la Pedagogía Social.**

##### **1.4.1. Rutas y sentidos desde la pedagogía social que re-significan nuestra praxis educativa como Universidad en diálogo con las Regiones.**

En la actualidad, existe un número representativo de experiencias e instituciones educativas, incluyendo las universidades, que asumen el territorio y el mundo de la vida cotidiana de las comunidades como referentes de su acción socioeducativa, buscando darle salida a la denominada “crisis” de la escuela (Longás & Otros, 2008) o “crisis mundial de la educación”, lo cual ha llevado a una pérdida de confianza en la educación y en la institución escolar (Petrus, 1997).

Al ser concebida la educación como un proceso permanente de mejora de la persona, la educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela, sobrepasa la esfera escolar, y va más allá de los espacios del aula, hasta ser concebida como una característica de la vida humana (Petrus, 1997). Por eso, hoy más que nunca, las acciones educativas no se pueden circunscribir únicamente al ámbito de un aula regular o de una institución educativa en particular, sino que deben comprender un proceso permanente de reflexión-acción pedagógica sobre la lectura de los contextos sobre los que se está inmerso, lo cual implica pensar la escuela y las educaciones no como estructuras cerradas de cuatro paredes, sino como espacios-tiempos abiertos, en proceso permanente de construcción por parte de los diferentes sujetos que interactúan, y con otras formas de vivir la experiencia educativa (Calderón, 2011). Esto es factible a partir del desarrollo de proyectos socioeducativos y culturales construidos participativamente con los distintos actores que conforman las comunidades territoriales, “con la finalidad de procurar, favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social, y posibiliten la incorporación activa y transformadora de estas personas a un contexto social y cultural concreto” (Giné, 2007: 68; citado en, Parcerisa, 2008: 17).

En este marco de referencia, cobra importancia y relevancia la pedagogía social, entendida como el campo disciplinar y profesional que tiene por objeto de estudio la educación social (Sáez,

2007), o en palabras de Caride (2002), la “ciencia de la educación orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos de educación social, que buscan favorecer el desarrollo integral de las personas y de los colectivos sociales” (p. 102).

Aunque en gran parte de su recorrido histórico como ciencia desde mediados del siglo XIX en Alemania, Italia y España, la pedagogía social ha estado básicamente orientada a la educación social especializada (riesgos, carencias, conflictos), a la educación permanente y de adultos (educación familiar, laboral y ocupacional), y a la animación socio-cultural (tiempo libre, educación cívica, educación ambiental), las complejas realidades sociales han suscitado desde los años 70’ del siglo XX, el surgimiento sobre todo en América Latina, de nuevas líneas de reflexión y construcción teórica desde el campo de la pedagogía social, tales como la educación popular y la pedagogía comunitaria, que “partiendo de la comunidad y poniendo su mirada sobre la comunidad, pretenden desarrollar al máximo su autonomía y las cotas de bienestar de la población” (Longás & Otros, 2008: 16).

Ahora bien, a pesar que “la educación popular, Paulo Freire, es la contribución más significativa que América Latina ha hecho al mundo de la educación” (Magendzo, 2004: 4), según Torres (2012), salvo contadas excepciones, la mayoría de estudiantes universitarios y de las Facultades de Educación del país, desconocen o invisibilizan la pedagogía social, no han leído a Paulo Freire, y mucho menos han estado vinculados con procesos de educación popular. Lo paradójico es que en otros continentes, lo poco que se conoce de la producción pedagógica latinoamericana es la educación popular, y el autor más consultado es Paulo Freire.

El desarrollo y acumulado logrado por la pedagogía social en Latinoamérica, expresada según Mejía (2011), especialmente en la educación popular, permite reconocerla como una opción para ser implementada en todos los espacios, instituciones, y ámbitos educativos, pudiéndola considerar incluso como “una propuesta educativa para toda la sociedad, saliendo de esas concepciones que la reducen a lo no formal o a la que se entrega a los grupos vulnerables de la sociedad” (p.155). Esta perspectiva educativa ha ido ganando reconocimiento no sólo a nivel latinoamericano, sino también entre los pensadores de la pedagogía radical y el pensamiento crítico<sup>27</sup> de diferentes contextos internacionales, lo cual le ha permitido posicionarse con fuerza propia como campo de conocimiento y referente teórico-práctico relevante dentro de las pedagogías críticas desde el sur para “darle contenido a los fundamentos de una teoría crítica que servirá de piedra angular para la construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos

---

<sup>27</sup> Alfredo Ghiso, Oscar Jara, João Francisco de Souza, Carlos Núñez, Lola Cendales, Pedro Pontual y Moacir Gadotti, entre otros, acá en Latinoamérica, y Henry Giroux, Peter McLaren, Michel Apple, Ramón Flecha, Carlos Alberto Torres y Catherine Walsh, en otras latitudes, son algunos de los pensadores que a lo largo del mundo reconocen y recrean el valor del legado histórico de Paulo Freire y la educación popular, expresado en ideas en torno a temáticas como la interculturalidad, la ética pedagógica, el diálogo, el compromiso, la formación de educadores y las pedagogías críticas (Torres, 2009).

Alternativos” (Mejía, 2011: 92), y para pensar y transformar problemas referidos con la educación en sus diferentes niveles y modalidades -incluyendo por su puesto, la Educación Superior-.

La pedagogía social en Latinoamérica no es una, sino diversidad de prácticas, procesos y concepciones. Esta pluralidad de maneras de entenderla está asociada, de acuerdo con Torres (2012), “a la variedad y simultaneidad de tiempos, espacios, prácticas, discursos y actores de la educación popular” (p. 67). En tanto práctica histórica que es, no puede ser considerada como un movimiento educativo homogéneo ni un cuerpo teórico acabado, sino “un campo social e intelectual en construcción, en la medida en que vayan consolidando las redes y los espacios de producción y discusión de ideas y propuestas entre los actores colectivos e individuales que agencian prácticas y discursos educativos populares” (p. 69). Gracias a esa multiplicidad de entendimientos y variedad de prácticas, la pedagogía social constituye “un camino abierto a la búsqueda y permanente transformación, un campo en construcción desde múltiples entradas y con múltiples perfiles” (Dussán, 2004: 9). Por eso, según Torres (2012), se hace necesario conceptualizarla reconociendo la diversidad de miradas entre los agentes educativos, pero distinguiendo a su vez, un núcleo base de elementos constitutivos que le son comunes y que la diferencian de otras tendencias educativas actuales.

Desde sus inicios, la pedagogía social en Latinoamérica ha ido conformando una suerte de paradigma orientador de las prácticas educativas liberadoras, sustentado en algunas premisas e ideas fuerza, asuntos nodales, y/o rutas teórico-metodológicas, que han permitido fundamentar, comprender, sistematizar y narrar el quehacer pedagógico crítico. Basándonos fundamentalmente en los aportes realizados por el maestro Paulo Freire (2012, 2010, 2008, 2007a, 2007b, 1997a, 1997b, 1996, y 1993), y otros pedagogos latinoamericanos representativos, a continuación, esbozamos algunas posibles rutas y sentidos pedagógicos sugeridos para continuar caminando hacia la construcción social de proyectos educativos subregionales, desde el quehacer de nuestra Universidad en los territorios. No son recetas, ni deberes ser. Son simplemente, reflexiones-provocaciones pasadas por el cuerpo y el corazón, de maestros que viven y sienten su labor como una vocación-pasión por la educación, en la perspectiva de construcción de una sociedad más humana y equitativa, económica, política, social, cultural y territorialmente. Hasta ahora, la Universidad se ha pensado desde sí misma, para definir su relación con los territorios. Si las regiones son sujetos en construcción, ¿Por qué no pensar y construir un proyecto social de Universidad, desde las voces, sentires y experiencias de las comunidades regionales? He ahí, uno de nuestros principales retos como Universidad en este siglo XXI.

### **Praxis educativa dialógica.**

El diálogo, es un encuentro entre seres humanos para “ser más”, un acto creador, y un camino a través del cual podemos “pronunciar” el mundo para “transformarlo”. En ese sentido, para un docente comprometido con procesos formativos que dignifiquen la dignidad humana, se constituye en una exigencia existencial y de humanización (Freire, 2005). No hay diálogo si no

existe un reconocimiento de mí, y del otro diferente a mí, basado en un profundo amor a la vida. Tampoco hay diálogo, si no hay humildad, pues como nos interroga Freire:

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “gheto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”? ¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella? ¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco? (Freire, 2005:109).

La autosuficiencia y la arrogancia son incompatibles con el diálogo. Carecer de humildad, o perderla, nos aleja de las comunidades, y nos imposibilita ser sus compañeros en el diálogo y en la pronunciación del mundo. Si queremos acercarnos a ellas, es indispensable convencernos que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (Freire, 2005: 110). “Nadie lo sabe todo; nadie lo ignora todo” (Freire, 2007a: 175). Por eso, si una institución social como la Universidad, desea verdaderamente mantener relaciones dialógicas en su quehacer con las comunidades y las regiones, requiere asumir como un imperativo ético y pedagógico, su humildad frente al conocimiento, pues como sostiene Freire (2007b):

Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar”, con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que estos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más (p.25).

[...]El conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones... Esto demanda un esfuerzo, no de extensión, sino de concientización, que permita a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo (p.39).

No hay diálogo si no mantenemos una intensa fe en los seres humanos, en su poder de hacer y rehacer, y en su vocación de ser más, que no es un privilegio de algunos elegidos, sino un derecho de todos y todas. La persona dialógica, nos dice Freire (2005), tiene fe en los seres humanos antes de encontrarse frente a frente con ellos, pero no por un acto de ingenuidad, sino porque críticamente es consciente “que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres, y... si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente,

sino mediante la lucha por su liberación” (p.110), y por el derecho a decir y pronunciar su propia voz, sobre todo cuando ésta ha sido silenciada:

El proceso de liberación de un pueblo no se da, en términos profundos y auténticos, si ese pueblo no reconquista su palabra, el derecho de decirla, de “pronunciarla” y de “nombrar” el mundo. Decir la palabra en el sentido de tener voz en la transformación y re-creación de la nueva sociedad; decir la palabra en el sentido de que cada hablante libere consigo su lengua de la supremacía de la lengua dominante del colonizador” (Freire, 2007a: 168).

Al basarse en el amor, la humildad, y la fe en los seres humanos, el diálogo se transforma en una relación horizontal, marcada por un clima de confianza entre los sujetos partícipes, expresada en la coherencia entre las palabras y los actos, entre el decir y el hacer. “Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira” (Freire, 2005: 111).

Si el diálogo es el encuentro entre seres humanos para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza, porque “si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso” (Freire, 2005:111-112).

No hay diálogo verdadero sino existe en nosotros un pensar crítico, que perciba la realidad como proceso, y la comprenda en constante devenir y no como algo estático. Solamente el diálogo que implica el pensar crítico, nos dice Freire (2005), es capaz de generarlo. “Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (p.112-113).

La educación auténtica, insiste Freire (2005), “no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo... que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él” (p.113), por lo cual nos sirve de base para constituir el contenido programático de la educación., pues “las relaciones dialógicas, como sello del acto del conocer, entre el profesor y el alumno, no se dan únicamente acerca de un objeto de conocimiento propuesto por aquél a éste, sino acerca también, de la propia delimitación del qué conocer” (Freire, 2007a: 143). Además, porque la relación de conocimiento no termina en la relación de un sujeto conocedor con un objeto cognoscible, sino que se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto (Freire, 1993).

Una praxis educativa como perspectiva dialógica, implica necesariamente, un acercamiento a los sujetos de la educación –educandos-educadores, comunidades, regiones, organizaciones, entre otros-, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellos, los diferentes niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están (Freire, 2005 y 2007b). Es por esto por lo que no podemos, a menos que sea ingenuamente, nos dice Freire (2005), esperar resultados positivos de

un programa educativo o una acción política, que no respete la visión particular del mundo que tengan o estén teniendo las comunidades. “Sin ésta, el programa se constituye en una especie de invasión cultural<sup>28</sup>, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin” (p.116).

Apoyándonos en lo planteado por Freire (2005), sobre la praxis educativa dialógica, sostenemos que nuestro papel como Universidad no es “llevarles” a las comunidades en las subregiones y zonas nuestra visión del mundo o intentar imponérselas, sino dialogar con ellas sobre sus visiones y la nuestra. “Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye” (p.117).

Ahora bien, partiendo de reconocer este conocimiento crítico de dicha situación, lo que sí podemos y debemos hacer como Universidad –en tanto sujeto educador-, es propiciar las condiciones para que las comunidades, en sus relaciones entre sí y de éstas con la Universidad, vivan la experiencia profunda de asumirse como sujetos sociales, como seres sentipensantes (Fals Borda), comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños, capaces de sentir rabia porque son capaces de amar (Freire, 2005). Esto implica necesariamente, que la Universidad desafíe permanentemente a las comunidades con quienes se comunica y a quienes comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado (Freire, 2005), buscando superar la práctica de la mera disertación y narrativas, que aunque importantes, resultan insuficientes para posibilitar un verdadero proceso de concientización de las comunidades (Freire, 2007b).

Pero a la vez, la Universidad –al ser también un sujeto educando-, ha de estar dispuesta permanentemente a escuchar a las comunidades –en tantos sujetos educadores-, en sus dudas, en sus temores y en sus comprensiones de las situaciones concretas. De esta manera, al escuchar las comunidades, la Universidad estará aprendiendo a dialogar con ellas (Freire, 2005). La primera señal de que la Universidad al hablar, sabe escuchar a la comunidad, “es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla” (Freire, 1997a: 112).

En el transcurrir de este proceso, la Universidad debe estar siempre abierta y disponible a las indagaciones y curiosidades epistemológicas de las comunidades, y el mejor camino para que la Universidad guarde viva y despierta su capacidad de seguir pensando correctamente, ver con perspicacia, y oír con respeto de manera exigente, es exponerse a las diferencias, y rechazar posiciones dogmáticas, en que se admita como propietaria de la verdad (Freire, 1997a).

---

<sup>28</sup> Para Freire (2005), la invasión cultural es una forma de dominar económica y culturalmente que tiene un “invasor” -una sociedad matriz, metropolitana, o una clase- sobre una sociedad dependiente u otra clase, en la cual el invasor impone su visión del mundo a los invadidos, frenando su creatividad, inhibiendo su expansión y conduciendo a la inautenticidad de su ser. Toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada, en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda.

### **Praxis educativa sustantivamente político-pedagógica.**

No es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, por nuestra concepción de seres humanos. Somos seres históricos que nos hacemos y rehacemos socialmente, por lo cual somos seres incompletos, inacabados o inconclusos. Sin embargo, en un momento particular de nuestra experiencia histórica, conseguimos hacer de nuestra existencia algo más que meramente vivir, por lo cual sostiene Freire (2010), que en cierto sentido, los hombres y las mujeres inventamos lo que llamamos “la existencia humana”, la sociedad y la producción del lenguaje... “Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la “educabilidad del ser”. La educación es entonces una especificidad humana” (p.28).

Los seres humanos nos hicimos educables en la medida en que nos reconocimos inacabados. No fue la educación la que nos hizo educables, sino que fue la conciencia de nuestra inconclusión la que posibilitó nuestra educabilidad. También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimienta nuestra esperanza. Inacabados y conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, ejercitamos nuestra capacidad de aprender y de enseñar, cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso (Freire, 1997a).

Nuestra presencia en el mundo nos compele a hacer elecciones y tomar decisiones, por lo cual no puede ser una presencia neutra, para asumir de la manera más crítica posible su carácter político y lo que ello implica: transformarlo desde los sueños y proyectos de mundo, utilizando todas las posibilidades a nuestro alcance, no sólo para hablar de esas utopías, sino para participar en prácticas coherente con ellas. Y el hecho de que el mundo no sea necesariamente esto o aquello, y que los seres humanos seamos proyectos, y al mismo tiempo podamos tener proyectos para el mundo, hace que la educación tenga sentido, porque para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo (Freire, 2012). De ahí, que la praxis educativa se constituya sustantivamente en una práctica político-pedagógica, en tanto “la naturaleza de la praxis educativa es política en sí misma. Y por eso, no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política” (Entrevista dada por Freire a Rosa María Torres, 1985).

Reconocer el carácter político de la educación nos exige considerar la educación en su globalidad, y estrechamente vinculada con el proyecto global de sociedad, a las prioridades que ese proyecto demanda y a las condiciones concretas para su realización (Freire, 2007a). Por eso, tanto hoy como ayer, sostiene Freire (1993), resulta imposible desarrollar una praxis educativa en cualquier nivel o ámbito, en la que previa o concomitantemente, no se tomen en serio los siguientes problemas:

¿Qué contenidos enseñar? ¿A favor de qué enseñarlos? ¿A favor de quién? ¿Contra qué y contra quién? ¿Quién elige los contenidos y cómo se enseñan? ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber de

experiencia vivida? ¿Podemos descartarlo por impreciso, por desarticulado? ¿Cómo superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el alumno ¿Qué es? ¿Y su papel? ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal será la de “deja como está para ver cómo queda? ¿Puede haber un intento serio de lectura y escritura de la palabra sin la lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene que enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es la codificación? ¿Cuál es su papel en el cuadro de una teoría del conocimiento? ¿Cómo entender, pero sobre todo cómo vivir, la relación práctica-teoría sin que la frase se transforme en una frase hecha? ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista, y cómo superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera? ¿Cómo trabajar la relación lenguaje-ciudadanía? (p.129-130).

Responder de manera ética y coherente a estas preguntas, en el momento de planear un curso, un programa o un proyecto educativo en las subregiones, nos posibilitaría ganar en pertinencia, calidad y equidad, en tanto nos obligaría como Universidad, a repensar contextualmente los currículos, las metodologías, y las intencionalidades formativas, para que dialoguen con las potencialidades, necesidades y aspiraciones de las comunidades territoriales.

Asumir la praxis educativa como práctica pedagógico-política, implica además, superar la visión instrumental de la pedagogía, para comprenderla como “un campo de contradicción, lucha y resistencia a las formas de control que ha tomado el poder en lo educativo y lo pedagógico” (Mejía, 2011: 112), y una forma de trabajo cultural y político por medio de la educación, que manteniendo y reconociendo su especificidad, busca ser copartícipe en la construcción y recreación de los paradigmas que plantean que otro mundo es posible, contribuyendo a transformar el sistema de educación a todos los niveles y, por ese medio, a la sociedad en sus condiciones de injusticia e inequidad.

### **Praxis educativa en contexto (situada).**

Desde la pedagogía social la praxis educativa se entiende como un quehacer situado. Por ello, se hace necesario reconocer de una manera crítica e histórica lo más profundo de los contextos socio culturales, económicos y políticos donde se da la experiencia educativa, y aprender la razonabilidad del quehacer social por medio de múltiples caminos, como son los de la participación consciente en la reconstrucción de la sociedad y la comprensión crítica del momento en que se vive (Ghiso, 2000). El punto de partida siempre ha ser la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores (Mejía, 2013a). En las propuestas pedagógicas no podemos entender la lectura de textos sin la comprensión de su contexto, ni la lectura y escritura de la palabra sin la “lectura” del mundo que nos empuje a la “reescritura” del mundo, es decir, a su transformación (Freire, 1997b). En Latinoamérica, la

pedagogía social ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado. Y para hacer de esta lectura una propuesta de aprendizajes situados, desarrolla la pregunta de: ¿Educación en dónde? (Mejía, 2013a).

Por eso, si la Universidad de Antioquia aspira a constituirse realmente en un proyecto educativo y cultural propio en las subregiones (PER, 2002), al pensar su quehacer docente, investigativo y de interacción social, la universidad debe leer permanentemente los contextos y comunicarse dialógicamente con las comunidades que configuran los territorios donde se encuentra inserta, pues como afirmaba el maestro Freire (2008), una universidad extraña a su contexto o superpuesta a él, es una ficción enajenada y enajenante, y aunque la universidad no debe ser una pura expresión de su medio, para que pueda moverlo, y no simplemente reproducirlo, es preciso que se identifique o se vaya identificando con él, que tenga en su contexto original el punto de partida de su acción. “En otras palabras, que la universidad diga su contexto, para luego poder desdecirlo. Decir el contexto es asumirse como expresión suya; desdecirlo, es condición para intervenir en él, para promoverlo” (p.152).

En un sentido similar, se pronunció la Conferencia Regional de Educación Superior reunida en Cartagena en el año 2008, al afirmar que las instituciones de Educación Superior debían avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos, esto es:

[...] impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados (Declaración Final. Literal D5).

Si realmente deseamos avanzar en este propósito estratégico de construir una Universidad de Antioquia como un proyecto educativo y cultural con finalidad social en, para y con las regiones, se hace indispensable generar, desde nuestras prácticas de docencia, investigación y extensión, un conocimiento situado<sup>29</sup> que permita transformar las formas en que hemos mirado (leído) las regiones, y en las que hemos actuado (vivido) en ellas. Por eso, afirma Giraldo (2014a):

---

<sup>29</sup> De acuerdo con Giraldo (2014), el conocimiento situado es un concepto acuñado por Donna Haraway, que hace referencia a una postura epistemológica que cuestiona el conocimiento científico y su carácter neutral y universal, y que propone reconocer el carácter situado del conocimiento, teniendo en cuenta las posiciones de partida y el punto de vista de quien produce conocimiento y de los contextos sociales, culturales, políticos e históricos donde éste se produce. Esta perspectiva nos permite reconocer los actores locales y las comunidades como productores de un saber que no es academizado, y que usualmente se marginaliza de los espacios institucionales. “En este sentido, los conocimientos situados se tornan en referentes necesarios para explorar la relación de

La perspectiva del conocimiento situado nos ofrece posibilidades para examinar esta lectura y actuación, en tanto que nos invita a promover nuevas expresiones de (inter) acción, teoría e investigación en las que se establece un diálogo entre los discursos académicos y los discursos/prácticas de las comunidades y sus contextos -un diálogo de saberes de doble vía, donde se valoran genuinamente los conocimientos, las narrativas y las prácticas existentes en las comunidades. Se hace evidente la necesidad de volver (se) a los contextos y las comunidades para situar la formación, hacer investigación e incidir en el mejoramiento de las condiciones de las comunidades. Esto igualmente demanda situar los programas y las propuestas de intervención en el contexto, de modo que vayan más allá de adaptar contenidos y metodologías y que permitan mejorar la traducción de la investigación a políticas y a prácticas educativas acordes con los contextos (p.11).

### **Praxis educativa con intencionalidad transformadora.**

Toda praxis educativa es un quehacer intencionado (Ghiso, 2000), que según Freire (1997a), debe estar sustentado en la convicción de que toda realidad es susceptible de ser transformada, pues el mundo no es, sino que está siendo; que no somos sólo objetos de la historia, sino igualmente sujetos; que nadie puede estar en el mundo y con los otros de manera neutral; y que “es a partir de este saber fundamental: cambiar es difícil, pero posible” (p.77), como debemos programar nuestra acción política pedagógica. Según Ghiso (2000), “un acto educativo sin esta intencionalidad explícita y consciente preserva las condiciones y situaciones de miseria, de opresión, de exclusión y es, por consiguiente un acto inmoral” (p. 39). En esa medida, se hace necesario “que los procesos educativos sean coherentes con el fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer cultura e historia” (p.40).

Si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿Cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí hicimos, el mundo de la cultura, de la política, de la explotación y de las clases sociales? ... No hay nada que esté fatalmente determinado en el mundo de la cultura (Freire, 2010: 77-78).

En esa dirección, una de las tareas que se nos impone a los educadores o educadoras progresistas, a través del análisis político serio, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, “sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo” (Freire, 1993: 9). La desesperanza no es la manera natural de estar siendo del ser humano, sino una distorsión de la esperanza. De allí que la labor educativa sea la de disminuir las razones subjetivas y objetivas de la desesperanza que nos

---

la vida de la universidad en las regiones y las prácticas de educación superior, las cuales son mediadas por los ejes misionales de la universidad: docencia, investigación y extensión” (p,2).

inmoviliza (Ghiso, 2000). Por eso, tal como lo reafirma el maestro Freire (2012), hoy más que nunca, se torna un imperativo asumir el desafío de luchar esperanzadamente por nuestros sueños y por la utopía de un mundo mejor, lo cual implica necesariamente, insertarnos en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora, profundamente anclado en la ética, como es el de la educación liberadora.

Para lograr avanzar en estas intencionalidades, nos dice Mejía (2013a), se hace indispensable fortalecer las capacidades de auto-organización y poder de los excluidos y desiguales, propiciar su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria, e identificar el poder existente en la economía, el estado, la cultura, el saber, el conocimiento, la sexualidad, el género, las formas organizativas y jerarquizadas de la sociedad, y en los procesos educativos y pedagógicos. En esta perspectiva, se debe propender por construir relaciones sociales cotidianas que muestren en el día a día que otra forma de poder es posible; y consolidar formas organizativas y de gestión de las comunidades y grupos sociales, haciendo real la pregunta de ¿Educación para qué y para quién?

### **Praxis educativa que contribuye a la formación de subjetividades individuales y colectivas críticas.**

Una de las apuestas que ha permanecido siempre en el corazón del proyecto de la pedagogía social en Latinoamérica es “construir subjetividades rebeldes, transformadas y transformadoras del mundo, del control y poder que les tocó vivir” (Mejía, 2013b: 52), en tanto se parte por reconocer a los seres humanos como hacedores de cosas, transformadores, contempladores, hablantes sociales, productores de saber que por necesidad y deseo construimos la belleza y la ética. Nos asombramos, actuamos, recibimos, miramos, contemplamos. Aprendemos cosas sobre el mundo al hacer el mundo, al cambiar lo que nos rodea, al transformar, al crear y recrear el mundo de la cultura y de la historia, que hecho por nosotros nos hace y rehace (Freire, 1997a), propugnando siempre por mantener una coherencia en el actuar-pensar-hablar-sentir (Freire, 2008). Y como no es posible comprender a los seres humanos “más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su “camino” y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también” (Freire, 1993: 93), nos asumimos y comprendemos no como “destinatarios” de la transformación social, o de la acción educativa, sino como “actores de la transformación social” (Goldar, 2013: 75).

Hugo Zemelman (1992), uno de los grandes pensadores latinoamericanos, nos aportó un modelo analítico que nos permite comprender y orientar el proceso de constitución de subjetividades sociales críticas, que en consonancia con lo planteado por Freire (1997), parte del presupuesto que los sujetos no están hechos, sino que se constituyen como “condensadores de historicidad”, desde una doble acepción: “como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro”, es decir, como productos a la vez que como productores de realidad sociohistórica. Esta forma de comprensión de la constitución de los sujetos sociales, implica “romper con las teorías que explican al sujeto (movimiento, actor, fuerza) como punto de llegada

de un proceso de organización social, para dar cuenta del proceso de transformaciones múltiples en el que un colectivo puede devenir en sujeto social” (p. 12), y “aprehenderlos desde el punto de vista de su constitución-deconstitución” (p. 13).

El modelo propuesto por Zemelman (1992) se estructura a partir de cuatro conceptos: a) la necesidad, “el sustrato más elemental de articulación entre lo objetivo -la carencia, la escasez-, y lo subjetivo -la percepción de las necesidades-, y las formas de solución que remite a la subsistencia y a la reproducción social” (p.14); b) la utopía, que expresa la dimensión de posibilidad, el potencial de la subjetividad social, la transformación del presente en horizonte histórico -aunque sin garantizar la construcción de nuevas realidades-, y el sentido de opción y viabilidad de las prácticas colectivas; c) la experiencia, entendida como el plano en el que se despliegan las prácticas colectivas y se da cuenta de la transformación de lo deseable en posible; y d) el proyecto, como la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas, que se expresa en el reconocimiento de opciones, la formulación de estrategias, la construcción de alianzas e iniciativas colectivas, y la acción organizada para transformar las utopías compartidas dándole direccionalidad al presente. Estas nociones sólo adquieren pleno sentido en su articulación, y refieren a campos de problemas que suponen diversas formas de relación con la realidad.

El sujeto entonces, según Zemelman (1992), “se constituye en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades, con una direccionalidad consciente” (p.14). En este sentido, “el sujeto puede ser entendido como el colectivo que potencia las posibilidades de la historia, con base en su posibilidad de construirla” (p.15). El sujeto, más que una organización unificada, se expresa en una cierta identidad colectiva, que supone “la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (él, los otros)” (p.15). Pero la constitución de esta identidad colectiva implica para Zemelman (1992), “una transformación de las identidades individuales y su resignificación en una identidad mayor. De esta forma, el colectivo, lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos” (p.15).

En esta propuesta, también se considera conveniente diferenciar tres momentos de análisis que se refieren a las formas de constitución-desconstitución del sujeto y a los universos de observación empírica: a) el momento de lo individual (lo familiar, lo cotidiano); b) el momento de lo colectivo (la identidad, el horizonte histórico compartido); y c) el momento de la fuerza (el proyecto como capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder).

El enfoque sugerido por Zemelman (1992), exige reconstruir cada momento no sólo en relación con los otros, sino también en términos de su inclusión en niveles más amplios. Esto es, “analizar a la subjetividad individual desde su apertura a lo grupal, a lo grupal desde sus posibilidades de expresarse en un proyecto”. Procediendo de esta manera, lo individual, lo familiar, lo comunitario, lo regional, etc., se constituyen en “ámbitos de cohesión no excluyentes que dan cuenta de la múltiple dimensionalidad del proceso de constitución de lo colectivo” (p.15).

Las prácticas propias de la educación liberadora generan en sus participantes procesos de autoafirmación y valoración de su identidad como sujetos históricos, aportan a la construcción de subjetividades críticas (Zemelman, 1992), y los hace capaces, no sólo de contestar y resistir, sino también de construir proyectos educativos y pedagógicos alternativos para transformar sus entornos, territorios, localidades, prácticas, procesos y organizaciones, ampliando su comprensión de la realidad, pudiendo responder así a la pregunta ¿por qué educación en estos tiempos y en estas culturas? (Mejía, 2013a).

### **Praxis educativa como compromiso ético con la vida y la Madre Tierra.**

Toda praxis educativa expresa, de manera implícita o explícita, una postura ética. A veces, este asunto se obvia por parte de muchos profesores, al considerarse algo de poco valor. Sin embargo, desde la perspectiva crítica de la pedagogía social el marco ético no es un agregado más, sino uno de sus componentes sustanciales, en tanto constituye un fundamento y principio orientador de nuestro accionar en el mundo, que a diferencia de la ética del mercado, es profundamente humano, lo que nos lleva a un renovado compromiso en pos de la transformación social (Núñez, 2005). El asunto ético-político se refiere a las condiciones en las cuales se construyen las formas de solidaridad, la responsabilidad y la indignación frente a las injusticias y atropellos que se produzcan sobre la condición humana y las formas vivas del planeta, lo cual abre las puertas para construir un aprendizaje problematizador desde los sentidos constituidos en la pregunta: ¿Educación para qué? (Mejía, 2013a)

Nuestra postura ética como docentes de la Universidad de Antioquia en las subregiones, es una opción conscientemente asumida, enraizada en los contextos, y sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad y el amor; el compromiso por una democracia real, y por eliminar la opresión en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista (Mejía, 2011). Y en consonancia con lo expresado por Freire (1997a), para nosotros no es posible pensar a los seres humanos lejos, ni mucho menos fuera, de la ética, pues esto sería una transgresión a nuestra posibilidad de “estar siendo” seres histórico-sociales, capaces de comparar, valorar, intervenir, escoger, decidir y hacer rupturas, mediante la educación asumida como proceso formativo y no como adiestramiento técnico. Además, a través de nuestra práctica concreta, libertad y responsabilidad, podemos y queremos intervenir, habitar y transformar estéticamente el mundo (Freire, 2010).

Hoy, en una realidad como la colombiana, y en unas subregiones tan golpeadas por la violencia, como las de Antioquia, se hace relevante retomar lo planteado por Magendzo (2004), quien sostiene que podemos recobrar y quizás reformular la misión ética que le ha caracterizado a la educación, para orientarla hacia la construcción social de la “Memoria” y del “Nunca Más”, no sólo para el rescate y reparación del pasado, sino como un compromiso con el futuro, para formar a través de la pedagogía social, una actitud, y una práctica ética de la atención y la acogida, afín de “hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los “Otros-Otras” en sus penas y sufrimientos” (p. 9),

independientemente de su origen, procedencia, estrato social, cultura, género, etnia, edad, orientación sexual o religión. Para ello, propone una educación para la ciudadanía activa, que rompa con la indiferencia, el fatalismo y el inmovilismo, y que sea capaz de crear condiciones intelectuales, emocionales, actitudinales y valóricas, tanto para diagnosticar los problemas, como para concretar las utopías en realidades.

Y en el contexto actual de la globalización neoliberal, donde estamos sometidos a influencias dominantes de concepciones fatalistas de la historia, cuya ética perversa sigue las leyes del mercado y el lucro, se torna un imperativo, asumir el desafío planteado por Freire (2012), de luchar esperanzadamente por nuestros sueños y por la utopía de un mundo mejor, y que para crearlo, requerimos insertarnos en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora, profundamente anclado en la ética, como es el de la educación. He ahí, una de las grandes razones para apostarle a la construcción social de la Universidad como proyecto educativo territorial, vinculado con las comunidades y las regiones, que históricamente han estado excluidas social, política, económica y culturalmente.

### **Praxis educativa con metodologías críticas coherentes**

Los educadores comprometidos con el carácter público y social de la Universidad, y con el bienestar de las subregiones, nos esforzamos por desarrollar prácticas y métodos alternativos acordes y flexibles con las realidades y actores partícipes de los procesos educativos, por lo cual no asumimos un método único, sino que construimos de manera crítica y creativa métodos híbridos, haciendo de nuestro quehacer pedagógico un permanente cambio, más allá de la lógica de los contenidos y de la modelización pedagógica, buscando siempre construir o consolidar procesos de constitución de lo humano y la vida, prestando atención no sólo a lo cognitivo y a la formación teórica, sino también a lo afectivo, lo volitivo, lo estético, lo valorativo y lo práxico en una misma praxis educativa transformativa, pues como señalaba Freire (1997b):

Es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar (p.128).

Al entender y practicar la educación como acto liberador del ser humano, como docentes e investigadores comprometidos con este proyecto de universidad en, con y desde las regiones, construimos un marco metodológico y epistemológico “en el que el conocimiento sea una construcción social permanente de los sujetos educandos, en el acto individual y social de comprender (se) y liberar (se)” (Nuñez, 2005); y en el que diseñemos y desarrollemos colectivamente los procesos educativos, haciendo posible una relación de negociación cultural, a partir del encuentro y conflicto de las diversas lógicas, percepciones, visiones, saberes y conocimientos que posean los diversos actores y comunidades partícipes del proceso, pues

partimos del reconocimiento de que allí conviven multitud de formas culturales diferenciadas, es decir, no homogéneas, y que entre ellas deben negociar para construir los elementos comunes y diferenciados en función de organizar agendas y luchas que hagan posible “una acción compartida por los diferentes que buscan transformar las condiciones de injusticia y desigualdad en que se encuentran para que emerja la transformación y la emancipación como parte del proceso social, político o educativo planteado” (p.130).

Esta construcción colectiva del proceso educativo genera necesariamente conflictos, pero estos, “recuperados como dispositivos, hacen posible una pedagogía del conflicto, reconstruyendo sentidos, permitiendo el empoderamiento de los actores sociales, y dándole forma en la acción pedagógica específica al aprendizaje problematizador“(p.131).

El proceso pedagógico, o de “negociación cultural”, como lo llama Mejía (2011), busca crear los nexos entre los conocimientos formalizados (ciencias), y los conocimientos de las personas, comunidades y localidades (saberes locales, comunitarios o ancestrales). Por eso, es tan importante para nosotros, como educadores en las regiones, generar las condiciones previas propicias para que los actores sociales interactúen de forma tal, que puedan hacer del acto educativo “un acto global de recontextualización, en cuanto los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje son recogidos desde el lugar social y cultural del ‘otro’” (p.132-133).

Para avanzar en este propósito, según Mejía (2011), se hace necesario considerar en todo proceso de negociación cultural unos principios básicos: a) Aprender para la individuación. Plantear los actos educativos como procesos flexibles, donde los distintos actores puedan tomar los aportes expresados en el diálogo de saberes y re-contextualizarlos en otros contextos y espacios de acción; b) Aprender de lo diferente. Construir unidad en la diversidad, desde prácticas educativas que reconozcan las diferencias y abandonen los igualitarismos metodológicos; c) Aprender para la acción transformadora. Contratación permanente de lo aprendido con la acción, buscando que las mediaciones educativas puedan incidir en la capacidad de transformación, desde procesos micro (resistencias) vividos en la cotidianidad de los actores, hasta procesos más macro (acción política y social); d) Aprender a Aprender. Exigir a nuestra propia pedagogía una negociación, para conocer o reconocer y diferenciarse del acumulado de otras pedagogías; e) Aprender del conflicto. La negociación exige capacidad de interlocución con muchas otras formas de acción y facetas del conocimiento diferentes a las propias de la pedagogía, lo cual implica la conciencia de la necesaria reelaboración de las pedagogías críticas; f) Aprender a cambiar en medio del cambio. El acto educativo entendido como negociación asume que si cambian las condiciones del contexto, también se deben transformar de inmediato las nociones, teorías, prácticas y metodologías con las cuales los sujetos interpretan e intervienen sus realidades (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc.); y g) Aprender a empoderarse produciendo conocimiento y saber. Implica la responsabilidad ética que como educadores debemos mantener, para velar porque las acciones

educativas, los procesos metodológicos y los resultados esperados guarden siempre coherencia con las intencionalidades y enfoques de una educación verdaderamente liberadora.

#### **1.4.2. Universidad y Región: Diálogo entre iguales hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales como comunidades académicas de aprendizaje.**

Los territorios<sup>30</sup>, por su relación con la historia, el desarrollo y las relaciones de poder (político, económico, social y cultural), son frágiles y fugaces, pues aunque los espacios geográficos permanecen, el entramado de interacciones que sobre ellos se construye y que configura su identidad, está sometido al cambio o a la desaparición. De ahí que la tarea de consolidar un territorio, tal como se afirma desde el Plan Estratégico de Antioquia (Planea, 2006), sea obra de la cultura, entendida a la vez como fundamento, medio y fin: “Con el territorio, es fundamento; con la educación, el capital social e institucional y los emprendimientos es medio; y como fin, asegura el logro de los más altos propósitos del desarrollo humano sostenible” (p.44).

Sin la educación, comprendida como derecho a lo largo de la vida, y sin la educación superior, como eje articulador y motor propulsor de un sistema educativo territorial<sup>31</sup>, no es posible superar los grandes problemas relacionados con la consolidación de los territorios, entre otras razones, por su función formadora del ser humano, por su articulación a la cultura, por ser generadora de competencias que aseguren desempeños idóneos, y por ser un área estratégica dotada de gran dinamismo y motricidad, capaz de afectar muchos otros ámbitos de la realidad, tales como la ciencia y la tecnología; la institucionalidad; los recursos naturales y la biodiversidad; la salud y la nutrición; y la dotación del territorio (Planea, 2006).

En un mundo globalizado como el nuestro, cada vez se torna más compleja la relación Universidad-Sociedad (Malagón, 2005), sobre todo cuando se problematiza la función social predominante que se le ha asignado a la universidad desde la modernidad, como un factor efectivo para que las sociedades alcancen el tan anhelado “desarrollo”, entendido fundamentalmente como “crecimiento económico” y “progreso” (Escobar, 2010), y no como “desarrollo local y regional”

---

<sup>30</sup> Entendemos el territorio no simplemente como espacio físico, sino fundamentalmente como espacio humano y social, como geografía moldeada por la cultura y demarcada por relaciones de poder, que juega un papel determinante como espacio geográfico ocupado por grupos humanos que han forjado en él formas de vida y de interacción mediante el arraigo y la apropiación, la transformación de condiciones preexistentes y las relaciones de poder político, económico, social y cultural (Planea, 2006: p. 37).

<sup>31</sup> Aunque en Antioquia se cuenta con un servicio educativo que trata de responder puntualmente a problemas específicos, éste no funciona como un sistema educativo territorial, con “una visión sistémica del servicio educativo como criterio ordenador y orientador de acciones, que lo dote de una racionalidad interna para el conjunto de niveles, modalidades, acciones y políticas”, y que proceda de la construcción de sistemas locales, tal como lo demanda el desarrollo local y regional (Planea, 2006: p. 63-64).

(Planea, 2006)<sup>32</sup>, o “desarrollo endógeno” (Haverkort, 2012)<sup>33</sup>, que son constructos teóricos alternativos que se han venido construyendo desde América Latina y otros pueblos del Sur.

Pensar la relación Universidad-Sociedad en perspectiva de un desarrollo alternativo desde las regiones, conlleva múltiples tensiones dentro y fuera del ámbito universitario, pues en las condiciones actuales, según lo expresa Coraggio (2002), implica tener una propuesta de universidad que entre en confrontación directa con el programa de su disolución a manos del mercado, y recomponer el sistema universitario, de forma tal que se pueda “contribuir a la generación de utopías, la crítica epistemológica de las verdades desde las cuales se justifican las políticas de dominio, el desarrollo de estrategias de investigación y formación que contribuyan a la constitución de actores sociales y políticos democráticos” (p.10).

Aunque la presencia de la Universidad por sí misma no es garantía suficiente para generar este tipo de desarrollo que las regiones demandan, su vinculación y contribución específica sí constituye un soporte determinante para las transformaciones de las comunidades:

Para que la sociedad local se desarrolle, el sistema educativo y el de comunicación social deben transformarse, y la universidad puede jugar un papel de soporte de esas transformaciones, trabajando junto con los establecimientos secundarios, primarios, de educación inicial y de educación continua, y con los medios de comunicación de masas, como corresponsables de garantizar el derecho al conocimiento y la información de calidad para todos los ciudadanos (Coraggio, 2002: 16)

Para cumplir los exigentes roles que le demanda el desarrollo alternativo en las regiones, en palabras del mismo Coraggio (2002), “la Universidad no puede ser ella misma local”. Esto le implica, consecuentemente, afrontar otras tensiones si quiere permanecer fiel a su esencia universitaria y a su rol como actor social del desarrollo alternativo:

En primer lugar, debe articularse antes que competir con otras universidades y organizaciones educativas con las cuales comparte el ámbito territorial. Debe fortalecer su participación en el sistema nacional y mundial de centros de conocimiento, como mediadora y como productora de conocimientos, reglas y valores, a partir de sus propias experiencias, reflexiones e investigaciones. Pero la sociedad local es su campo de prácticas primordial. Allí el desarrollo puede dejar de ser una abstracción para convertirse en una práctica concreta que exige no sólo la vinculación interpersonal cotidiana con otros miembros de la

---

<sup>32</sup> El modelo de desarrollo que ha primado en Colombia, se ha caracterizado por la inequidad y la exclusión, tanto social como territorial. En la búsqueda de un modelo alternativo de desarrollo, el Plan Estratégico de Antioquia (Planea), asumió la propuesta del desarrollo local y regional, corriente mundial que surgió en los años 80' como respuesta de las localidades y las regiones a los desafíos de la globalización y a sus posibilidades endógenas de desarrollo. El desarrollo local, es entendido desde el Planea (2006), como el resultado de las decisiones que para el mejoramiento de un territorio en su conjunto y de la calidad de vida de sus habitantes, toman los actores (individuales e institucionales) locales en su interrelación con otras escalas (regional, nacional e internacional).

<sup>33</sup> Es un enfoque alternativo de desarrollo entendido como “aquél que se basa principalmente, pero no exclusivamente, en los recursos disponibles a nivel local, conocimiento, cultura, liderazgo locales, con apertura debida para integrar los conocimientos y prácticas tradicionales así como externas” (Haverkort, 2012: 32).

sociedad, sino la rearticulación del conocimiento científico fragmentado por el positivismo y los intereses corporativos (Coraggio, 2002: p.16).

En un sentido similar, Boissier (1990) sostiene que una universidad *in situ* en las regiones no debe asumirse solamente como “agente inductor” ni perder su carácter de universalidad, sino transformarse en un punto focal de “sinergia regional”(p.118), articulando sus ejes misionales de docencia, investigación y extensión, para potenciar el desarrollo alternativo de dichas regiones:

[...] una universidad sita en una región debe ser simultáneamente regional y nacional, pero en el siguiente y estricto sentido: se es universidad regional por la naturaleza e importancia de las articulaciones entre las funciones universitarias (formación, investigación y extensión), y la realidad y necesidades de la región, y se es (o se debe ser) universidad nacional, por la excelencia de algunas áreas de esas funciones, y no por repetir, no importa si mediocre o brillantemente, lo que hacen las universidades de la capital” (p118-119).

La complejidad de las problemáticas regionales le plantea por tanto a la Universidad, no sólo la responsabilidad de “planificar el desarrollo”, sino sobre todo, vincularse dialógicamente con las comunidades con las cuales interactúa para buscar fortalecer las dinámicas del desarrollo territorial, reconociendo y valorando sus miradas, sueños y realizaciones. Esto le exige a la Universidad, entre otros asuntos:

[...] conocer los hilos de su dinámica, comprender qué significa el desarrollo de cada región y proponer, dentro del conglomerado social regional, qué capacidades se deben desarrollar y cuáles conocimientos. Con esto se contribuirá a que las regiones: i) sepan definir la visión, los medios, los instrumentos, las vías a través de las cuales pueden construir colectivamente un proyecto de desarrollo territorial, ii) generen excedente económico y puedan reinvertirlo en la ampliación y diversificación de la economía; iii) promuevan la organización y la participación social en la toma de las decisiones públicas con la ética de la solidaridad y de la cooperación; iv) creen y amplíen su capacidad de innovación. (PER, 2002: 12)

Como la perspectiva del desarrollo al que se aspira está asentado en las particularidades del territorio, en su naturaleza diversa, fragmentada y heterogénea, con amplia participación de los actores y las instituciones, y con reconocimiento de la cultura y la forma de solucionar los problemas que poseen los pobladores (PDSO, 2010), se hace indispensable un trabajo conjunto entre la Universidad y las comunidades, en tanto protagonistas y generadores de desarrollo alternativo, pues como lo plantea Cardona (2010), a este tipo de desarrollo no se llega de cualquier forma:

[...] sólo se puede llegar convirtiendo las regiones en un verdadero objeto de estudio que privilegie la visión de sus propios habitantes, para que sean ellos quienes a partir de las fortalezas de la región y de las idealizaciones y construcciones culturales, sociales y económicas conjuntas, busquen su propio concepto y estilo de desarrollo, que permee no

solo las Administraciones Locales, a través de políticas públicas claras y coherentes, sino también a los diferentes sectores civiles, sociales, económicos y culturales comprometidos en el desarrollo de una visión común (p.185-186).

Ahora bien, retomando a Haverkort (2012), podemos afirmar que como por lo general, las universidades no tienen capacidad para enseñar, ni para investigar los conocimientos y ciencias endógenas, se hace preciso, “producir un sistema universitario que acepte, incorpore y mejore los conocimientos y las ciencias endógenas”. En ese sentido, sugiere fomentar iniciativas de cooperación interdisciplinaria a largo plazo, y proyectos colaborativos internacionales, especialmente de interés global. De igual forma, plantea una serie de principios del desarrollo endógeno, que han sido aplicados y valorados en distintas partes del mundo, y que resultan pertinentes para repensar la acción de la universidad en nuestros contextos subregionales:

- a) El desarrollo endógeno no parte de una posición técnica o científica, sino de la vida diaria de las comunidades involucradas: sus visiones de mundo, valores, su conocimiento y organización social, y los recursos que tienen, y la forma en que los usan. El desarrollo endógeno se enfoca en la implementación in situ de las prácticas locales, en lugar de la conservación ex situ en bibliotecas y libros de texto.
- b) El proceso de desarrollo endógeno requiere preguntarse lo siguiente: ¿Es posible y factible resolver el problema identificado con nuestros propios recursos? ¿Cuáles son las soluciones de origen externo y qué tan sostenibles son? ¿Cuáles son las ventajas y los riesgos del uso de recursos externos? ¿Podemos aprender de las experiencias de otras comunidades, regiones o culturas?
- c) El desarrollo endógeno reconoce la importancia de buscar sINERgia en lugar de dependencia, explotación, homogeneización y control externo. El desarrollo endógeno sólo puede florecer cuando existe un entorno político que lo facilite. Esto se puede crear gradualmente mediante el trabajo en red, la cooperación y la promoción.
- d) La investigación acción y los enfoques interdisciplinarios permiten que los proyectos de investigación recojan aportes locales y adapten el trabajo de campo a las situaciones específicas. Para aprender a reconocer, experimentar y entender los procesos, conceptos y valores locales, los investigadores deben participar en las actividades locales con una mente abierta, para entender y no sólo investigar las visiones de mundo.
- e) Los sistemas alternativos de conocimiento pueden proporcionar elementos para ayudar a resolver los problemas enfrentados por el mundo actualmente. Existen teorías, modelos, tipologías, conceptos y definiciones que subyacen a la definición del problema y al diseño del método para recoger e interpretar datos. De ahí que revista interés tratar de entender las formas de conocimiento y las dinámicas de los sistemas locales de conocimiento. El conocimiento local no debe evaluarse aplicando criterios y métodos originados en la ciencia occidental moderna.
- f) Considerar nuevos desafíos epistemológicos: Los conceptos de conocimiento latinoamericanos incluyen una noción circular del tiempo, la importancia de las fiestas y rituales, aspectos

sagrados de la naturaleza, la importancia de la biodiversidad, la polaridad cálido-frío, la astronomía y astrología vivientes y mutualidad entre seres vivos y otros organismos y la Madre Tierra. Aquí, se le da mucha importancia a la moralidad de la gente para explicar la causa y los efectos de los procesos relacionados a la agricultura, la salud y el bienestar comunal.

- g) En su práctica, los investigadores y las instituciones académicas deberían encarar preguntas como: ¿Qué son las visiones de mundo, los principios, valores y métodos básicos del aprendizaje en distintos entornos culturales? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las ciencias? ¿Qué se puede hacer para incrementar la efectividad de estas formas de aprendizaje? ¿Cómo puede encararse la marginación y supresión de las ciencias endógenas? ¿Cómo puede lograrse la complementariedad y coevolución de las ciencias?
- h) La pluralidad de las visiones de mundo conduce a la pluralidad de las ciencias. Por eso, es imposible intentar crear un proceso de aprendizaje conjunto o un diálogo entre distintas formas de conocimiento si las ciencias involucradas se excluyen mutuamente. En este proceso no se puede considerar superior o inferior a ninguna ciencia. Se impulsa a cada ciencia a desarrollarse, a mejorar sus métodos y teorías a partir de su propia dinámica e interacción con otros sistemas de conocimiento. Además, se desarrollan enfoques transdisciplinarios para las investigaciones.
- i) Algunas actividades posibles para los diálogos intra e intercientíficos, y que permiten redefinir el rol de las universidades: Mantener una relación horizontal, con interés y confianza mutua, es la condición fundamental para la cooperación exitosa entre los actores; analizar y reconstruir críticamente las relaciones tal cual son; aprender con y de las comunidades, supone trabajar a partir de su cosmovisión, aceptar las reglas del juego vigentes y los códigos tradicionales de hospitalidad que tengan las comunidades; las universidades deben aceptar que el conocimiento eurocéntrico es limitado y que su rol fundamental en el proceso es aprender; en lugar de enseñar a las comunidades a resolver sus múltiples problemas, los investigadores deben concentrarse en explorar sinergias posibles entre las distintas formas de conocimiento; y precisar el grado en el cual las comunidades interactúan con el entorno dominante.
- j) Establecer una comunidad aglutinante, educativa/investigativa y de aprendizaje para revisar y apoyar la construcción conjunta de teorías en las ciencias endógenas.
- k) Se precisa desarrollar estrategias para el desarrollo endógeno con especificidad de género y apoyar al diálogo intercultural e intercientífico. Si los contactos culturales se realizan con respeto, pueden conducir al aprendizaje mutuo y la sinergia. El respeto no implica la aceptación incondicional de todas las diferencias. Implica la voluntad para escuchar, la apertura para aprender y la capacidad de criticar cuando sea necesario.
- l) Se deben respetar los mecanismos decisorios y el rol de las autoridades tradicionales, a la hora de manejar conflictos internos de poder, cuestiones de género, propiedad y sucesión de liderazgos. Es importante cooperar con los grupos locales de jóvenes, las organizaciones de mujeres y/o utilizar animadores que conozcan la comunidad.
- m) Las iniciativas productivas deben basarse en las especificidades (culturales y ecológicas) y necesidades de cada localidad, buscando favorecer sus intereses y no los de los actores externos.

El turismo basado en las comunidades y gestionado localmente, puede constituir un nicho de desarrollo.

La problematización de la relación Universidad-Sociedad reviste un mayor nivel de complejidad cuando se aborda desde el paradigma Universidad y Región, que según Sabogal (2010) significa dos cosas esenciales: La primera, que la Universidad no está situada fuera de la región, sino que es un componente consustancial de ésta, la Universidad es región. Y la segunda, que la Universidad debe convivir responsablemente con la región, generando permanentemente a través de sus acciones de docencia, investigación y extensión, condiciones favorables para construir alternativas de desarrollo tales que permitan mejorar el nivel de vida de las comunidades: “La Universidad le entrega a la región el conocimiento científico y tecnológico, sus conocimientos sociales y culturales, sus reflexiones sobre las alternativas de futuro, etc. Y, a su vez, la región le entrega sus saberes ancestrales y experienciales” (Sabogal, 2012: 30).

En ese sentido, en la construcción de proyectos educativos subregionales por parte de la Universidad, “más allá de la instalación física de aulas y edificios en diferentes puntos geográficos, lo que debe prevalecer es la intencionalidad política de construir nichos académicos” (PER, 2002: 69), capaces de generar desarrollo alternativo a partir de la gestión inteligente de los territorios (Farto, 2006). Un nicho académico es mucho más que la confluencia de un grupo de investigadores y/o académicos en torno a un proyecto:

Es el espacio complejo de entrelazamiento de roles, instituciones, actores, saberes, aspiraciones, procesos sociales y acciones, orientadas a producir y reproducir las condiciones necesarias para el avance del conocimiento; la formación de ciudadanos para el ejercicio de lo público (...) para avizorar y orientar la construcción de políticas públicas (...) y la articulación requerida entre la educación, la innovación, el desarrollo tecnológico, donde la educación y las instituciones educativas tengan el lugar preciso para diseñar el mundo de la vida querido por los pobladores regionales” (PER, 2002: 57-58)

Para configurar y fortalecer un nicho académico, se requiere indispensablemente la formación de sujetos académicos, es decir, “personas y organizaciones con voluntad de convertirse en y ser reconocidos como actores sociales autónomos con capacidad de modificar el entorno” (PER, 2002: 58), y que decidan constituirse en una Comunidad Académica de Aprendizaje arraigadas en los territorios, es decir:

Una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, para educarse a sí misma, a niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias (Torres, 2001: 1).

Las Comunidades Académicas de Aprendizaje se basan en la transformación social de los centros educativos y culturales, y sus entornos comunitarios, fundamentados en el aprendizaje dialógico (que engloba y supera el significativo). Esto supone inicialmente, construir el sueño del nuevo tipo de educación, producto del diálogo y consenso entre el mayor número de sectores implicados (actores educativos, culturales, sociales, políticos, productivos, entre otros). Al sueño le sigue la selección de prioridades y la transformación del contexto. Todas las personas que se relacionan con el proyecto deben participar en esa transformación. Todos estos estamentos deben buscar llegar por la vía del diálogo, a un compromiso común que incluso se concrete en la firma de un Pacto Social por la Educación y el Aprendizaje (Flecha, 1997), que conlleve a la construcción de un Proyecto Educativo Territorial de comunidad de aprendizaje.

El interés y la utilidad potencial de la teoría y la práctica de las Comunidades de Aprendizaje como fuente de inspiración para pensar y concretar en qué ha de consistir este cambio y cómo es posible acometerlo reside tanto en su capacidad para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, como en su capacidad para movilizar recursos ajenos a estas instituciones y ponerlos al servicio de la educación y la formación de las personas (Coll, 2001).

Las comunidades de aprendizaje se plantean sobre la base de una pedagogía crítica y como una respuesta educativa igualitaria a una sociedad de la información, y en ellas se asume como principio que todas y todos tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidades para conseguirla y que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal (Valls, 2000), motivados en gran parte, por la convicción de que “el ser humano puede ser más educándose para ello” (Freire, 2008: 14), y que “el desarrollo de una región demanda la formación crítica intelectual de las mayorías y no sólo de la élite egoísta y centrada en sí misma” (Freire, 2008: 153).

Las Comunidades de Aprendizaje se pueden proponer, siguiendo a Torres (2001), como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia afuera, capaz de influenciar los modos tradicionales de pensar y hacer política educativa, tanto en el nivel local como regional y nacional, así como los modos convencionales de cooperación internacional en educación. Tal modelo podría contribuir a superar algunos problemas y sesgos tradicionales dentro del campo educativo, tales como la falta de una visión sistémica de lo educativo, el divorcio entre la escuela y la educación con las comunidades, la dificultad para entender y asumir la diversidad, y predominio de la lógica de proyectos aislados, sin articular-los a proyectos macros y al contexto.

Las comunidades de Aprendizaje, vistas así, se constituyen en una respuesta pensada desde las mismas comunidades para superar las insuficiencias presentadas por el sistema educativo, que no siempre prepara para la vida, y para responder de manera pertinente y adecuada a las exigencias del mundo de hoy.

La construcción de comunidades y sujetos académicos le exige a la Universidad trascender las paredes de su estructura física, abrirse al entorno, comprender los problemas y dinámicas regionales y adoptar una actitud renovada para constituirse en un referente orientador para el avance del conocimiento de, desde y para las regiones; un espacio para la formación de ciudadanía y el ejercicio de lo público; un agente integrado a procesos políticos, sociales, eco-nómicos, culturales y educativos; y un actor articulado a la producción, al desarrollo tecnológico y a la innovación (PER, 2002).

La perspectiva de construcción social de un proyecto educativo territorial de comunidad de aprendizaje, representa un desafío inmenso para la Universidad, pues más que un proyecto académico es inevitablemente un “proyecto de vida”, o, si se prefiere, “un proyecto de pensar y construir la vida con y entre nosotros y los otros” (Gentili, 2008: 47-48). En esta perspectiva, retomamos también la filosofía del “Buen vivir”, pues allí se configura la visión y la práctica social sobre la vida y el cosmos, “una visión y práctica que unen los espacios físicos con lo tangible, lo material con lo espiritual, el hombre/mujer con las naturaleza en un entretrejido de cuatro principios fundamentales: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad” (Walsh, 2012: 71).

Reconociendo el potencial creativo de nuestras comunidades, y la fuerza transformadora de una educación liberadora, tenemos que afirmar con vehemencia, que sí es posible construir Otra Colombia, donde podamos vivir dignamente, orgullosos de nuestra megadiversidad. Por eso, como lo señala Cuervo (2012), al ser la diversidad la gran fuerza de la creatividad, “las universidades en cada región deben crear sus programas académicos conforme a sus recursos naturales, a las fortalezas y a la demanda de problemas concretos que reclaman solución en dicha región” (p. 7). Pero esto no puede ser labor de unos cuantos quijotes o soñadores. “Colombia necesita un pueblo entero comprometido en su transformación. Necesita creer profundamente que el poder no está en una silla lejos del mundo, que el poder está en cada lugar” (Ospina, 2013: 235).

## **2. PROCESO DE REGIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Y SU ROL SOCIAL A TRAVÉS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y SUS PROGRAMAS OFERTADOS EN EL ORIENTE ANTIOQUEÑO.**

### **2.1. Sentido y Proceso de la Regionalización de la Universidad de Antioquia: Un Compromiso Misional en la Facultad de Educación.**

La Facultad de Educación ha sido reconocida como una de las unidades académicas pioneras en los procesos de regionalización de la Universidad de Antioquia. Inicialmente, porque entre los años 60' y 80', jalonó iniciativas que se constituyeron en proyectos pilotos, tales como la “escuela unitaria”, el proyecto “INEM”, el “centro experimental de alfabetización”, la “universidad desescolarizada”, el programa de formación docente “extramuros”, y la “universidad a distancia”, entre otros (García, 2004). Y en esta última década, porque ha dinamizado otras experiencias piloto con un alto nivel de creatividad e innovación social como el Programa de la Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra, y el Programa de la Maestría en Educación.

La modalidad denominada “**Escuela Unitaria**” fue una estrategia iniciada en 1969, cuyo objetivo era llegar a las zonas rurales de baja densidad poblacional, y contribuir a la solución de algunos problemas educativos críticos en el campo, como los de baja escolarización, alta deserción y alta migración campo-ciudad. Por su liderazgo en este proceso, la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) le ofreció a la Facultad de Educación apoyo económico para la generalización de la experiencia, pero la Facultad no se atrevió, por considerar que aún el modelo no estaba lo suficientemente validado. En su reemplazo, la Universidad de Pamplona, en asocio con el Ministerio de Educación, asumió el proyecto, y se propuso su generalización bajo la denominación de “Escuela Nueva”. Sin embargo, como afirma Londoño (2002: 3), citado por García (2004: 53), “el programa (nació) para Colombia aquí en la Facultad, (siendo posteriormente) adoptado por la UNESCO como experiencia piloto y recomendado para otros países de América Latina, Asia y África”.

Por esta misma época, la Facultad de Educación estuvo a la cabeza del diseño curricular-pedagógico, la capacitación de los docentes y el desarrollo del área de orientación profesional, de los **Institutos de Educación Media Diversificada (INEM)**, a través de los cuales se buscó generar una reforma de la educación secundaria. Los aportes realizados por la Facultad de Educación al campo de la educación media en Colombia desde este proyecto, le hizo merecedora a la Medalla Simón Bolívar al Mérito Educativo por parte del gobierno nacional.

El “**Centro Experimental de Alfabetización**”, fue un espacio orientado a investigar, producir, experimentar y evaluar materiales escritos dirigidos a la educación de adultos, el cual apoyaba campañas de alfabetización que cumplían centros de educación de adultos y los estudiantes de los dos últimos años de bachillerato con el auspicio de la Fundación Alfabetizadora Laubach. Pero no obstante el balance altamente positivo que tuvo en el departamento, en 1974 el

centro debió salir de la Facultad de Educación y de la Universidad, porque desde la Rectoría le quitaron el apoyo al convenio vigente debido a desconfianzas políticas.

En 1974 surge en la Facultad de Educación el programa de “**Universidad Desescolarizada**” (UNIDES), diseñado como un modelo de Educación Superior a Distancia que llegaba a las poblaciones alejadas de las ciudades capitales, con estrategias semipresenciales y módulos formativos, elaborados por profesores de la Facultad de Educación que fueron capacitados en el modelo utilizado en escuela unitaria (Arboleda, Londoño & Restrepo, 1976). Según Londoño (2004), “era esa la tecnología más avanzada para la época, orientada a la entrega de los contenidos a cada uno de los estudiantes matriculados en los municipios a donde llegaba el programa” (p. 73). De esta forma, se lograron atender por entonces unos 20 municipios en total, y si bien los estudios realizados dentro de este modelo de educación a distancia no conducían a un título, “los cuarenta créditos que como máximo les era dado cursar les servían a los maestros en ejercicio como créditos válidos para el ingreso o ascenso en el Escalafón Docente” (p. 74).

En 1981 se establecieron los Centros Administrativos de Servicios Regionales (CASER), una estrategia de planificación departamental que perseguía el desarrollo de las regiones. Para articular las propuestas del gobierno departamental y las de la Universidad, desde la Facultad de Educación se creó el **Centro de Educación a Distancia (EDI)**, se definieron 18 Centros Zonales, y se dio el paso de un programa de carácter experimental a un programa para la capacitación de maestros en ejercicio denominado **Universidad a Distancia**, que constituye “el más importante antecedente de los programas de regionalización de la Universidad de Antioquia”, y “el primer programa en contar con estudiantes matriculados en municipios pilotos y en centros zonales, atendidos por docentes a través de la tutoría” (García, 2004: 70-71). En ese momento “se tuvo el acierto de identificar particularmente al maestro como elemento fundamental de la calidad de los procesos educativos. Ello sin descuidar la producción de medios como insumo fundamental en el desarrollo de los procesos de aprendizaje” (Londoño, 2004: 75). Estos programas impulsados por la Facultad de Educación generaron un alto impacto regional, nacional e internacional, en tanto sirvieron como referente para la creación de la Universidad del Sur en Bogotá, hoy UNAD, en el marco del programa de expansión de la Universidad a Distancia, durante el gobierno de Belisario Betancur, y posibilitaron a su vez, cotejar a nivel internacional lo que se estaba haciendo aquí con lo que estaba ocurriendo en Venezuela y Bolivia, en la UNED de España, la UNED de Costa Rica, y la Open University de Inglaterra (Londoño, 2004: 76). Así mismo, contribuyeron con la instalación de capacidades en los territorios locales y el fortalecimiento de la educación como facilitadora del desarrollo.

La creación de las Seccionales Urabá (1995), Bajo Cauca (1996), Magdalena Medio (1997), Oriente (1998); y Suroeste (1999), genera un valioso proceso de transformación institucional, porque se avanza en la ruptura con la concepción centralista que imperó en la Universidad en todo el periodo precedente (1803 – 1995). Este acontecimiento se reafirmó con la elaboración del Plan Estratégico de Regionalización construido en el año 2002, el cual plantea la perspectiva preferente de construir Universidad en, desde y para las subregiones. En este periodo se continuó con el

proceso de educación a distancia, el cual se va desmontando progresivamente ante las críticas planteadas respecto a la calidad de la formación. A pesar de los nuevos lineamientos establecidos desde el PER, el mismo no permea plenamente el accionar de la Facultad. El proceso de desmonte de la modalidad de educación a distancia genera un profundo vacío en la oferta de programas en las subregiones, situación que no cuenta con la sistematización respectiva.

A partir del año 2003, la Facultad de Educación comenzó a “llevar” a las subregiones, sus programas académicos de pregrado, que según las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN), podían ser ofertados si estaban previamente acreditados y se solicitaba un registro calificado para la subregión donde se quería ofrecer, el cual consistía en ese entonces, en una síntesis del documento del programa acreditado, anexando además, información sobre las condiciones logísticas para su operación. En esas condiciones, los programas que se llevaban a las regiones tenían entonces el mismo plan de estudios de los programas acreditados en Medellín, y se ofertaban bajo la modalidad de presencialidad concentrada los fines de semana. A partir de este momento, y de manera progresiva, la Facultad de Educación fue haciendo presencia en las subregiones del departamento con sus programas académicos, aunque su oferta no era continua, sino por cohortes, atendiendo a las orientaciones emanadas desde la Dirección de Regionalización, y a sus propias situaciones y limitaciones.

Programa académico	Urabá	Oriente		Suroeste	Bajo Cauca	Magd. Medio	Norte	Occidente	Nordeste		Valle de Aburrá
		Sede Carmen de Viboral	Sede Sonsón						Sede Amalfi	Sede Segovia	Convenio Envigado
Pedagogía Infantil		X			X						X
Licenciatura en Educación Especial		X	X	X	X						
Licenciatura en Matemáticas y Física	X	X			X	X	X				X
Licenciatura en Educación Básica Énfasis Matemáticas	X			X	X						
Licenciatura en Educación Básica Énfasis Ciencias Sociales	X			X			X	X			
Licenciatura en Educación Básica Énfasis Humanidades y Lengua Castellana	X	X		X	X						X
Licenciatura en Educación Básica Énfasis Ciencias Naturales y Educación Ambiental	X	X	X	X	X	X					
Maestría en Educación	X	X		X	X	X					

**Tabla 1. Programas académicos extendidos ofertados por la Facultad de Educación en las subregiones**

En el 2006, aunque se continúa con la oferta de programas extendidos, desde diferentes espacios de la Facultad de Educación se comienza a plantear la necesidad de construir nuevos programas para las subregiones que sean más pertinentes a los contextos territoriales. Y en medio de discusiones y tensiones propias de la academia, se fue configurando una experiencia que hoy día se constituye en un caso emblemático para la Universidad y la Facultad: la **Licenciatura de Pedagogía de la Madre Tierra**, un programa de innovación educativa que replantea los sentidos

de la construcción curricular y el individualismo de la formación, y que en palabras del Dr. Carlos Soto, Decano de la Facultad de Educación, podría ser considerado sin lugar a dudas, como “el programa más exitoso de la Universidad”, en tanto llega a regiones del departamento donde nunca se había llegado; porque la deserción en el programa ha sido prácticamente nula; y porque en general, se puede confiar en que la gran mayoría de los licenciados graduados se van a quedar desempeñando un papel formador en las regiones (Agudelo, 2014). No obstante tener su registro calificado en Medellín, este programa logra desarrollarse de manera simultánea y articulada en varias subregiones de Antioquia y otros departamentos del país, pues los estudiantes indígenas matriculados no están a título personal, sino en representación de sus comunidades de origen, quienes a su vez, deben participar a lo largo de todo el proceso formativo como parte integrante del mismo. En diciembre de 2013, se graduó la primera cohorte de 67 licenciados de comunidades indígenas del departamento de Antioquia, y en junio de 2014, se matricularon para la II Cohorte, 80 nuevos indígenas de diversas comunidades de Antioquia y otras regiones del país.

El 20 de abril de 2010, el MEN promulga el Decreto 1295, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. A través de esta normativa se estableció explícitamente, que los programas de pregrado y posgrado que se *extiendan* a las regiones deben mantener la denominación académica, los contenidos curriculares y la organización de las actividades académicas (Decreto 1295 de 2010, artículo 3). Y aunque en esta nueva política educativa se hace una exigencia de que cada programa extendido tenga un registro calificado independiente, el contenido de la misma no posibilita la generación de programas académicos propios y pertinentes a los territorios, sino al contrario, incentiva y fortalece las prácticas colonizadoras y centralistas de las Instituciones de Educación Superior en su relación con las regiones, que en su generalidad, se limitan a reproducir programas académicos elaborados desde sus Sedes Centrales por “expertos”, sin mayor conocimiento de los diferentes contextos en los cuales se pretende implementar, lo cual reafirma lo dicho por Pacheco (2012: 1) citada por Giraldo (2014b:1), en el sentido que “las políticas educativas predominantes intentan desdibujar los contextos y borrar los orígenes, el conocimiento y las historias de los/as estudiantes”. Este tipo de prácticas no han sido ajenas a la Universidad de Antioquia, ni a la Facultad de Educación, y esto se hace evidente cuando al revisar los programas académicos de pregrado vigentes al 2014 en la subregión del Oriente Antioqueño, encontramos que no hay ninguno que haya sido pensado hasta ahora en clave de región, ni mucho menos, construido en diálogo con las comunidades locales y sus contextos. La política institucional plantea además, que las poblaciones que ingresan a estos programas en las regiones cumplan con los mismos requerimientos exigidos para el área metropolitana (v.g. Acuerdo Académico 334 de 2008).

Ahora bien, conscientes de esta problemática, ante la necesidad de formar a los formadores en las subregiones y con la intención de contribuir al fortalecimiento de la inteligencia territorial, en el año 2010 el Consejo de Facultad le apostó a la decisión de abrir oferta de **Maestría en Educación** en la modalidad de investigación, inicialmente en las subregiones del Bajo Cauca,

Urabá y Suroeste, en el año 2011, y posteriormente, en el año 2012, en las subregiones de Oriente y Magdalena Medio, además de continuar con la oferta en la Subregión del Valle de Aburrá. Este proceso ha ido generando mejores niveles de conocimiento de las subregiones, una mayor apropiación y análisis del sentido de nuestro trabajo de formación con los maestros del departamento, y el mejoramiento de las condiciones misionales de investigación y extensión en las subregiones, gracias a que se cuenta con 11 líneas de formación -cada una respaldada al menos por un grupo de investigación reconocido por Colciencias-, y un importante número de estudiantes matriculados (230, para el semestre 2014-I).

En la nueva comprensión que se comienza a tener sobre la regionalización universitaria, juega un papel muy importante la vinculación de la Facultad de Educación a las investigaciones realizadas entre el 2011 y el 2013 sobre el impacto y la incidencia del Programa de Regionalización de la U de A; la participación activa en el proceso de formación de maestros de las subregiones a través del diplomado Universidad, Territorio y Subjetividades, diseñado y desarrollado conjuntamente entre la Dirección de Regionalización, el INER, y la Facultad de Educación; y los aportes teóricos y metodológicos de investigadores como la profesora Giraldo (2014a), que de manera fehaciente y visionaria plantea que las universidades como la de la Antioquia, caracterizadas por “la vocación regional” (Acuerdo Superior 1, 1994, p. 6), y que “conjuga[n] los criterios de equidad, calidad y eficiencia en su hacer investigativo, docente y de extensión para beneficio de las regiones” (Acuerdo Académico 0133, 1998, p. 1), están avocadas a “re-pensar su condición de ser en las regiones como un acto constitutivo de sus funciones, como parte fundamental de su misión, y no como un programa, un objetivo o una apuesta anexa o adicional al quehacer de la universidad en su sede central” (p.1-2). En consecuencia con ello, la regionalización no puede –o debe- ser entendida como un plan, una estrategia o un principio, sino como la materialización de ese compromiso social inherente a la universidad que tiene lugar en contextos diversos. Por eso, más que “hacer presencia en las regiones” o “llevar la universidad a las regiones”, la Universidad ha de asumir la regionalización como una función propia y un elemento constitutivo de la misma, y no como una simple extensión de ella.

En hora buena, las reflexiones actuales entre directivos, coordinadores y profesores de la Facultad de Educación, ya no se centran en qué programas de Medellín “extender”, sino en cómo ofertar programas más contextualizados y acordes con las necesidades de las regiones. Sin embargo, hasta ahora, la Universidad y la Facultad se han pensado desde sí mismas, para definir su relación con los territorios. Si las regiones son sujetos en construcción, ¿Por qué no pensar y construir un proyecto social de Universidad, desde las voces, sentires y experiencias de las comunidades regionales? He ahí, uno de nuestros principales retos que tenemos como Universidad de Antioquia en este siglo XXI.

## **2.2. La Docencia en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.**

### **2.2.1. Cobertura y diversificación de los programas regionalizados.**

En la subregión del Oriente Antioqueño, el primer programa de pregrado de la Facultad de Educación que se abrió fue el de Pedagogía Infantil, en el semestre 2006-1 en la Sede El Carmen de Viboral, el cual ya tiene 2 cohortes de egresados, y otras dos cohortes vigentes. Posteriormente se han abierto otros programas con diferentes cohortes, tales como la Licenciatura en Matemáticas y Física (tres cohortes de egresados); la Licenciatura en Educación Especial (2 cohortes, una de egresados en El Carmen de Viboral, y otra vigente en Sonsón); la Licenciatura en Educación Básica Énfasis Humanidades y Lengua Castellana (tres cohortes vigentes); y la Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (4 cohortes, 2 de egresados y 1 vigente en El Carmen de Viboral, y otra de egresados en Sonsón). A nivel de posgrados, el primer programa que se abrió fue el de la Maestría en Educación, en el semestre 2012-2, con ocho líneas de formación: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Sociales, Pedagogía Social, Educación y TIC, Formación de Maestros, Estudios Educativos en Cognición y Creatividad, Sujeto y Comunidad, y Educación Física.

Al semestre 2014-1, se contaba con 167 estudiantes de pregrado (145 en la Sede El Carmen de Viboral y 22 en la Sede Sonsón), distribuidos en 4 programas académicos y 7 cohortes. De igual forma, en la Maestría en Educación para este mismo semestre, se matricularon 105 estudiantes en la subregión Oriente, distribuidos en dos cohortes y 12 líneas de formación, cada una de ellas, respaldada al menos, por un grupo de investigación reconocido por Colciencias.

<b>Estudiantes Matriculados en Programas de Pregrado. Subregión Oriente. Semestre 2014-1</b>				
<b>Programa Académico de Pregrado</b>	<b>Seccional Oriente</b>		<b>Sede Sonsón</b>	
	<b>Cohortes vigentes</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Cohortes vigentes</b>	<b>Estudiantes</b>
<b>Pedagogía Infantil</b>	<b>2</b>	<b>45</b>		
<b>Licenciatura en Educación Especial</b>			<b>1</b>	<b>22</b>
<b>Licenciatura en Educación Básica Énfasis Humanidades y Lengua Castellana</b>	<b>3</b>	<b>82</b>		
<b>Licenciatura en Educación Básica Énfasis Ciencias Naturales y Educación Ambiental</b>	<b>1</b>	<b>18</b>		
<b>Total Estudiantes Matriculados</b>		<b>145</b>		<b>22</b>

**Tabla 2. Elaborada con datos suministrados por Docentes de Apoyo a Regiones y Coordinadores de Programas**

<b>Estudiantes Matriculados en Maestría en Educación. Seccional Oriente. Semestre 2014-1</b>		
<b>Lineas de Formación</b>	<b>Cohorte I</b>	<b>Cohorte II</b>
<b>Enseñanza de la Lengua y la Literatura</b>	<b>4</b>	<b>11</b>
<b>Didáctica de las Ciencias Sociales</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Pedagogía Social</b>	<b>12</b>	<b>6</b>
<b>Educación y TIC</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>Formación de Maestros</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>Estudios Educativos en Cognición y Creatividad</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
<b>Sujeto y Comunidad</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Educación Física</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>Educación Matemática</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>Gestión, Evaluación y Calidad</b>	<b>0</b>	<b>16</b>
<b>Educación en Ciencias Naturales</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>Estudios Interculturales</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
<b>Total Estudiantes Matriculados</b>	<b>44</b>	<b>61</b>

**Tabla 3. Elaborada con información de la base de datos de la Maestría en Educación**

Lo anterior, deja ver a primera vista una buena cobertura y diversificación de programas ofertados por la Facultad de Educación en la Subregión Oriente, y la potencialidad que se abre con

ello, para impactar a mediano plazo el sistema educativo territorial. Sin embargo, tal como lo expresa el Jefe del Departamento de Ciencias y Artes de la Facultad, hay que ser consciente que “en las regiones nuestra presencia es débil, porque no hemos sido capaces de articular los diferentes ejes misionales, ni los departamentos de nuestra propia Facultad” (Reunión con profesores vinculados y ocasionales del Departamento de Ciencias y Artes, 11 de abril de 2014). En un sentido similar, los profesores de regiones de la Facultad de Educación, en una reunión sostenida el 24 de julio de 2014, manifestaron que en general hay una limitada apertura de cohortes en las sedes, y que esto genera una situación de desigualdad con los estudiantes de Medellín e incide sobre su deserción.

### **2.2.2. Contextualización y Pertinencia de los programas regionalizados.**

Al intentar hablar sobre contextualización y pertinencia de los programas regionalizados de la Facultad de Educación, lo primero que debemos hacer es clarificar qué entendemos por ambos conceptos, pues como suele ocurrir con muchos términos cuando se ponen de moda, el concepto “contexto”, y su correspondiente acción, “contextualización”, tienden a volverse “lugares comunes” en los discursos de docentes, estudiantes, directivos, y hasta políticos que se relacionan con el campo de la educación y la investigación social. Algo similar ocurre hoy día con el concepto de “pertinencia”, que dice tanto, como oculta, de acuerdo con quien y para qué se utilice. Por eso, antes de continuar analizando cómo se dan estos componentes en los programas regionalizados de la Facultad de Educación, queremos dejar planteada nuestra visión al respecto.

Con respecto al concepto de “contexto”, acogemos lo enunciado por Giraldo (2014b: 2-3), quien lo define como “un conjunto de circunstancias o hechos que rodean un evento o una situación particular”, “un escenario no solo físico y geográfico sino también temporal, histórico, cultural, estético, en el cual una acción tiene lugar”. Por eso podemos hablar de un contexto histórico (circunstancias relacionadas con hechos particulares en un momento y lugar determinado); un contexto social (características, comportamientos y/o prácticas de las personas o los grupos que rodean un evento); y un contexto cultural (el ambiente y/o situaciones que tienen que ver con las creencias, valores, normas y significados de un grupo específico). En un sentido similar, Ghiso, A; Ortega, P. & Morales, S (2002), citados por Urrego (2013), sostienen que el contexto puede entenderse como “referente amplio, macro, que habla de sentidos, situaciones y condiciones, en el que se generan y regeneran sistemas sociales. Relaciones, tendencias que dan sentido y permiten ubicar e interpretar el que hacer social de un grupo” (p.112). Pero de acuerdo con Giraldo (2014b), el contexto ha de ser entendido además como “una unidad de análisis -ese punto focal donde fijamos nuestra atención-, aquello que queremos indagar, cuestionar o abordar” (p.3), el cual puede estar conformado por múltiples capas (así por ejemplo, el contexto rural implica otros contextos como el social, cultural y económico). Y esto es así, porque el contexto también hace referencia a “un cuerpo ordenado de conceptos que configuran el saber disciplinar, actividad que es propia de

las comunidades académicas, que validan o no las posibilidades de interpretación a partir de la negociación de conceptos, de lenguajes” (Urrego, 2013: 111).

De igual forma, al valorar el componente de “pertinencia” en los programas académicos, retomamos los aspectos planteados por Tünnermann & Chaui (2003: 11), para que un sistema de educación superior tenga pertinencia social: a) Estar acorde con el proyecto educativo enunciado en sus objetivos y en su misión institucional; b) Asumir responsabilidades con el resto del sistema educativo, del cual debe ser cabeza y no simple corona. Esto tiene que ver no sólo con la formación del personal docente de los niveles precedentes, sino también con la incorporación en su agenda de la investigación socioeducativa, del análisis de los problemas más agudos que aquejan a los sistemas educativos; c) Ampliar y mejorar los servicios educativos, considerando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías; y d) Plantear propuestas para elevar la calidad y transformar los métodos de enseñanza en todo el sistema educativo. Así mismo, asumimos el enfoque social de la pertinencia universitaria propuesto por Malagón (2005: 99), que le exige a la Universidad comprenderse como “una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad de crítica y de cuestionamiento del status quo o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma”, y el llamado crítico que le hace Hoyos-Vásquez (2009) a las Universidades, para que ellas mismas “recuperen primero su identidad para poder realizar su proyecto en el horizonte de la utopía y de la crítica” (p.429), fomenten las ciencias del espíritu, y se ocupen de los problemas más relevantes de la sociedad, en especial, de los derechos humanos, tanto civiles y políticos, como materiales, afín de que puedan desarrollar a cabalidad una de sus tareas ineludibles en tanto institución de carácter pública: “fortalecer el sentido de lo público en una sociedad que reclama establecer principios de convivencia con base en la democracia participativa” (Hoyos-Vásquez, 2002: 162).

De acuerdo con los profesores de regiones de la Facultad de Educación, la contextualización es el principal problema, y, por ende, el mayor reto a superar en el proceso de regionalización de la Facultad (Reunión con profesores de regiones, 24 de julio de 2014). Esto se hace evidente, al revisar los documentos maestros de los programas académicos vigentes en la subregión Oriente, donde no hay ninguna alusión explícita a los contextos, ni siquiera en términos de caracterización socioeconómica, social, política y cultural, lo cual puede ser explicable, en parte, debido a que los actuales programas todavía funcionan con la normativa anterior al Decreto 1295 de 2010. Y como sostiene una docente de apoyo en regiones, “lo que nosotros hemos hecho es llevar programas de Medellín y adaptarlos...yo pienso qué aquí nadie ha pensado... vamos hacer un programa para la región... ¿Qué es lo máximo que nosotros hacemos?... llevamos la misma propuesta curricular... eso es la realidad” (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

No obstante lo anterior, hay que resaltar que en los últimos cuatro años, desde las distintas licenciaturas se vienen haciendo esfuerzos significativos para lograr avanzar en la contextualización y pertinencia de sus programas académicos. Antes del 2010, los documentos

maestros que se mandaban al MEN para obtener los registros calificados en regiones, eran los mismos programas de Medellín, sin hacerles ningún tipo de modificación. A partir de este momento, y después de las discusiones que se comenzaron a dar al interior de la Facultad de Educación, se han ido generando cambios positivos en la forma crítica y autocrítica como los Comités de Carrera, los Coordinadores de Programas, y las Docentes de Apoyo en Regiones se piensan hoy los programas regionalizados:

[...] Ahorita hemos intentado acercarnos a los planes de desarrollo, qué hay en los proyectos educativos de las regiones, qué propuestas hay desde Secretaria de Educación, de Salud, cierto, intentando que en ese Plan Maestro, quede por lo menos escrito que nosotros nos estamos acercando a lo que hay en las regiones, cierto, también un poco ¿para qué? no, con la intención de que en cada uno de los cursos los docentes se acerquen a esa contextualización... pero es más un conocimiento desde lo que está escrito, o sea, no hay un conocimiento profundo de la región... En los Planes Maestros nosotros retomamos... todos los documentos públicos que nos den pistas de las regiones, pero lo que a mí me preocupa es que nosotros no conocemos el territorio, no lo hemos caminado... o sea, no conocemos a profundidad estas formas cómo la gente se mueve, las lógicas, las cosmovisiones de la región, porque ahí es donde nosotros llegamos con propuestas que a la gente no le interesa (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

Un ejemplo significativo de lo que hoy día vienen haciendo los Comités de Carrera para contextualizar, y por tanto, hacer más pertinentes sus programas académicos en las regiones, lo podemos apreciar en el ejercicio investigativo que desarrollaron en la Licenciatura en Pedagogía Infantil para conocer las problemáticas de la educación de los niños y niñas en algunos municipios del Oriente Antioqueño en el año 2013:

Conscientes de la responsabilidad que implica la formación de estos profesionales, y buscando ser consecuentes con la misión, visión, objetivos y principios de la regionalización universitaria, el Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil como organismo académico, consideró necesario contextualizar su propuesta formativa en la seccional Oriente. Para alcanzar este propósito se realizó un ejercicio de investigación en el espacio de formación denominado Práctica Integrativa II, ofertado en la Regional Oriente, sede ubicada en El Carmen de Viboral. Con este trabajo se buscó en primer lugar, identificar las diversas problemáticas, necesidades y asuntos de interés presentes en la educación de los niños y las niñas de los municipios de Rionegro, La Ceja, El Carmen de Viboral y La Unión; y en segundo lugar, orientar a partir de estos hallazgos los ejes de problematización de las futuras prácticas integrativas que realizarían los maestros en formación de la seccional (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil).

En este proceso, también ha jugado un papel destacado lo realizado por muchos profesores, sobre todo en los espacios de práctica pedagógica: “Los asomos de contextualización en los programas, han surgido a partir de las prácticas pedagógicas. Los profesores están pensando más sus cursos desde los contextos regionales” (Comité de Regionalización, 22 de julio de 2014). En Sonsón, por ejemplo, el grupo de profesores de prácticas tempranas de la licenciatura en educación especial lograron construir una propuesta que posibilitó identificar las necesidades de las regiones (Grupo de discusión con profesores de Educación Especial, 26 de enero de 2014).

Al principio los estudiantes, cuando empezamos en Oriente, todos ellos querían que los trajéramos: ¡llévenos a Medellín! ...las actividades en Medellín!... las reuniones en Medellín... O sea, Medellín era como ese sueño de todos venirse a trabajar aquí. Entonces tratamos de invertir con los mismos profesores, creándoles consciencia que es desde los docentes, que cada uno desde su curso, desde la propuesta evaluativa que haga, puede devolver a los muchachos a su contexto; cierto, y yo siento que los profesores han sido muy receptivos en eso; todos los trabajos que han hecho: bueno: vamos a hablar de un curso que se llama vulnerabilidad, población vulnerable. Bueno, ¿Qué población vulnerable hay en el lugar donde vive?, ¿Qué lugar?... Y todos han intentado ir a hacer trabajos que recojan las condiciones particulares de donde los muchachos viven (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

Estudiantes de la subregión Oriente, valoran de igual manera la pertinencia de la formación que reciben en sus distintos programas académicos, sin embargo, hacen un llamado insistente para que los tengan más en cuenta en los eventos académicos:

La educación que nos brindan es la pertinente, pero si me gustaría que abriera un poco más los horizontes, que nos permitieran salidas, que no siempre se diga que no a quienes queremos ir a un evento, que si se realiza un evento para el cual se nos envía una invitación se nos dé la oportunidad de ir, porque los directivos crean que realmente es importante. Quisiera que las invitaciones vinieran acompañadas de oportunidades o que algunos de los eventos se realizaran aquí en la Seccional, que ya es bastante grande y hermosa como para traer invitados (Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana).

Sin embargo, en la perspectiva de avanzar en contextualización y pertinencia de los programas, hay todavía asuntos nodales por superar: a) La limitada o nula articulación de los ejes misionales, tanto desde la Facultad de Educación, como desde la Dirección de Regionalización, que “hasta ahora, solamente es un ente administrativo, sin un proyecto pedagógico y sin flexibilidad” (Grupo de discusión con profesores de Educación Especial, 26 de enero de 2014); y b) La escasa construcción de currículos pertinentes, por el desconocimiento de las regiones que tenemos aún como Facultad: “no hemos encontrado la manera... pero es porque nosotros mismos desconocemos la región; yo pienso que en la medida en que realmente la Facultad tenga un conocimiento profundo de la regiones, puede hacer currículos pertinentes; mientras no las

conozcamos, no” (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

Por su parte, en el documento maestro del programa de Maestría en Educación para la subregión Oriente, que comenzó a funcionar en el segundo semestre de 2012, aparece de manera más clara y explícita el compromiso de la Facultad de Educación con la transformación de la región mediante una educación con pertinencia social y con currículos contextualizados:

El ideal de calidad en el Programa de Maestría, incluye la excelencia académica y la pertinencia social o congruencia y articulación entre las necesidades del contexto externo y las prácticas académicas. Es decir, el establecimiento de múltiples relaciones y transformaciones entre formación postgraduada y entorno, procurando que las prioridades incorporen las urgencias de sectores escasamente representados en las trayectorias de conocimiento que el mundo académico suele reconocer. En este sentido, la propuesta de mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia mediante procesos de formación de maestría, presenta el reto académico y administrativo de elevar no sólo el número de magísteres sino el compromiso social de educar con pertinencia y desde currículos contextualizados, acordes con las necesidades sociales y políticas de los territorios en los que se desplace la formación y se preparen los investigadores, para que respondan las exigencias de la relación educación-sociedad, a partir de la solución a problemáticas regionales y la producción intelectual (Documento Maestro, Programa Maestría en Educación, Subregión Oriente).

### **2.2.3. Sobre los Sujetos de los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.**

#### **Perfil, condiciones y situaciones de los profesores de los programas regionalizados.**

La Facultad de Educación, aunque posee una amplia trayectoria en procesos de regionalización, no tiene definido aun formalmente unos criterios o políticas para la selección y desarrollo de los profesores de regiones. Esto ha conllevado, a que hasta ahora, sean los Comités de Carrera, o en su defecto, los coordinadores de los programas académicos, quienes decidan al respecto; y estos a su vez, están limitados a los tiempos, disponibilidades y gustos de los profesores con experticia en el campo requerido, que normalmente son los mismos profesores que ofrecen los cursos en Medellín. No obstante, suele suceder que:

[...] Los profesores que viajan a las regiones terminan por engancharse allá; uno siente que cambian...por las reuniones que hacemos con los profesores les preguntamos mucho por su experiencia y todos dicen: ¡Qué es ésta maravilla! a mí me llegan correos y me dicen: ¡Lo más maravilloso que me pasó fue este curso allá! Sí, me obligó a pensar esto o aquello, o

me escribe un profesor y me dice: Te escribo desde aquí, desde el Paraíso; sí, cosas como esas, ehh... eso me obligó a cambiar la perspectiva de esto, bueno, todos tienen historias que contar (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

La mayor parte de los profesores de regiones de la Facultad de Educación son docentes de cátedra. Sin embargo, se resalta en la mayoría de ellos su calidad, compromiso y disponibilidad: "Todos los docentes tienen una excelente preparación y sin duda alguna ofrecen lo mejor de ellos para aportar a nuestra formación" (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil); "Todos los profesores, en lo que se refiere a sus calidades académicas, profesionales y personales; en general fueron bien evaluados" (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Educación Especial).

Dentro de los profesores de los programas regionalizados hay quienes se dedican solamente a dar sus clases en los tiempos y horarios para los que fueron contratados, pero hay otros muchos, que aunque hayan sido contratados por horas cátedra, cuando están trabajando en regiones se vinculan a las dinámicas territoriales o promueven proyectos por iniciativa propia, en función del desarrollo de la región:

[...] al final de todo se hace un balance, entonces te cuentan desde el profesor que llegó allá y qué simplemente iba... les daba su clase y se encerraba en el hotel, hasta el profesor que salía, se involucraba, ehh... los ponía pues a pensar o reflexionarse frente ciertos elementos de ese contexto, y hacia que ellos también, a su vez, pudieran generar pues comunidades de diálogo, de trabajo de aprendizaje, redes. Entonces, uno ve como las dos cosas; eso depende mucho del mismo profesor; o sea, ni en el Plan de Estudios, ni en el formato de programa se le dice al profesor cómo debe hacer, o qué es lo necesario dentro de esa región; obedece mucho pues a esos asuntos... que le son propios al profesor, como a esos intereses y motivaciones, entonces sí, hay unos que se encarretan pues como con toda la historia y el cuento, y detectan una situación y empiezan, nooo... es que con estos muchachos se puede hacer este trabajo (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Aunque se valora como un hecho importante desde las distintas licenciaturas que en las cohortes extendidas a regiones se cuente con la participación de un alto porcentaje del equipo docente consolidado en la sede de Medellín, en tanto permite sostener las propuestas curriculares bajo las que funcionan los programas, llama la atención el proceso de auto-reflexión que se viene haciendo al interior de los distintos Comité de Carrera y desde los docentes de apoyo en regiones, por generar condiciones para vincular como profesores e integrantes activos de las comunidades

académicas de los programas de pregrado regionalizados, a egresados y docentes idóneos que viven en las mismas regiones:

¿Por qué seguimos enviando profesores de Medellín, a orientar los cursos en regiones si nosotros tenemos suficientes egresados para empezar a impactar los programas en la Región?... En Pedagogía Infantil y Educación Especial, nosotros hemos tenido como dos perspectivas, en este momento nosotros, tanto en Medellín como en regiones estamos haciéndole mucha fuerza a los egresados, o sea estamos interesados en hacer relevo generacional, que eso no siempre es fácil porque aquí hay muchas resistencias a eso, creo que entre los intelectuales en general, queremos ser perpetuos y quedarnos siempre ahí, así estemos de bastón... ¿A quiénes hemos incorporado? A algunos profesores de las maestrías, o sea por ejemplo: En Cauca, tenemos tres docentes que pasaron por la Maestría de Educación, eso nos parece un buen impacto, eso en el sentido de que ya tienen la Maestría y pueden ser nuestros docentes. ¿Cuáles son las dificultades con eso? Qué muchos de las personas que están formadas en las regiones no tienen formación posgraduada, cierto, y ustedes saben que la Universidad cada vez es más exigente en eso de que usted tenga un posgrado, cierto, pero nosotros sí hemos realmente tenido la intención de empezar a vincular, hemos vinculado egresados no de éstas nuevas generaciones sino también egresados que sabemos que están trabajando en los territorios y que pueden retroalimentar el Programa, pero eso todavía es una intención de los coordinadores, no hay una política alrededor de eso (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

[...] Conscientes de la importancia de que cada región cuente con talento humano autóctono, se viene proyectando la formación a nivel de posgrado, concretamente de maestría, como una de las estrategias principales en el mediano plazo para lograr este propósito.

[...] En lo concerniente a las acciones implementadas para acrecentar el número de profesores en regiones, se han propuesto como estrategia desde el Programa, contactar profesores egresados o profesionales con trayectoria que viven en las regiones que aporten a los procesos formativos trazados en el Programa y que respondan a los perfiles definidos por el mismo. En el momento hemos contado con profesores en la sede del Carmen de Viboral, actualmente una de las docentes sirve el seminario de práctica integrativa IV, cuyo eje temático es la educación rural. [...] Otra estrategia consiste en el aprovechamiento de las prácticas para levantar información acerca del contexto que lleve a identificar instituciones, entidades y profesionales como potenciales aliados en el proceso de formación de pedagogas y pedagogos infantiles (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil).

[...] Actualmente la coordinación de las prácticas en nuestra Licenciatura ha hecho un esfuerzo significativo por vincular al trabajo de asesoría de las prácticas en las regiones a

formadores que residen en los municipios de Caucasia, Andes y Rionegro. Esto ha implicado un proceso de articulación de esos docentes a las dinámicas de la Licenciatura, es decir, se les ha hecho parte constitutiva de la comunidad de nuestro Programa. Estos maestros orientadores participan de los espacios de formación, discusión y socialización tendientes a la formulación de propuestas de investigación de los estudiantes de nuestro pregrado, lo que redundó, finalmente, en una oportunidad para continuar su proceso de formación y contribuir a una articulación más efectiva de la Licenciatura en la región (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana).

Tampoco se ha avanzado en la conformación de comunidad académica en la Subregión, pues no se cuenta con docentes vinculados de planta que fortalezcan los procesos académicos, ni tampoco existe una articulación entre los ejes misionales de docencia, investigación y extensión. El inicio de la Maestría en Educación en el segundo semestre de 2012, y la vinculación de un docente ocasional de tiempo completo de la Facultad de Educación en la subregión Oriente, se convierten en oportunidades para impactar positivamente los programas y proyectos que adelanta la Facultad de Educación, y el desarrollo subregional, a través de proyectos investigativos y de extensión con enfoque territorial, apoyados por los grupos responsables de las líneas de investigación de la maestría.

### **Perfil, condiciones y situaciones de los estudiantes de los programas regionalizados.**

Los estudiantes activos de las Licenciaturas en curso en el Oriente Antioqueño, tanto de la Sede El Carmen de Viboral como de la Sede Sonsón, expresan sentirse muy orgullosos por lo que son: “Estudiantes de la Universidad de Antioquia en, de y para la región Oriente”, pues valoran muchísimo la calidad de la formación que reciben, y que ésta les posibilite crear lazos de unidad entre ellos, y con su región:

Pienso que el perfil de nosotros en las regiones es de personas que quieren una preparación excelente como la que estamos recibiendo de la UdeA; las semejanzas es que nos estamos preparando con una buena educación, ya que todos los docentes tienen una excelente preparación y sin duda alguna ofrecen lo mejor de ellos para aportar a nuestra formación. La diferencia, es que por ser de las regiones nos enfocamos más en nuestro deseo de salir adelante y formarnos con responsabilidad, claro, sin desmeritar a todos los de la ciudad, ya que algunos si actúan con responsabilidad (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).

Como estudiantes de la región tenemos el privilegio de mantener una unidad de grupo en las carreras, casi siempre los que empiezan una corte, llegan hasta el final unidos; sin olvidar que hay algunas personas que desertan. Por esta unidad creo que podemos tener mayor oportunidad de generar lazos y simpatía, en cambio en ciudad se conoce gente diferente diariamente o en cada curso. Nos formamos en la región y para la región, algo que es importante

destacar (Estudiante de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

De ahí, que sea una constante el observar que los estudiantes de regiones cuiden y defiendan la Universidad como su universo, y que manifiesten permanentemente “un gran compromiso y esfuerzo con el programa, amor y sentido de pertenencia para con la universidad y sus instalaciones” (Estudiante de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana), pues “para ellos decir que están en la Universidad de Antioquia es el mayor orgullo, cuidan sus puestos, intentan no perder, uno los siente apasionados con su trabajo” (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

Al hacer referencia a las cualidades personales y académicas que caracterizan los estudiantes de la Universidad de Antioquia en la subregión Oriente, estudiantes y egresados que participaron de la consulta virtual, expresaban lo siguiente:

Los estudiantes de la Seccional Oriente son personas completamente comprometidas con su labor académica, muy responsables y con un enorme sentido de pertenencia con la Institución. Una de las cosas en las que pueden diferenciarse los estudiantes de la Región con los de ciudad universitaria, es con el compromiso que asume su formación académica, y la forma paulatina y ordenada en que ven los cursos, pues los programan en el respectivo orden en los que van los cursos, lo que facilita que se lleve una secuencia en los cursos. También la labor académica es más exigente para los estudiantes debido a la poca oferta académica, al no existir varias cohortes de las mismas carreras, por lo que no es posible o por lo menos no muy común la cancelación de cursos (Estudiante de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

Los estudiantes de regiones somos disciplinados, lo cual se debe a las reglas que nos rigen; gracias a ellas y al sistema de las cohortes límite, rendimos más, y el tiempo de la carrera es más medido; por dichas razones, deberíamos tener más oportunidades, en el sentido de las electivas, de las becas, los viajes y maestros de planta que no sean específicamente los de los cursos, que nos puedan ayudar a llevar más allá nuestros proyectos (Estudiante de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

En Medellín adquieren una conciencia política más crítica en su mayoría. En Medellín, por la modalidad de estudio, (presencialidad) y mas no presencialidad concentrada (Viernes, Sábado y Domingo), realizan más prácticas de laboratorio, por lo cual se familiarizan más con ellas y adquieren mayores competencias en este sentido. En cuanto a otras capacidades y talentos, por mi experiencia de estudio tanto en la sede central como en la de Oriente, no percibí mucha diferencia en cuanto a los conocimientos adquiridos, salvo lo relacionado con las prácticas de laboratorio. Además pude ver que los estudiantes de las regiones en su

mayoría son más juiciosos y comprometidos (Egresado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental).

Los profesores del Departamento de Educación Infantil destacan de los estudiantes en regiones, entre otras, las siguientes cualidades: su compromiso, respeto, franqueza, y humildad; su nivel de arraigo, y la importancia que ellos revisten en cada una de las regiones; su constancia (rara vez desertan); los continuos progresos en cada uno de ellos, lo que visibiliza los impactos positivos del proceso formativo; su capacidad de asombro y gestión; y su gran sentido de pertenencia hacia la Universidad de Antioquia (Grupo de discusión con profesores de Educación Especial, 26 de enero de 2014). Los estudiantes manifiestan estar a gusto con el programa, el cual describen claro, conceptualmente sólido, cercano, coherente, una verdadera oportunidad de formación (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Educación Especial). Se resalta de manera puntual, a los estudiantes de Educación Especial de Sonsón -aunque esta valoración también aplica a los demás estudiantes de otras subregiones, como los del Suroeste- porque:

En general, manejan buenas relaciones interpersonales y es un grupo respetuoso y amable con el profesorado y sus compañeros. Son un grupo que evidencian interés y capacidad de gestión cuando se les propone la realización de acciones relacionadas con la comunidad, con base en las propuestas que se desprenden de los cursos, lo que les ha permitido visibilizarse en el municipio y en sus lugares de procedencia (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Educación Especial).

Uno de los principales argumentos que esgrimen los detractores de los procesos de regionalización, entre los cuales se incluyen desafortunadamente algunos profesores, es que los programas regionalizados son de baja calidad, porque según ellos, “no es bueno el nivel académico de los estudiantes de regiones, y no se les puede exigir con rigurosidad”. Frente a las anteriores posturas, sostenemos enfáticamente que el problema de la calidad de la educación es un asunto estructural, expresado en todos los niveles del sistema educativo y en todo el país, por lo cual resulta inadmisibles estigmatizar o etiquetar a los estudiantes de las subregiones como “malos” o “inferiores” académicamente, única y exclusivamente, porque no viven en las grandes metrópolis. Y en un sentido similar, pero desde las voces de los mismos estudiantes de regiones, también se cuestiona críticamente estos argumentos:

Considero que existe una idea, un paradigma, respecto a la calidad. Y es que hay una predisposición a decir que la calidad educativa en las regiones es inferior a la de "ciudad universitaria", en base a esa idea se desarrolla el quehacer del estudiante de la región, siempre con miras a que hay algo mejor. El mero hecho que de entrada te digan que el punto de corte es más bajo en las regiones deja mucho que desear. Aunque en mi experiencia personal debo decir que efectivamente hay gente que no tiene idea de lo que está haciendo

en la universidad; comprendo que eso pasa en todo (Estudiante de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

Hay muchas diferencias respecto al concepto que tienen incluso los maestros de un estudiante en región, pues opinan que difícilmente igualaremos a los estudiantes de ciudad por simple de razón de vivir entre montañas. Las diferencias radican desde los beneficios hasta el trato, pasantías, intercambios, validación del nivel de inglés, aceptación de proyectos, entre otras opciones de crecimiento, en la educación no aplican para las regiones (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

Sin embargo, el proceso vivido en la subregión Oriente –que es similar en el resto de subregiones-, se ha ido encargando de de-velar estos estereotipos y señalamientos injustificados. Es así como en el estudio de evaluación de impacto del Programa de Regionalización realizado por la Facultad de Educación y el INER (2011), se resaltaba que estudiantes de la subregión Oriente recibieron el reconocimiento al “Mejor Estudiante Avanzado por Programa”: en el 2010, Diana Catalina Aristizábal García (Licenciatura en Educación Especial), y Eliana Carolina Vallejo Osorio (Licenciatura en Pedagogía Infantil), y en el 2011, el mejor estudiante avanzado por programa fue de la Licenciatura en Matemáticas y Física del Oriente. Y nuevamente, en el año 2013, el premio al mejor estudiante avanzado del programa Licenciatura en Educación Básica Énfasis Humanidades y Lengua Castellana lo obtuvo Xiomara Jahel Meneses Zuñiga. Por eso, se puede afirmar vehementemente que la mayor fortaleza de los programas regionalizados son sus estudiantes:

¿Qué fortalezas veo yo en el Programa?... los estudiantes...Se lo preguntamos a los estudiantes, a los egresados... ellos decían: que la formación en el área era maravillosa, o sea que ellos estaban ahí, en años luz en la formación que recibían por parte de otras Universidades; ellos sentían que salían fortalecidos tanto en las áreas disciplinares como en los ejercicios de escritura, de presentación de proyectos... pues veían que académicamente la Licenciatura ehh, tenía un buen nivel o una buena calidad (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Ahora bien, al reconocer la calidad de los programas y los estudiantes de regiones, no podemos dejar de señalar la pervivencia de problemas serios y profundos que inciden directamente en un mejor desempeño de los estudiantes de regiones con respecto a los de Medellín, y es lo que tiene que ver con las situaciones de inequidad existentes actualmente en la reglamentación específica que les aplican por el hecho de ser de regiones –aun cuando está en contravía con el reglamento estudiantil de pregrado-, que es el que debería regir para todo el estamento estudiantil de la Universidad de Antioquia. De igual forma, el limitado acceso al bienestar universitario, que aunado a los anteriores factores, configuran un círculo injusto de inequidad y exclusión social de los estudiantes de regiones:

Yo siento cierta rigidez, de hecho siento que es una desventaja para los mismos estudiantes, en tanto... bueno un ejemplo: Un estudiante que pierde un curso en las regiones, lo perdió y sólo se le oferta la alternativa de validar, porque no hay nuevas cohortes o puede matricularlo cómo con otro Programa, pero ¿Cuándo van hacer dos Programas? Y ¿Cuándo semejantes?...si esos estudiantes pierden ese curso una segunda vez, quedan por fuera de la Universidad. Aquí hay hasta tres opciones de perderlo, o sea lo puede perder dos veces, lo puede repetir dos veces y lo tiene que ganar la última vez; cinco veces puede verlo...En la Región solamente una vez, máximo dos, y eso bajo otras condiciones... siento que hay una ... inflexibilidad con relación al número de créditos... el estudiante solo puede matricular un tope de créditos, máximo veinte y cuatro, y resulta que él tiene un tiempo en la semana para poder ver ese curso que es de cinco créditos en la Licenciatura, pero ya no le da los créditos, no se lo deja matricular, entonces yo decía, por qué no pensar: así como tenemos las excepciones especiales para los estudiantes sobresalientes, que pueden matricular hasta treinta y dos créditos, un estudiante en la Región podría tener un tope mayor de créditos para la matrícula, para que pueda avanzar en su plan de estudios, y a la vez desatracarse en lo que debe, sin necesidad de que pase por una evaluación de validación... es menor la calidad ahí que se puede ofrecer; no es lo mismo preparar un examen, que ver el curso con el profesor... también la poca equidad que hay frente a los recursos con los que cuentan los estudiantes para movilidad, para participación en proyectos, en fin, como toda esa parte de bienestar (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Si bien las mediaciones tecnológicas han favorecido el desarrollo de los procesos académicos, no es menos cierto que en este ámbito todavía se generan dificultades referidas, principalmente, al acceso a medios tecnológicos. Muchos de los estudiantes viven en veredas de los distintos municipios que conforman la región y no cuentan con un computador en sus casas, y en los casos en los que existen, no tienen conexión a internet. En algunas situaciones, también, la distancia entre la vivienda y el casco urbano es considerable, lo que genera limitaciones para quienes utilizan el transporte público, con lo que se acentúan las dificultades para acceder a medios informáticos que dependan de internet (informe de Gestión Académico y Administrativo, 2013, Comité de Carrera, Licenciatura en Educación Básica, Énfasis Humanidades y Lengua Castellana):

La diferencia del estudiante de la región con respecto al estudiante de la Sede Central no es una diferencia netamente de índole académica, teniendo en cuenta que son los mismos programas, e incluso en la mayoría de los casos también son docentes compartidos. Las líneas que nos separan se describen en términos de las pocas oportunidades de acceso a grupos de investigación, o por ejemplo la diferencia en laboratorios, bibliotecas, etc (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental).

No todos los estudiantes de regiones vivimos sólo para estudiar, muchos trabajamos para pagar nuestras carreras y en ocasiones directivos y profesores no se enteran de ello, nos enseñan a que lleguemos a la escuela y nos contextualicemos, pero no se contextualizan, no saben cuáles son nuestras necesidades o si tenemos todo el tiempo disponible para dedicárselo solo a sus cursos. Sabemos que la universidad es una responsabilidad que decidimos tomar, pero por eso mismo lo más doloroso es tener que dejarla porque nuestra situación económica no es la adecuada para estudiar (Estudiante de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

No existe un Sistema de Bienestar que permita a estos jóvenes ofrecerle otras oportunidades...ese apoyo a los estudiantes en las regiones para que ellos puedan tener movilidad, para que puedan participar de estos eventos o Semilleros de Investigación es muy poco (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Más oportunidades para los estudiantes con dificultades económicas, facilidades en horarios de clase y de refuerzos y recuperaciones (Estudiante de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

Crear más recursos para las regiones, entre ellas dotar las bibliotecas, pues es muy complejo encontrar material para las investigaciones y complementar los trabajos de los cursos, y dependemos de que nos envíen los libros desde ciudad universitaria, y a veces tardan algunos días en llegar, y crear la manera de vincular los estudiantes a procesos de investigación (Estudiante de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

### **Perfil, condiciones y situaciones de los egresados de los programas regionalizados.**

En el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Antioquia 2006-2016, se expresa que es vital la participación de los egresados en la vida institucional, por lo cual se orienta asumirlos no como “invitados”, sino como “aliados estratégicos naturales y agentes cooperantes en la ejecución de proyectos específicos, en el desarrollo de prácticas estudiantiles, en el fortalecimiento de los vínculos con otros sectores sociales, y en los procesos de evaluación y reorientación que la institución y los programas académicos emprendan” (PDU 2006-2016: 94).

Sin embargo, aunque desde el año 2008 “la Universidad puso en marcha el proyecto piloto institucional denominado Sistema de Seguimiento a Egresados de la Universidad de Antioquia (SEGUA), orientado al desarrollo de proyectos de caracterización y de un observatorio laboral de graduados” (Universidad de Antioquia, 2011: 251), este mecanismo no ha posibilitado aún un adecuado seguimiento a los egresados de los distintos programas académicos, tanto de Medellín como de las regiones, pues sólo unas pocas facultades cuentan con estudios de seguimiento a egresados.

La Facultad de Educación ha graduado a 17.000 profesionales aproximadamente en sus 60 años de funcionamiento en sus diferentes Licenciaturas, y sólo la Licenciatura en Educación Especial en el año 2005, la Licenciatura en Pedagogía Infantil en el 2008, y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el 2011, han realizado seguimiento a egresados en la ciudad de Medellín, pero en las diversas subregiones de Antioquia aún no se ha realizado ningún estudio de seguimiento y caracterización de los egresados que le permita a la Facultad identificar el perfil laboral y ocupacional de estos. En las dos sedes de la subregión Oriente (El Carmen de Viboral y Sonsón), la Facultad de Educación ha graduado desde el 2006-1 hasta el 2014-1, un total de 153 Licenciados en 10 cohortes, distribuidos en cuatro programas de pregrado regionalizados, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Egresados hasta el 2014-1 Programas de Pregrado Subregión Oriente				
Programa Académico de Pregrado	Seccional Oriente		Sede Sonsón	
	Cohortes	Estudiantes	Cohortes	Estudiantes
Pedagogía Infantil	2	50		
Licenciatura en Educación Especial	2	24		
Licenciatura en Educación Básica Énfasis Ciencias Naturales y Educación Ambiental	2	34	1	14
Licenciatura en Matemáticas y Física	3	31		
<b>Total Egresados</b>		<b>139</b>		<b>14</b>

**Tabla 4. Elaborada con datos suministrados por Docentes de Apoyo a Regiones y Coordinadores de Programas de la Facultad de Educación.**

Si bien no se han realizado estudios específicos para caracterizar los egresados de la Facultad de Educación en la subregión Oriente, es justo destacar el esfuerzo realizado por las coordinaciones de los programas y las docentes de apoyo en regiones, desde donde se ha tratado de generar y mantener vínculos con los egresados, manteniéndolos informados de las distintas actividades relacionadas con los programas académicos y las oportunidades laborales, mediante el correo electrónico, las redes sociales y los sitios web, gracias a que se cuenta con una base de datos actualizada. Por estos medios, algunos coordinadores de programas han podido constatar un alto índice de empleabilidad de nuestros egresados, pues “son muchachos con un nivel académico muy alto, y con muy buen compromiso en el desarrollo de los procesos” (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Desde el Departamento de Educación Infantil de la Facultad existe la convicción que “los egresados en la región son los enlaces para indagar y soportar los programas” (Grupo de discusión con profesores de Educación Especial, 26 de enero de 2014). Y esa visión les ha permitido no sólo mantener una comunicación estrecha con gran parte de sus egresados de la subregión Oriente, sino también vincularlos con proyectos de investigación y extensión que han desarrollado desde las dos licenciaturas que tienen, y con las prácticas pedagógicas en sus distintos niveles, aprovechando así

su conocimiento situado sobre los problemas que abordan en cada uno de los programas, y sobre el medio laboral en el cual deben que desempeñarse los futuros licenciados. La Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Pedagogía Infantil relata una de las experiencias significativas que han tenido en esta relación con los egresados:

Hubo una profesora... que es una egresada nuestra de las cohortes primeras del Programa de Educación Especial... y es una enamorada del Municipio de Rionegro. Ella vive allá y ella hizo una propuesta de identificación y de caracterización de la población con discapacidad del Municipio de Rionegro. Eso se hizo una investigación muy seria, en esa investigación yo participé; se llama, “Un estudio de factibilidad de la creación de un centro de Educación Especial”. Ese centro de Educación Especial todavía funciona, y es la Unidad de Atención Integral de Rionegro; o sea, eso realmente tuvo un impacto enorme...participamos muchas personas en ella. ¿Cuál ha sido el fruto de la UAI, de esa Unidad de Atención Integral?: Varios de nuestros egresados del programa ya están trabajando allá... conocemos por ese estudio, que también se ha actualizado la condición de discapacidad del Municipio Rionegro...Eso es un impacto importante en términos de que conocemos ¿dónde están?, ¿cuántos son? ¿Cuáles son las discapacidades que aparecen con más prevalencia?... ¿Qué instituciones hay para atenderlos?... y en esas instituciones nos hemos acercado a través de las prácticas, o sea realmente nosotros hemos estado impactando en ese tipo de instituciones... Otro de los impactos... los egresados nuestros ya están desempeñando ciertos cargos, que nos hacen ver, que pues primero que todo, evaluar una formación buena, o sea los egresados todos tienen en este momento empleo, sí, y el ochenta por ciento están en la región, eso me parece que es un impacto enorme (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

El trabajo con los egresados todavía está muy incipiente, no sólo en nuestra Facultad de Educación, sino incluso, en el conjunto de nuestra Universidad. Y si esto lo contextualizamos aún más para el caso de las subregiones, podemos afirmar enfáticamente, que todavía estamos en pañales, y que apenas si comenzamos a reconocer tímidamente las potencialidades que este tipo de anudamientos estratégicos con nuestros egresados:

Pienso que hay todavía un trabajo enorme por hacer con los egresados, particularmente de la Facultad de Educación, y creo que de la Universidad en general. Ustedes saben que cuando se hizo la evaluación institucional ese fue nuestro lado flaco. La Universidad no sabe ni cuántos egresados tiene a través de la historia...qué tal si empezamos a buscar todos esos egresados, y ahí encontramos ya un nicho de la misma Universidad, o sea algo para empezar de allá hacia acá, sí. ¿Qué problemas han detectado? Nosotros sabemos dónde están trabajando...pero es una cosa empírica, sí, todavía hay que hacer un trabajo muy fuerte del egresado, pero yo sí creo como ustedes, que nosotros estamos resolviendo problemitas que nos interesan a nosotros, no las situaciones de las regiones, pero yo si definitivamente creo que el trabajo está allá...Yo creo que el impacto ha sido mínimo, o sea, tenemos

muchos egresados que están trabajando, pero que hagamos un trabajo conjunto para solucionar problemas de la Región, yo creo que eso no se ha hecho... Nosotros tenemos cantidad de egresados, personas formadas en las regiones que no son nuestros profesores ¿Por qué? ¿Por qué seguimos enviando profesores de Medellín, a orientar los cursos en regiones si nosotros tenemos suficientes egresados para empezar a impactar los programas en la Región?... hemos vinculado egresados no de éstas nuevas generaciones, sino también egresados que sabemos que están trabajando en los territorios y que pueden retroalimentar el programa, pero eso todavía es una intensión de los coordinadores, no hay una política alrededor de eso... Yo le dije al Vice Decano en estos días: ¿nosotros por qué no hacemos un banco de hojas de vida de las regiones? ...somos los mismos yendo siempre a las regiones, y quienes conocen el territorio son los que están allá".

#### **2.2.4. Sobre las propuestas de formación de los programas regionalizados.**

##### **Intencionalidades formativas y transformativas de los programas regionalizados.**

En la formulación de las misiones y propósitos de los programas de la Facultad de Educación que se han ofertado en la subregión del Oriente, es central la preocupación por la formación de maestros sujetos de saber; maestros sujetos- políticos, comprometidos con sus regiones y comunidades; y maestros investigadores-transformadores de sus propias prácticas. A continuación, se esbozan de manera sintética, los propósitos formativos de cada uno de estos programas, tal como aparecen escritos en los documentos maestros de cada uno de ellos:

[...] Que el docente se asuma y sea reconocido como un ser consciente y activo para la transformación de la sociedad, la promoción de comportamientos democráticos, la cualificación de la vida individual y colectiva... Adquiera una sólida fundamentación en el saber disciplinar... Alcance una sólida formación pedagógica, investigativa y didáctica de los saberes disciplinares...Incorpore las tecnologías de la información y la comunicación en beneficio de la cualificación de la enseñanza de las matemáticas y la física... Se apropie de las metodologías y procedimientos para resolver los problemas que le plantea su profesión (Documento Maestro Licenciatura en Matemáticas y Física).

[...] Formar desde una perspectiva humanista y una sólida fundamentación en los saberes disciplinares y metadisciplinares, maestros autónomos, capaces de liderar los cambios pedagógicos y didácticos que propicien la participación crítica e informada de la población escolar en los debates sociales y ambientales que comporta la ciencia en el mundo contemporáneo... profesionales de la educación, con un vivo interés por los más recientes desarrollos alcanzados en los campos de la educación en ciencias naturales para que actualicen permanentemente su quehacer... docentes con un pensamiento interdisciplinario y con compromiso para apoyar la consolidación de una cultura que redimensione la relación del ser humano con el medio ambiente...maestros que, reconociendo la importancia de investigar en el campo de la educación en ciencias, generen condiciones, propuestas y

proyectos tendientes a enriquecer su labor mediante la conformación de equipos de investigación docente (Documento Maestro Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental).

[...] La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en armonía con los propósitos misionales de la Facultad de Educación, forma maestros sensibles, críticos y propositivos frente a los contextos socioculturales... con la capacidad de reconocerse y reconocer al otro por medio del lenguaje, de tal manera que fortalezcan espacios significativos de acción e interacción con las comunidades educativas; que hagan un uso crítico y creativo del lenguaje en la apropiación de los saberes y en las relaciones con los otros; aprendices y enseñantes de las ciencias y teorías del lenguaje y de la literatura que hagan posible la recontextualización de los saberes desde una perspectiva ética; lectores y transformadores de contextos a partir de relaciones inter y transdisciplinares desde los saberes socioculturales pedagógicos y didácticos; protagonistas de las realidades sociales y culturales que a partir de la investigación incidan en la formación de generaciones de sujetos sociopolíticos comprometidos con la construcción de una sociedad más democrática; y abiertos a las experiencias estéticas y a las innovaciones pedagógicas, investigativas, culturales y sociales. La formación de maestros y maestras de Humanidades, Lengua Castellana, involucra todas las dimensiones del ser humano: la esfera estética, su pensamiento y la razón, el cuerpo y los sentidos y, de un modo especial, se haya ligada a la dimensión política de acuerdo con el lugar social y ético de la imagen del maestro de lenguaje en la comunidad. Esta dimensión política relaciona la educación con la vida pública en general y con la lectura crítica de los propósitos y acciones del Estado. (Informe de Autoevaluación 2010-2013 con fines de Renovación de Acreditación, Licenciatura en Educación Básica Énfasis Humanidades y Lengua Castellana, noviembre de 2013).

[...] En consonancia con la misión planteada desde la Facultad, la Licenciatura de Educación Especial, tiene como misión formar maestros y maestras para la investigación y los procesos educativos, formativos, de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, posibilitándoles así, el reconocimiento político de las diferencias y la inclusión social y educativa... con sentido ético, político, social, crítico y reflexivo de su saber, de sí mismo y de sus entornos... competente en pedagogías y didácticas flexibles, pertinentes y de calidad... con capacidad de diseñar y gestionar propuestas, proyectos y programas, a nivel local, regional y nacional, que dinamicen las prácticas vigentes y posibles en pro del mejoramiento de las condiciones sociales y educativas de la población y los diferentes contextos... para el fortalecimiento de una comunidad académica orientada a la formulación y desarrollo de investigaciones, tendientes a la producción de nuevo conocimiento en el campo de la Educación Especial (Documento Maestro, Licenciatura en Educación Especial).

[...]La misión del programa es la formación inicial y continuada de pedagogos y pedagogas infantiles para la educación y la formación de la infancia en contextos diversos respondiendo de manera crítica a las problemáticas y necesidades de la sociedad contemporánea, desde una perspectiva interdisciplinar, que articule en torno a la investigación, la docencia y la extensión... Formación de pedagogos y pedagogas infantiles que: reconozcan la pedagogía como un campo que permita su articulación con otros saberes, disciplinas y ciencias desde una mirada interdisciplinar de la educación y la formación de la infancia... Se asuman como intelectuales de la pedagogía... Lean crítica y constructivamente concepciones, políticas, prácticas y problemáticas propias de los diversos entornos culturales y sociales y su incidencia en los procesos de subjetivación y formación de los niños y niñas... Generen procesos formativos con los agentes significativos que inciden en la infancia, en sus diversas modalidades... [Capaces de] Producir conocimiento pedagógico y didáctico, desde una perspectiva interdisciplinar sobre la educación y formación de la infancia... [Y] Promover vínculos con las comunidades académicas y con organismos de carácter local, nacional e internacional que trabajen con la infancia (Documento Maestro, Licenciatura en Pedagogía Infantil).

[...] El Programa de Maestría en Educación a partir de su componente central de investigación, busca formar investigadores que aporten acciones tendientes al desarrollo de las actividades institucionales y de los procesos de transformación económica, social, política y cultural de la Región del Oriente Antioqueño, el Departamento de Antioquia y el país a partir de una centralidad de los territorios regionales en función del desarrollo desde la perspectiva periferia-centro. [...]Formar investigadores en el área de la educación, con capacidad de innovar, resolver problemas, contribuir al análisis de situaciones de carácter disciplinario e interdisciplinario de su región y su contexto, a través de la apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos en el área. [...] ofrecer a los estudiantes una formación integral, integrante e integradora, que favorezca la conciencia crítica y la proyección de su ejercicio profesional como egresados. Una formación que les permitirá entender su razón de ser como maestros a través del ejercicio de su práctica profesional con principios éticos universales, proyectados a la producción de innovaciones educativas en los ámbitos de su contexto y de su región, incluidos el de la educación no formal e informal y en todos los niveles del sistema educativo. En este sentido, se plantea... que estos actores desarrollen prácticas y diseñen propuestas para diferentes instancias, logrando con ello la proyección social que la realidad educativa vigente requiere para las regiones...Teniendo en cuenta que dichos proyectos se formulan a partir de diagnósticos y estados de arte, se pretende generar con ello, una búsqueda investigativa y el diseño de una propuesta de intervención novedosa. Interesa en la perspectiva anterior, formar maestros de alto nivel, que atiendan a las necesidades de diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos educativos e investigativos no sólo en su región sino en todo el Departamento de Antioquia (Documento Maestro, Programa Maestría en Educación, Subregión Oriente).

Pero más que palabras bonitas escritas en un documento maestro o un Informe de Autoevaluación de un programa, estas intencionalidades formativas se ven reflejadas sobre todo en el proceso transformativo que día a día viven los estudiantes de las regiones a medida que avanzan en sus carreras, tal como lo afirman algunos maestros de regiones:

[...] Yo pienso que la responsabilidad social de la Universidad más allá de lo que se dice en lo escrito, cierto, que el trabajo en las regiones... yo pienso que una de las cosas más bonitas que uno vive allá, es transformar estudiantes realmente en sujetos políticos, en sujetos que van a hacer una transformación intelectual de sus vidas, en las posibilidades que tienen allá...cuando yo veo a esos muchachos graduarse, yo siento que ahí se cumplió una responsabilidad de que en las regiones realmente puedan salir de esas situaciones tan complejas que han vivido de violencia, o sea siento que la educación tiene un papel enorme ahí en las transformaciones sociales de las regiones... Yo pienso que estamos formando maestros que ya se hacen preguntas frente a las situaciones problemáticas que encuentran en lugar donde ellos empiezan a desempeñarse (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

[...] Nosotros formamos un profesor de ciencias, cierto que es para el mundo... entonces esos propósitos que tenemos allí puestos de formar a un profesional que sea ávido de conocimientos, que se involucre con las comunidades que esté siempre conformando redes o equipos de trabajo (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Algo importante que se logra evidenciar en este proceso, es que los estudiantes cada vez se están empoderando más en las regiones, por lo cual no resulta extraño que ellos expresen abiertamente sus “ganas de transformar la realidad del país mediante la educación” (Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana).

### **2.2.5. Aspectos pedagógicos y curriculares en los programas regionalizados.**

A partir del 2010, la estructura académica de los programas de pregrado de la Facultad de Educación tienen como eje articulador de los espacios de formación el *componente común de formación inicial*<sup>34</sup>, a través del cual se pretende un acercamiento a la pedagogía como campo y espacio simbólico de lucha, que en nuestro caso particular, da cuenta de las prácticas y saberes, las producciones teóricas, los relatos de vida, los conceptos emergentes, la apropiación y recepción de discursos, pero también de los conflictos, intereses, olvidos, y deseos. La noción de campo permite

---

<sup>34</sup> Los planteamientos teóricos y conceptuales que se enuncian en este acápite se encuentran recogidos en: Castro Villarraga, Jorge Orlando. (2010). *Componente Común Formación Inicial de Maestros*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía.

captar la pluralidad de posiciones, y reconocer los aportes de grupos de reflexión e investigación que han contribuido a la configuración de la pedagogía como campo.

El componente común de formación inicial de maestros, tal como se aprecia en el gráfico que se muestra a continuación, se estructura a partir de cuatro **referentes**<sup>35</sup> (Escenarios y Contextos; Diversidad e Interculturalidad; Sujeto y Subjetivación; y Medios y Mediaciones); cuatro **dimensiones**<sup>36</sup> (El maestro como sujeto de saber pedagógico<sup>37</sup>; el maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología<sup>38</sup>; el maestro como sujeto público<sup>39</sup>; y el maestro como sujeto de deseo<sup>40</sup>); unos **conceptos articuladores** (en correspondencia con el horizonte conceptual y la historicidad del saber pedagógico), y unos **atributos** (No tiene un énfasis particular en determinado programa de licenciatura; da cobertura a todos los estudiantes inscritos, aprovechando los recursos disponibles; busca contribuir a la identidad del maestro desde sus condiciones de saber, profesional y de relación con la cultura; aporta a la generación del sentido de pertenencia de los estudiantes a la Facultad y sus programas, y no solamente con su licenciatura; y busca favorecer la movilidad de los estudiantes y los procesos de homologación).

---

<sup>35</sup> Los referentes hacen alusión a un conjunto de problemas, tópicos y relaciones que buscan activar el campo en el que se inscribe la formación de maestros, y que se articulan a los saberes específicos, de tal manera que permitan que el componente pedagógico no se aisle del conjunto de problemáticas y necesidades que supone la formación de maestros.

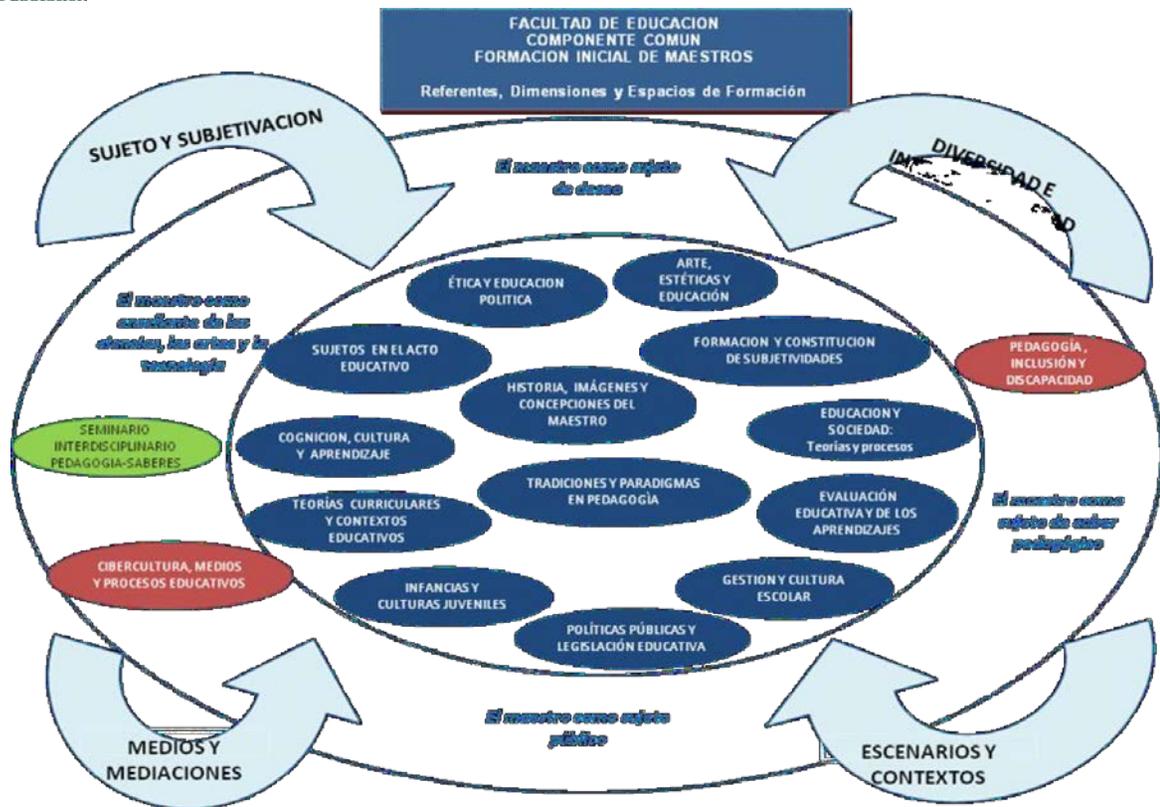
<sup>36</sup> Las dimensiones buscan promover una visión interdisciplinaria, multidisciplinaria y dialogante entre los miembros de la institución y los saberes que a ella concurren.

<sup>37</sup> El maestro siempre ha sido el designado históricamente como soporte del saber pedagógico tanto a nivel teórico como aplicado y experimental.

<sup>38</sup> Nos referimos al conjunto de relaciones que amalgaman la experiencia del maestro con los saberes, con las cosas, el lenguaje, la interioridad, la sociedad, la experiencia de sí.

<sup>39</sup> Esta mirada implica la relación del maestro con la cultura, el Estado y la naturaleza, es decir con todo lo que constituye el entorno y su capacidad de reelaborarlo, en este sentido el maestro toma lo público, lo interpreta, lo transforma en objeto de experiencia humana y en objeto de enseñanza.

<sup>40</sup> Se toma el deseo como motor del conocimiento subjetivo y objetivo que el hombre y la mujer establecen y construyen de sí mismos y de su entorno, lo cual abre la intencionalidad del pedagogo hacia la aprehensión, reflexión y develamiento del mundo y su revelación intersubjetiva y hacia su ubicación como ser social y personal desde sus características sexual, familiar, escolar y cultural.



**Gráfico 5. Componente común de la formación inicial de maestros. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2010.**

En el análisis de los documentos maestros de los programas regionalizados, llama la atención que en los aspectos curriculares del programa de la Licenciatura en Matemáticas y Física, no esté todavía incorporada la conceptualización y estructuración del componente común de formación inicial definido en el 2010. En los demás programas, aunque se hace alusión al componente común en los documentos maestros, en su implementación práctica en las regiones, son muy pocos los cursos que problematizan sus objetos de estudio en vínculo con las dinámicas propias de los territorios y los sujetos que los habitan. Esto se hace evidente, por ejemplo, en lo que relata la Coordinadora del Programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental:

En su estructura Curricular... durante los cinco primeros semestres, toda la formación está centrada en una formación disciplinar... ellos ven cursos de matemáticas, física, química y biología, de fundamentación en las disciplinas. Quienes ofrecen estos espacios son profesores egresados de la Facultad de Ciencias Exactas, o también de programas de esa área. Sus formas de evaluar y trabajar dentro del aula, se asemeja a esos modelos; entonces, son modelos muy tradicionales, donde los parciales siempre están presentes; esos parciales son algunos con preguntas de selección múltiple, muy memorístico, porque hay necesidad de recordarse ciertos datos... que ¿cómo se llama esto? que la clasificación de esto, que la enzima de esto... en fin, son datos que se requieren conocer...Después del quinto semestre,

ellos se empiezan a involucrar en el núcleo de las didácticas, y en estos escenarios aparecen cursos como Nuevas Tecnologías, y Seminarios de Historia y Epistemología de las Ciencias, donde las formas de relación con el conocimiento son diferentes. Entonces, en ese sentido, digamos que ya los estudiantes empiezan a escribir más, a leer más, ehh... digamos que ahí empiezan a cuestionar un tanto eso que se les había enseñado antes, hasta ese quinto semestre. Y dicen: Es que las ciencias no es una verdad en sí; ya empiezan a tener otra mirada y a decir, y a construir y de-construir, como esos procesos... Ya más hacia el final, el énfasis está puesto en la parte de formación para la investigación, entonces ahí es donde empiezan a involucrarse tanto dentro de las prácticas, como en los cursos de investigación, en problemáticas ambientales y en la línea Educación Ambiental, que les posibilita a ellos pensarse en problemas locales, en apuestas y proyectos que pueden ir realizando (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

En las reuniones sostenidas el 10 de junio y el 15 de julio de 2014 por parte del Departamento de Pedagogía con los coordinadores de programas de pregrado y docentes de apoyo en regiones, se identificaron con relación al componente común de los programas regionalizados de la Facultad de Educación, los siguientes problemas nodales:

**1.** Carencia de un Sistema de Información, Comunicación, y Protocolos de Procesos, lo cual genera muchos reprocesos. Su implementación facilitaría claridad en las funciones y continuidad de los procesos, más allá de los períodos de cada decanatura. No existe ningún instrumento diseñado por parte de la Facultad de Educación para recoger información sobre el proceso formativo en regiones, desde los diferentes actores involucrados. Los coordinadores de los programas no conocen a los profesores que están a cargo de las asignaturas del componente común, y los docentes, en algunos casos, no atienden los llamados de cada uno de los programas. ¿A quién pertenecen y con quiénes dialogan académicamente los profesores de los cursos del componente común cuando trabajan en regiones? Hay ausencia de procesos de inducción regular, que precisen los sentidos y las funciones. Hay mucha información en cada uno de los programas, que incluso se cruzan y complementan, pero por falta de comunicación, no es usada en beneficio del proceso formativo. No hay un trabajo colectivo y articulado al saber disciplinar, por tanto se hace evidente la necesidad de trabajar entre colectivos.

**2.** La concepción y orientación del componente común, y los proyectos de formación de cada licenciatura no han sido suficientemente apropiados por los profesores de la Facultad de Educación que trabajan en regiones. Se establece la necesidad que desde los cursos del componente común se realicen actividades investigativas. Se necesita una conceptualización y una concepción clara de los programas en las subregiones. En

ocasiones se evidencia una desarticulación entre los propósitos, metodologías, preguntas, contenidos y actividades entre el programa mismo; se ve y se retoma al componente común como algo aislado.

**3.** Inexistencia de una propuesta educativa y formativa clara que considere la diversidad de los contextos territoriales en el Departamento de Antioquia, por lo cual no se construyen currículos pertinentes, hay limitada flexibilidad, y se cae en prácticas de reproducción de los mismos contenidos y actividades de Medellín. La Universidad no conoce las regiones, y no ha habido ninguna reunión suscitada desde el Departamento de Pedagogía de la Facultad, para abordar los programas en regiones.

**4.** Poco conocimiento de los proyectos de formación de cada una de las licenciaturas por parte de algunos docentes del componente común, y al haber ese desconocimiento, los profesores no consideran las preguntas, problemas y contenidos de los mismos, en sus respectivos programas de curso. Esto es más delicado aún para el caso de regiones, pues los profesores del componente común, hasta ahora, trabajan solamente con estudiantes de una misma licenciatura, asunto distinto a lo que ocurre en Medellín, donde trabajan con estudiantes de diferentes licenciaturas. Los profesores del componente común no asisten a las socializaciones de los proyectos que hacen los maestros en formación derivados de sus prácticas pedagógicas.

**Tabla 5. Elaboración propia, construida con notas personales de ambas reuniones**

Con respecto a los principales logros del componente común en los programas de regiones, los coordinadores y docentes de apoyo coinciden en señalar que “gracias al componente común se ha podido hablar de maestros en formación y no de asignaturas de relleno”, y que esto se debe, en gran medida al compromiso de los docentes de cátedra, que son los que han sostenido con trabajo, voluntad, y mucha calidad, el proceso formativo en regiones. Igualmente, a la organización y estructuración que se le ha dado al componente común desde el Comité de Currículo.

Por su parte, en el programa de la Maestría en Educación, en la perspectiva de romper los límites de los saberes de las propias líneas, para pensar en la formación común del magíster, el programa concibe como temáticas comunes de formación, las teorías pedagógicas y educativas y los enfoques y métodos de investigación. Este núcleo común de formación tiene como propósito general “brindar la fundamentación metodológica en investigación pedagógico-educativa y la fundamentación teórica en el campo de la pedagogía y la didáctica, aspectos necesarios para la formulación y posterior desarrollo del proyecto de Trabajo de Investigación”. El núcleo común lo conforman los cursos de Seminario de Estudios en Educación y Pedagogía, Métodos de Investigación Cuantitativa, y Métodos de Investigación Cualitativa, cursos cuyos objetivos y contenidos se acuerdan entre las diferentes líneas de formación, y es administrado por el Departamento de Educación Avanzada (Documento Maestro, Programa Maestría en Educación, Subregión Oriente).

## 2.2.6. Prácticas pedagógicas de los maestros en formación de regiones.

En la Facultad de Educación, las prácticas pedagógicas constituyen el espacio fundamental de articulación entre los saberes disciplinares y los del componente común, en tanto son entendidas como:

[...] el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos. Esta relación, dinámica y compleja, estará cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucrará la lógica social, institucional y personal, que permitirá al maestro en formación, desde una actitud crítica y reflexiva, consolidarse como un intelectual de la pedagogía (Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales, Acuerdo 284 del Consejo de Facultad de Educación, del 18 de septiembre de 2012).

En el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales, las prácticas pedagógicas les ha posibilitado cubrir escenarios distintos, pensarse nuevos problemas y preguntas sobre la enseñanza de las ciencias, y cómo mejorar el ejercicio profesional, tal como lo señala la Coordinadora de la Licenciatura al referenciar algunas de las experiencias de práctica vividas por estudiantes de la subregión Oriente:

[...] Cuando estuvieron trabajando...en Sonsón con los Proyectos Ambientales Escolares, ellos eran pues así asombrados y decían: No, pero cómo es que nosotros podemos tener en nuestras instituciones este tipo de documentos, ehhh son documentos que son una copia de la copia...nos corresponde transformarlos... y se sentaron a realizar ese ejercicio de cambiar sus Proyectos Ambientales Escolares. O dos niñas que yo tuve en práctica en una de las instituciones en las que no se hacían prácticas experimentales; todo estaba guardado y tenían pues unos laboratorios, y era para niños de primaria; la profesora pues maravillada, estaban en quinto y luego pasaron a sexto; la profesora pues maravillada, y digamos eso tenía un impacto dentro de la misma institución...porque decían: bueno los muchachitos felices, ya les gustaba ir a la clase de Ciencias, pues habían otras dinámicas; entonces sí son impactos pequeños... uno no sabe pues cómo medirlos (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Tres de los cuatro programas de pregrado vigentes en la subregión Oriente, desarrollan prácticas pedagógicas desde los primeros semestres (Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana), lo cual ha sido valorado como una fortaleza de dichos programas:

[Los estudiantes] hacen prácticas desde el segundo semestre... a nosotros nos toca meternos en el Territorio, ¿dónde van hacer la práctica?, entonces, por ejemplo: La primera práctica es ¿Indagar por qué prácticas de crianza tienen las familias de los niños de la comunidad tal?... todo el tiempo tienen que estar en contacto con las comunidades, entonces eso nos da una enorme fortaleza; lo que pasa es que eso no se ha sistematizado, nosotros tenemos unos saberes ahí que los tenemos escritos, pero no hemos tenido, creo, el tiempo, ni la intención clara de sentarnos, haber y que tenemos ahí, por ejemplo: Todos estos Proyectos pedagógicos ¿qué nos dicen? Hacia ¿dónde apuntan? ¿Qué posibilidades de Investigación? ¿Qué posibilidades de Extensión? De ¿solución de problemas? ¿Qué pistas nos dan esos Proyectos Pedagógicos? eso todavía no está hecho (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

En el programa de la Licenciatura en Educación Especial, las prácticas pedagógicas de los estudiantes también comienzan desde el segundo semestre académico, y al igual que en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, éstas les ha permitido un acercamiento a los contextos, poblaciones y problemáticas específicas que enfrentan las personas con discapacidad en cada una de las regiones:

Las acciones llevadas a cabo en cada uno de los niveles de práctica han sido adecuadas para responder a tipos de discapacidad predominantes, contextos rurales o urbanos, existencia o no de instituciones educativas formales y reconocimientos de programas y propuestas municipales. El Programa de Educación Especial ha considerado que algunas experiencias adelantadas en las prácticas tempranas, como foros Municipales o sensibilizaciones a comunidades y proyectos de práctica investigativa en las regiones del Suroeste, Oriente y Sonsón son susceptibles de réplica en la Facultad...

[...] Manifiestan los estudiantes de las regiones de Oriente y Suroeste, la empatía que se ha logrado con la mayoría de los profesores, y la amplia satisfacción con los cursos de práctica que orientan, no solo porque destacan la posibilidad de construir a través de ellas puentes con los diferentes contextos, sino porque la lectura de sus necesidades permitió la formación en investigación en un despliegue de acompañamiento, flexibilidad y reflexión sobre su formación del rol de educadores especiales y su desempeño futuro. Hacen mención a cómo dichos proyectos de práctica, particularmente por las actividades de socialización, han merecido a algunos estudiantes, en especial de Andes, reconocimiento de las autoridades municipales y de la comunidad, afectando con estas experiencias, el mismo desarrollo regional. Las prácticas de la Licenciatura en las regiones permiten romper con la vieja estructura y brindan oportunidades de salirse de este esquema, aunque se reconoce que cada región es diferente y el radio de acción de cada sede...

[...] Respecto a las prácticas, se configuró un mapeo de los escenarios de práctica, convencionales y no convencionales, punto de partida para las prácticas en docencia. Por

supuesto, esto amerita ajustes académico-administrativos en las regiones, pero son aspectos de permanente discusión con el grupo directivo del Programa y con los asesores

(Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Educación Especial).

Con respecto al desarrollo de las prácticas pedagógicas, en la consulta virtual una de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial expresaba que "en esta región no contamos con instituciones especializadas para realizar las prácticas de cada una de las discapacidades", por lo cual consideramos que se debe prestar atención a este aspecto en el Comité de Carrera.

Por su parte, en la Licenciatura en Educación Básica Humanidades y Lengua Castellana, también se resalta de manera significativa, el aporte de las prácticas pedagógicas, no sólo para el mismo programa, sino también, para los maestros en formación y las comunidades educativas de las subregiones:

El desarrollo de la práctica en las regiones ha generado reflexiones, preguntas y transformaciones en las comunidades educativas donde los estudiantes han desarrollado sus propuestas didácticas e investigativas... El trabajo mancomunado que han logrado hacer los docentes en el acompañamiento de los maestros en formación aporta a consolidar una comunidad académica en la que la lectura crítica, la discusión, la escritura reflexiva, la socialización son prácticas estructurantes.

[...] estos espacios son fecundos para la lectura crítica de los contextos escolares y para establecer un diálogo entre el mundo de la escuela, los textos académicos y la propia experiencia. Respecto a los impactos que las prácticas tienen en los contextos educativos de las regiones, valga señalar que la formación de los maestros...trasciende a un poder transformador de las propias prácticas, lo que tiene un efecto en tres dimensiones: la formación de los estudiantes que acompaña cada maestro en formación; la reflexión por parte de los maestros cooperadores que se moviliza entre la tradición, la sedimentación y la innovación; y la propia formación y transformación de los maestros practicantes. Este proceso, pasa por la escritura, la reflexión y la discusión, es decir es un ejercicio que se mueve entre lo individual y lo colectivo; entre lo privado y lo público, entre la socialización oral y la reflexión escrita. De ello tan cuenta también los trabajos de grado y las socializaciones que tienen lugar al finalizar cada una de las prácticas.

(Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana).

Por su parte, en el programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, las prácticas pedagógicas le ha posibilitado realizar una lectura más pertinente de los contextos territoriales, mediante el análisis de las problemáticas propias de las infancias en cada región, el conocimiento de los agentes educativos, las necesidades y concepciones sobre la educación inicial, los programas

y proyectos intersectoriales e interinstitucionales que trabajan por las infancias, las políticas y carencias en atención en la educación inicial. Este ejercicio de contextualización y diagnóstico es realizado en el primer semestre, y con el análisis de la información obtenida, se hacen los ajustes necesarios para el mejoramiento del programa regionalizado, tal como ocurrió en el año 2013 con la transformación de los énfasis de las prácticas de cada uno semestres en la subregión Oriente. En ese sentido, las prácticas tempranas se han constituido en uno de los aspectos más relevantes del programa, pues además de posibilitar adecuaciones curriculares, estas experiencias le permiten al estudiante en formación acercarse con prontitud a los contextos, las poblaciones y a la elección profesional (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil).

<b>Énfasis de las prácticas tempranas en el Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Subregión Oriente.</b>	
<b>Práctica Integrativa I.</b>	Reflexión sobre el rol del pedagogo infantil en la región del oriente antioqueño. Lugar: Mesas de Infancia, espacio de Redes y organizaciones.
<b>Práctica Integrativa II.</b>	El pedagogo y la pedagoga infantil exploran las prácticas de crianza y la estimulación del desarrollo infantil. Lugar: donde se trabaja con niños(as).
<b>Práctica Integrativa III.</b>	El pedagogo y la pedagoga infantil exploran las prácticas educativas de los profesionales que trabajan con la infancia en el Oriente Antioqueño. Lugar: Bibliotecas, institutos de cultura municipal, Instituciones Educativas y Centros de Desarrollo Infantil.
<b>Práctica Integrativa IV.</b>	Educación Inicial en ruralidad. Lugar: zona rural.
<b>Práctica Integrativa V</b>	El pedagogo y la pedagoga infantil construyen y desarrollan propuestas didácticas que promueven el aprendizaje de los niños y las niñas en educación inicial (énfasis en: actitud científico-química, pensamiento numérico, aleatorio y variacional, construcción de lo social y la infancia, desarrollo del lenguaje psicomotricidad, uso de tecnologías de la información y la comunicación. Se elige uno de estos énfasis o se integran con fundamento en las necesidades de cada contexto). Lugar: Instituciones Educativas, Centros de Desarrollo Infantil, Organizaciones Culturales.
<b>Práctica Integrativa VI</b>	El pedagogo y la pedagoga infantil como actores sociales que diseñan y desarrollan propuestas pedagógicas y Programas para promover la educación en valores, la formación ciudadana y/o la democracia en niños, niñas y agentes socializadores. Lugar: Instituciones Educativas, Centros de Desarrollo Infantil, Organizaciones culturales, deportivas y religiosas.
<b>Práctica Integrativa VII</b>	Familia, comunidad y espacios educativos. Lugar: Instituciones Educativas, Centros de Desarrollo Infantil, Organizaciones culturales, deportivas y religiosas.

**Tabla 5. Elaborada con datos del Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil**

### **2.3. La Investigación en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño<sup>41</sup>.**

En la Facultad de Educación todavía no existe una política investigación aplicable tanto para Medellín como para Regiones, que haya sido aprobada por el Consejo de Facultad, aunque sí se cuenta con un Documento en Construcción de Política de Fomento a la Investigación (Facultad

<sup>41</sup> El texto inicial de este acápite, referido a las políticas de investigación en la Facultad de Educación, está construido en sus elementos esenciales, con los insumos de la entrevista realizada el 16 de julio de 2014 a la Jefe del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Facultad de Educación, y del Documento-En-Construcción de Política de Fomento a la Investigación, y fue incluido casi en su integralidad, aunque en otro ordenamiento lógico, en el documento presentado por la Facultad de Educación en las Jornadas de Reflexión Estratégica sobre el proceso de Regionalización de la Universidad de Antioquia realizado el 30 de julio de 2014 en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia, Sede El Carmen de Viboral.

de Educación, Universidad de Antioquia, SF.), elaborado con la participación de los grupos de investigación adscritos a la Facultad, y los Comités de Carrera de las Licenciaturas.

En este Documento en Construcción, se expresa que la Política para el Fomento de la Investigación en la Facultad de Educación se constituye a partir de la práctica y de la experiencia que se ha acumulado a lo largo de varios años, haciendo de la investigación un eje articulador de la docencia y la extensión, en armonía con la misión de la Facultad, la cual está orientada a la producción de conocimiento en educación y pedagogía, y a la formación de maestros para los distintos niveles y contextos educativos del país, incluida la formación pedagógica de profesores universitarios, y la formación continuada de los maestros en ejercicio, que a su vez se integra a la visión misional universitaria, la cual define la investigación, como fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente, que tiene 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 tecnologías para la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y del país. (Estatuto General de la Universidad de Antioquia, Artículo 14).

La investigación que se realiza en la Facultad de Educación reconoce los principios rectores sobre investigación que se encuentran explícitamente, en el Estatuto General de la Universidad (Acuerdo Superior No.1 del 5 de marzo de 1994, Capítulo III, Artículos 4-26; y ratificados por el AS 204 del 6 de noviembre de 2001, Artículo 3), de los cuales se destacan especialmente: la libertad de la investigación, la responsabilidad social, la autonomía, la universalidad, la libertad de cátedra y de aprendizaje, la excelencia académica como criterio rector de la vida universitaria, la interdisciplinariedad, la investigación como fuente y fundamento de la docencia, la cooperación interinstitucional, la autoevaluación, la participación, la planeación y evaluación y la descentralización.

La Facultad de Educación reconoce que el grupo de investigación científica y tecnológica es la unidad básica de generación de conocimiento científico y de desarrollo tecnológico, y está compuesto por un equipo de investigadores de una o de varias disciplinas o instituciones, comprometidos con un tema de investigación (AS 386 del 22 de febrero de 2011, Artículo 1, que modifica el AS 204 de 2001). En ese sentido, articulado a la normativa universitaria y a la misión de la Facultad, la Política de Fomento a la Investigación propende por apoyar y articular los esfuerzos de investigación que se desarrollan a través de los diversos grupos, buscando mejorar la coordinación, la cooperación y la complementariedad entre ellos, sin debilitar la dinámica y la autonomía de cada uno.

Los grupos de investigación de la Facultad profesan disciplinas e interactúan dentro de los campos de la educación, la pedagogía y la didáctica, para la búsqueda y generación de conocimiento en los diferentes ámbitos de su quehacer, de su saber y en todos los planos de la realidad educativa, mediante el empleo de métodos y metodologías propias de cada campo de conocimiento y bajo unas Líneas de Investigación claramente delimitadas. Los programas de

maestría y doctorado desempeñan un papel estratégico en esta dimensión como actores dinamizadores para el desarrollo de capacidad investigativa de alto nivel.

La Facultad de Educación asume la investigación, la integralidad y la interdisciplinariedad como principios constitutivos de la formación del maestro, que trascienden el currículo. En este sentido, y en coherencia con los lineamientos de investigación trazados en la política institucional, los programas de formación de la Facultad, desde el pregrado hasta la formación pos-gradual, tienen como eje central la investigación. La Facultad de Educación hace énfasis en una clara articulación entre la docencia y la investigación, donde ella sea la base para la actualización permanente de los currículos y del ejercicio formativo, y para que de ella se deriven prácticas pedagógicas que promuevan en el estudiante el interés por investigar.

El programa de Maestría en Educación tiene el compromiso académico de formar a sus estudiantes con un enfoque investigativo. En esta perspectiva, el trabajo de proyección social de la maestría se realiza en la formación de investigadores, siguiendo diferentes líneas de formación, sustentadas en los diversos grupos de investigación de la Facultad. En el programa de doctorado, la investigación se centra en la construcción, generación, avance y aplicación del conocimiento en tres campos diferenciados y complementarios: el saber educativo, pedagógico y didáctico, cuyo avance teórico o científico se ha relacionado con el trabajo realizado de manera más específica y sistemática por los grupos de investigación, en aras de responder, precisamente, a la cualificación de investigadores que atiendan a las necesidades reales en la producción de ciencia y tecnología y a la formación profesional de la región y del país en el campo pedagógico y educativo. (Informe de autoevaluación del Doctorado en Educación 2006-2010. Pp. 105).

En los programas de Licenciatura, la práctica pedagógica está mediada por el ejercicio investigativo, lo cual hace de este espacio un ambiente propicio para fortalecer el rol del maestro como investigador de las problemáticas educativas en los diferentes campos de su quehacer disciplinar, pedagógico, didáctico, educativo, cultural y social. La Práctica Pedagógica tiene como componente fundamental la investigación educativa; en razón de ello, el trabajo de grado hace parte integral de la práctica, y corresponde al producto escrito de la investigación desarrollada por el estudiante durante su proceso de práctica (Acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012 del Consejo de Facultad de Educación, Capítulo IV, Parágrafo 1, Reglamento de Prácticas Académicas Programas de Pregrado de la Facultad de Educación, en la sede Medellín y las sedes regionales). Para tal efecto, los programas vinculan las acciones formativas relacionadas con la investigación a los grupos y redes de investigación, Este vínculo se hace evidente en la participación activa en semilleros de grupos de investigación, proyectos de investigación y grupos de trabajo académico, así como en la práctica pedagógica y la realización del trabajo de grado.

La Facultad de Educación apoya a los grupos de investigación para que promuevan la investigación formativa a través de la conformación y consolidación de semilleros, con la intención de cultivar en los estudiantes hábitos, virtudes, e intereses hacia la actividad investigativa, durante los diferentes niveles de su formación en la educación superior, familiarizándolos con el proceso

de investigación y su formación como futuros maestros investigadores. Esta política de los semilleros, se complementa con las convocatorias internas de investigación para pequeños proyectos y trabajos de grado, que son estrategias que genera la Facultad de Educación a través del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas para impulsar el acercamiento y la vinculación de los estudiantes de pregrado a la actividad investigativa, promover el tránsito de los estudiantes pregrado a los programas de posgrado, y estimular la apropiación y transferencia de conocimientos a través del apoyo a la movilidad estudiantil para participar en eventos académicos a nivel nacional e internacional. Hasta ahora se han realizado dos convocatorias. En el 2013, se hizo una convocatoria diferenciada: para pequeños proyectos (con apoyo hasta por dos millones de pesos), y para trabajos de grado de estudiantes de pregrado (con apoyo hasta por dos millones de pesos), la cual estuvo abierta también para estudiantes en regiones. Y aunque sólo pasó uno de los proyectos presentados desde regiones, este hecho constituye un avance significativo para estimular los procesos de investigación formativa en regiones.

A nivel de la Universidad, han sido pocos los temas o acciones realizadas de manera conjunta con otras unidades académicas, y en referencia a las regiones, ha sido más limitado aún. Sin embargo, desde la política de investigación sí se orienta a fomentar y apoyar la inserción de los investigadores de la Facultad en redes de investigación y redes de conocimiento a nivel internacional. Esto se impulsa por medio del comité de Internacionalización, quien promueve la difusión de los resultados de investigación a nivel internacional, fomentando la relación con pares internacionales y las alianzas con otras instituciones internacionales cooperantes y, apoyando a los investigadores en la realización de intercambios y pasantías de investigación, así como en su participación en eventos científicos y académicos para la presentación de sus resultados de investigación a nivel internacional.

Las principales limitaciones para el desarrollo de la investigación en regiones tienen que ver con que la Vicerrectoría de Investigaciones no tiene una política y una orientación para la investigación en las subregiones; con la poca o nula disponibilidad de recursos, capacidad instalada, y talento humano con formación posgraduada en las regiones. No obstante, la gestión realizada desde el 2010 por parte de la Facultad de Educación para impulsar las maestrías en educación en seis de las nueve subregiones del departamento, comienza a generar nuevas condiciones favorables para superar sobre todo, la última de estas limitaciones.

En los documentos maestros de los programas regionalizados, la investigación constituye siempre un elemento transversal, aunque aparece de manera diferenciada en cada uno de ellos, tal como se puede constatar con los programas vigentes en la subregión de Oriente:

En el programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, “la formación investigativa comienza desde el quinto semestre con la línea histórica, epistemológica y sociológica de las ciencias, porque desde allí el estudiante comienza a construir una imagen contemporánea sobre la ciencia y sobre la naturaleza del conocimiento científico”. Esta Licenciatura cuenta con 9 líneas de investigación que se pueden implementar

desde las prácticas pedagógicas: a) Perspectivas en el estudio del aprendizaje significativo, modelos mentales, modelos conceptuales y modelización; b) Recursos didácticos escuela-museo para la enseñanza de las ciencias y la formación inicial y continua de docentes de ciencias; c) Nuevas tecnologías para la enseñanza de las ciencias; d) La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias; e) Campos conceptuales; f) Cambio conceptual y argumentación; g) Historia y epistemología de las ciencias; h) Pedagogía social y medio ambiente; e i) Educación Ambiental. Estas líneas de investigación están soportadas por grupos de investigación reconocidos por Colciencias, tales como el Grupo de Investigación en Ciencias Naturales y las Matemáticas (GECCEM), el Grupo Estudios Culturales sobre las Ciencias y su Enseñanza –ECCE–, Innovaciencia, y Unipluriversidad (Documento Maestro Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental). Estos propósitos formativos se han visto reflejados muy satisfactoriamente en los estudiantes de esta subregión, tal como lo expresa la Coordinadora de esta Licenciatura:

Con investigaciones ha sido muy positivo, yo creo que... incluso algunos de los proyectos que ellos están adelantando en el marco de esos trabajos de grado, han estado incorporados a proyectos CODI de la Universidad, o sea, si se ve que hay mayor entusiasmo por parte de estos estudiantes a participar de esas apuestas; lo mismo sucedió en Sonsón: un colectivo, un grupo de estudiantes también involucrados en Proyectos, ehh, digamos que financiados por la misma Universidad... Los profesores que están adscritos al Programa, todos están o pertenecen a Grupos de Investigación, y generalmente para la práctica nosotros pedimos pues, ehh que en lo posible, se tengan estos apoyos de los Grupos de Investigación, para que las propuestas que realizan los estudiantes, digamos tengan un respaldo en los escenarios de desarrollo (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

En el programa de Licenciatura en Educación Especial, la investigación es considerada como “uno de los ejes fundamentales de la formación que articula los enfoques teóricos de la Educación Especial con el quehacer docente”, por lo cual “se centra en el núcleo de investigación y práctica pedagógica, pretendiendo articular en un conjunto coherente, los saberes disciplinares específicos objeto de enseñanza, el saber pedagógico, la didáctica, la práctica pedagógica y la investigación”. Es por ello, que parten de unas prácticas tempranas denominadas de contexto y de docencia, para después finalizar con una práctica investigativa. La práctica denominada de contexto tiene como propósito fundamental la identificación de las problemáticas y dinámicas de la realidad educativa, desde preguntas sustantivas al oficio del maestro, desde la tradición y en la contemporaneidad. La práctica de docencia busca centrarse en la formulación, implementación y evaluación de prácticas pedagógico-didácticas y disciplinares para la escolarización, educación y formación a lo largo de toda la vida de las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales. Estas prácticas se realizan en contextos escolares y no escolares, con sujetos en situación de discapacidad y con agentes educativos. A su vez, se trabaja en contextos diversos y vulnerables. Y, por último, la práctica de Especialización, que enfatiza en un acercamiento a la

investigación educativa y pedagógica a través de un ejercicio investigativo que llevan a cabo los estudiantes en el ciclo de énfasis (Documento Maestro Licenciatura en Educación Especial).

Entre tanto, en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, el componente de investigación se transversaliza a lo largo del plan de estudios, pues desde su visión “se trata de formar a los estudiantes para y en investigación, que se apropien de los fundamentos teóricos, la metodología y las herramientas, de manera progresiva, en compañía de un tutor que va más adelante en el proceso (el docente)”. Con ello, se busca que los futuros profesionales de la educación no sólo reproduzcan conceptos sobre investigación, sino que trasciendan hasta la forma de investigar, posibilitándoles “que la vivan a través de la lectura de la realidad en diferentes escenarios, que les toque la piel y el pensamiento, que comprendan por qué es importante investigar, para qué se investiga, y qué beneficios tiene en su formación y desempeño en la sociedad”. En el programa de pedagogía infantil la investigación está presente en todo el proceso formativo, realizando semestre a semestre ejercicios investigativos, pero al final, en el último semestre, los y las estudiantes concretan un producto investigativo en sentido estricto con su trabajo de grado (Documento Maestro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil). En la subregión Oriente, la Licenciatura en Pedagogía Infantil ha contado con la vinculación de varios grupos de investigación: Educación, Lenguaje y Cognición, PEI y Calidad de la Educación (Núcleo Didáctica de la Lectura y la Escritura), Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis, Diverser, GECM, FORMAPH, GEPIDH, Didáctica y Nuevas Tecnologías, Psicología Cognitiva, Colegio de Cognición, Colegio de Psicopedagogía, Núcleo de Pensamiento Matemático y Comité de Carrera (Informe de Gestión Académico y Administrativo 2013, Licenciatura en Pedagogía Infantil).

La Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil describe de la siguiente forma el proceso formativo en investigación que realizan los estudiantes de ambas Licenciaturas:

[...] Ellos hacen prácticas tempranas hasta el séptimo, entonces eso siempre los obliga a ir a la comunidad, a ir a traer información, cierto; cuando los muchachos llegan a lo que nosotros llamamos el proyecto pedagógico, ahí sí es lo que nosotros llamamos una pregunta de investigación estricta, y ellos tienen que hacer un anteproyecto, así cómo se hace en la maestría... ese anteproyecto se revisa y se re-direcciona; luego se le nombra un asesor, y ese asesor lo acompaña un año y medio, para que esa pregunta de investigación se desarrolle con toda la rigurosidad de la investigación; es decir, con objetivos, planteamiento del problema, categorías de análisis, eh todo el trabajo de campo, el análisis posterior, las perspectivas del trabajo. O sea, ellos realmente al final presentan un trabajo de investigación, cierto, Hay ahí toda una discusión que si la investigación formativa es investigación o no, yo creo que sí...yo pienso que el programa es muy serio con la investigación, cierto; lo que yo podría decir: Es que estamos formando docentes que se hacen preguntas (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

En el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana la investigación se concibe como un proceso transdisciplinar y transversal, por tanto, no existen cursos de investigación en particular, sino que se busca “que cada espacio de formación aporte elementos investigativos y afiance los intereses de los estudiantes como sujetos críticos que indagan y proponen alternativas a las problemáticas socioculturales desde sus saberes y en diálogo con otros maestros y/o disciplinas”. Se toma distancia crítica con respecto a concepciones y prácticas que instrumentalizan los procesos de investigación, tales como convertir espacios de formación en cursos de metodologías de investigación donde se dota a los estudiantes de fórmulas o recetarios de actividades a priori, o de los pasos necesarios para una investigación en abstracto. Igualmente, se apartan “de la lógica de investigación formativa que asume la investigación de los estudiantes de pregrado -y en general la de los maestro/as- como un tipo de simulación de la “verdadera” investigación”. De ahí que en la Licenciatura se le apueste a una investigación asumida como “formación de maestros de humanidades, lengua y literatura desde la construcción de una imagen como maestros investigadores a través de una estructura curricular que supera la yuxtaposición de asignaturas encargadas de dotar a los estudiantes de fórmulas, recetas o procedimientos”:

En otras palabras, vemos la investigación como posibilidad de formación a partir de la búsqueda de identidad, de la imagen de un maestro/a con espíritu investigativo, en un “taller de creación de pensamiento” (Garavito, 1999:176) en donde además de reflexionar oralmente se escribe, se socializa, y se publica, en donde se aprende a investigar, investigando. De esta forma, cuando hablamos de la configuración de un proyecto de investigación planteamos la idea de dirigir todas las acciones hacia la consolidación de una construcción reflexiva que dé cuenta en sus formas estéticas, lógicas y éticas del proceso de formación del maestro/a a lo largo de toda la carrera. Con esta propuesta, trazamos la premura de resignificación de la experiencia práctica, para abrir un espacio a los intereses y preguntas surgidas de la intersección entre ésta y la teoría, motivados por la percepción problémica del mundo (Documento Maestro de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

Finalmente, es importante resaltar que al revisar el Documento Maestro de la Maestría en Educación de la Subregión Oriente, llama la atención que en él se hace una opción explícita por la formación de investigadores, más que por la profesionalización, “porque su propósito es el de potenciar maestros y maestras investigadores de sus prácticas pedagógicas desde donde puedan interactuar en los diferentes contextos educativos, sociales, culturales y políticos que le reconocen por esta capacidad”. La Maestría en Educación se comprende a sí misma como “un ejercicio enteramente investigativo, liderado por líneas de formación, que a partir del trabajo interdisciplinario, van más allá de cualquier tecnicismo metodológico”. Y para garantizar la coherencia e integralidad con estos propósitos, desde el programa se exige a cada uno de los grupos de investigación, contar con profesores que hayan dedicado tiempo significativo a la participación en la elaboración y ejecución de proyectos de investigación articulados con la docencia y la

extensión, y cumplir los siguientes criterios de calidad: a) Que el grupo de investigación esté reconocido por Colciencias; b) Que los miembros del grupo que van a respaldar la línea tengan título de Magister o preferiblemente de Doctor; c) Tradición en la línea de investigación dentro del grupo, afín con la investigación de frontera a nivel nacional e internacional; d) Al menos un proyecto de investigación terminado, que haya sido inscrito en el Sistema Universitario de Investigación; e) Al menos un proyecto propuesto para el desarrollo de la línea; f) Apoyo de pares nacionales y extranjeros en la línea; g) El grupo debe tener publicaciones nacionales o internacionales en la línea propuesta; y h) El director (a) de trabajo de investigación debe poseer como mínimo el título Magíster y tener trayectoria investigativa y/o conocimientos profundos de la temática que aborda el trabajo de investigación.

#### **2.4. La Extensión en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.**

Las propuestas, estrategias y lineamientos que hacen parte de las funciones de la extensión en las regiones de la Facultad de Educación aún están en construcción. Sin embargo, es evidente que hasta el momento existen presencias y propuestas débiles de este eje misional a nivel institucional, que no ha permitido una articulación entre la universidad y las unidades académicas con las regiones. Los avances más significativos han sido desarrollos desde la centralidad para la centralidad, es decir, los proyectos de extensión son desarrollados en su mayor parte para las zonas urbanas de Medellín, existe una escasa agenda destinada a generar procesos y acciones de extensión en las regiones que permitan el reconocimiento de las comunidades, sus problemáticas y la construcción de redes entre organizaciones y la universidad.

En general, se puede afirmar que para la Universidad y para la Facultad de Educación, la proyección social de los programas de las Licenciaturas que están actualmente en el Oriente, se expresa principalmente a través del impacto que las prácticas pedagógicas tienen en diferentes instituciones educativas de los municipios de la subregión. Con dichas instituciones se produce un intercambio académico y formativo, que permite el afianzamiento de la formación docente de los maestros en formación, así como la implementación de innovaciones y experiencias investigativas que le aportan a las discusiones y desarrollos pedagógicos, didácticos y curriculares:

[...] En Sonsón, por ejemplo, uno de los grupos que tuvimos...eran de escuelas rurales...y estaban trabajando en un tema de enseñanza de la Física para estudiantes de Básica Primaria...Eso no lo traía las cartillas, pues cuando llegamos allá las cartillas de Escuela Nueva tienen unos elementos, pero se quedan cortos, pues en ciertos aspectos de enseñanzas de las Ciencias. Después de ese ejercicio, de que ellas se pensarán ese proyecto de investigación, ellas tenían reuniones con mesas de docentes, también de escuelas rurales, y llegaron a compartir...esa experiencia que tuvieron, y a generar también sus propias prácticas de aula (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Para afianzar las relaciones de los programas académicos con los distintos actores de la subregión, se plantean encuentros regionales con alcaldes y secretarios de educación para evidenciar los programas y fortalezas de la Facultad de Educación en las regiones, con el fin de implementar e impulsar programas contextualizados. De igual manera se establece relación por la vía de diferentes eventos que se realizan en las subregiones: prácticas pedagógicas, diplomados, coloquios, seminarios, etc. En este caso es muy importante referir el avance de procesos permanentes con grupos de instituciones en las subregiones, como es el caso del trabajo que realiza la Facultad con las Escuelas Normales, con instituciones y docentes relacionados con la formación del lenguaje a través del Nodo Departamental de Lenguaje, y lo que ha realizado el Departamento de Educación Infantil, en la construcción de política pública con respecto a la Infancia y a la Discapacidad:

[...] El profesor... ha estado muy metido en ese asunto de la Construcción de la Política de Discapacidad en el Municipio de Sonsón, el dio un curso allá y él ha hecho algunos trabajitos interesantes, ahí hay cosas que mostrar, que yo pienso que el Programa ha ganado desde la experiencia allá, sí, desde las comunidades, cómo se trabaja con ciertas comunidades, las construcciones de infancia, las representaciones de infancia, de crianza, que también son distintas en cada lugar (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

[...] Participación en la Mesa interinstitucional de Educación Inicial del Oriente Antioqueño –MEDIAR- (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Otra de las estrategias que se han venido implementando para estrechar el vínculo entre los programas académicos y los actores sociales y educativos del territorio son los proyectos Buppe de Extensión. Una de estas experiencias significativas la constituyó lo realizado por los profesores de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, quienes en el año 2011, y con el respaldo del grupo de investigación “Somos Palabra: formación y contextos” de la misma Licenciatura, decidió apostarle a la presentación del proyecto “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación Departamento-Universidad” a la VI Convocatoria del Banco de Proyectos y Programas de Extensión (BUPPE) 2011, de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia. Esta iniciativa tuvo, dentro de las principales motivaciones, la inexistencia de escenarios y procesos de formación continua para los maestros de lenguaje del Departamento, especialmente en municipios no certificados. La propuesta fue aprobada y ejecutada en cinco regiones del Departamento, a saber: Oriente, Suroeste, Magdalena Medio, Norte y Bajo Cauca.

De acuerdo con lo expresado por el Comité de Carrera de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, en el Informe de Autoevaluación 2013,

este proyecto tuvo un gran impacto en las subregiones –incluyendo, obviamente, la del Oriente-, en tanto permitió:

- a) El encuentro y la conversación con maestros de diferentes niveles de desempeño y de formación, articulando escenarios tales como la formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores, el quehacer de las licenciaturas que forman maestros en lengua, literatura y afines, y las prácticas pedagógicas propias de la escuela; b) El diseño y desarrollo de estrategias de formación del maestro de lenguaje como aspecto fundamental para la cualificación de sus saberes pedagógico y disciplinar, y para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que llevó a cabo en su contexto escolar; c) La realización, la sistematización y la socialización de las prácticas y los procesos escolares como estrategias para reconocer y recuperar el saber pedagógico de los maestros; y d) La consolidación de redes y colectivos de maestros en lenguaje.

Fruto de esta experiencia, se publicó el libro “De travesías y otros puertos. La formación docente en las regiones del lenguaje”, que recogió las construcciones derivadas del proyecto, entre ellas, las contextualizaciones analíticas sobre la formación docente en lenguaje en cada una de las regiones focalizadas y varios ensayos asociados a los ejes conceptuales que fundamentaron el desarrollo la propuesta.

De igual forma, en la dinámica del programa de la Maestría en Educación se establecieron diálogos con las comunidades regionales, con entidades territoriales gubernamentales y no gubernamentales, que permitieron consolidar lo que hoy se ha denominado como “Diálogos Universidad-Región”, estrategia que se quiere seguir implementando en el marco de la Maestría en Educación y que se constituye en un alternativa de acercamiento de la Universidad a la región articulada a los ejes misionales de la universidad (Docencia, Investigación y Extensión). La intención de estos diálogos es generar debates y construcción de propuestas articuladas que promuevan el fortalecimiento de la educación y su relación con la comunidad educativa de Antioquia, ofreciendo a los participantes la oportunidad de reflexionar en torno a los fines de la educación en el marco de las diferentes experiencias significativas de maestros, de la comunidad educativa en general y el trabajo comunitario. Estos diálogos son una forma de trabajo y reflexión en pro de la calidad de la educación en el departamento. Las indagaciones y conversaciones alrededor de esta estrategia han ido señalando algunos escenarios y temas para futuras intervenciones de la universidad (Informe de Autoevaluación 2012, Programa de Maestría en Educación, Subregión Oriente).

En la consulta virtual realizada a los estudiantes de los programas regionalizados del Oriente, algunos de ellos hicieron alusión a lo que consideran vacíos de los programas, y que se relacionan también con procesos de extensión:

Considero que se hace necesario una implementación o incremento en las experiencias, cívicas, humanas y culturales dentro de la seccional; esto incluye formación ética, jornadas

culturales, implementación de cursos con componentes humanistas que permitan la construcción de un nuevo paradigma universitario (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

Generar mesas de discusión periódicamente sobre situaciones que lo requieran y que apunten no solo al asunto académico sino a la parte humana (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

### **2.5. La Gestión Académico-Administrativa en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.**

La especialización en lo administrativo de la Dirección del Programa de Regionalización, tal como lo señala críticamente el informe de incidencia elaborado por la Facultad de Educación- INER (2013), ha conllevado que la gestión académico-administrativa de los programas regionalizados ofertados por las distintas unidades académicas, incluyendo la de la Facultad de Educación, se limite a responder por los asuntos logísticos y administrativos, en detrimento de lo académico, produciéndose con ello “una oferta académica subregional desarticulada y segmentada, limitando la integración y potenciación de recursos y de conocimientos en aras de un propósito unificador: los proyectos universitarios subregionales” (p.20). Esta limitante, aunada con “el precario intercambio y “coordinación” entre el equipo humano de cada seccional y los equipos de las unidades académicas repercute negativamente en la calidad académica y en los procesos formativos de los estudiantes” (p.21), en tanto genera desarticulación y desaprovechamiento de recursos y potencialidades, lo cual es constantemente percibido por todos y cada uno de los sujetos partícipes en los procesos formativos en regiones:

Hay una desarticulación total, y uno dice: eh, pero si estos están trabajando con los niños en prevención y nosotros también, ¿porque no nos unimos?, cierto, entonces ahí hay un asunto de Universidad y también de Facultad, cierto. Es articulación de las Unidades Académicas para pensarse en proyectos que sean macro... yo pensaba, sí en Suroeste hay un representante de cada Facultad o Unidad Académica de la Universidad como nosotros, ¿Éste Equipo nos pensamos la Universidad en la Región? ¿Cómo hacemos proyectos transversales? ¿Es que sí usted está trabajando con los niños indígenas desde la prevención de la salud y la enfermedad? ¿Yo cómo hago como Pedagogía Infantil para conectarme con ese proyecto suyo? ¿Cómo hacen de Microbiología para conectarse con ese proyecto? ¿Cómo hacemos un proyecto común en que todas las Unidades Académicas estemos haciendo presencia real en las regiones en una problemática que tiene esa región?, Pero tiene que haber intensidad; la Universidad tiene que pensarse también económicamente ¿cómo va hacer para que tengamos una real presencia? (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

Para coordinar y atender todos los programas regionalizados de la Facultad de Educación en todas las subregiones, en el semestre 2014-1 se contaba con tres docentes de apoyo: una

profesora con 800 horas cátedra por semestre, para el Departamento de Ciencias y Artes; una profesora con 600 horas cátedra por semestre, para el Departamento de Educación Infantil; y otra profesora con 600 horas cátedra por semestre, para el Departamento de Educación Avanzada), Adicional a este grupo, había también un profesor ocasional con dedicación de 273 horas al semestre (200 horas pagadas por la Dirección de Regionalización, y 73 dentro del plan de trabajo), cuyas horas estaban asignadas para apoyar el Diplomado “Universidad, Territorio y Subjetividades: Hacia la construcción de proyectos educativos subregionales”, que se llevó a cabo en este semestre con docentes de regiones de toda la Universidad, y liderar el Comité de Regionalización de la Facultad de Educación, creado mediante acuerdo del Consejo de Facultad, pero que no ha tenido continuidad en su funcionamiento, desde el mismo momento de su constitución a principios del año 2014.

La presencia que tiene la Facultad de Educación en las distintas subregiones del departamento es mucho más grande, que el talento humano y los recursos disponibles para atender las distintas demandas que se le hacen a esta unidad académica desde diferentes sectores de la sociedad, incluida la misma Gobernación de Antioquia, no sólo en términos de programas académicos, sino también para fortalecer los procesos de investigación y extensión. Afortunadamente, a partir del segundo semestre del 2014, con la asignación que hace la Rectoría de la Universidad de Antioquia de cuatro plazas de profesores ocasionales para fortalecer la presencia de la Facultad de Educación en las subregiones de Oriente, Urabá, Bajo Cauca y Suroeste, se abren nuevas oportunidades y retos para consolidar el trabajo que se ha venido haciendo en estos territorios.

Otro aspecto importante a considerar en la gestión académico-administrativa de los programas regionalizados, y que emerge en la consulta virtual realizada a los estudiantes de la subregión Oriente es lo que tiene que ver con la necesidad de mejorar los procesos de comunicación entre los estudiantes y las coordinaciones de los programas:

[...] Mejor comunicación entre coordinadores de regiones y los estudiantes debe mejorar y ser más eficiente, ya que en ocasiones hay cambios y situaciones de las que no se tiene razón ni claridad de lo que sucede (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón)

[...] Mayor acompañamiento a los estudiantes para conocer e intentar dar solución a sus inquietudes (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

[...] Tener un real y oportuno acercamiento, comunicación con cada uno de los coordinadores de regiones. Una mejor y clara organización de los cursos (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).

## **2.6.Desarrollo de los retos planteados por el PER para la Educación Superior, en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.**

En el año 2002, al visualizar prospectivamente la construcción de la Educación Superior en las subregiones, la Universidad de Antioquia, en su Plan Estratégico de Regionalización (PER, 2002), se planteaba la necesidad de avanzar en unos retos clave: a) Universidad integral y con función social en las regiones (Articulación de la docencia, la investigación y la extensión con las necesidades y potencialidades de las regiones); b) Educación Superior descentralizada, autónoma y pertinente (Procesos académico-administrativos que faculten y empoderen a los actores regionales y creación de nuevos programas pertinentes con los territorios); c) Educación Superior flexible y crítica de su propio modelo (Postura dialógica que permita considerar y valorar diversas formas de producción y adquisición de conocimientos, diversos tipos de universidad, diferentes modalidades educativas, variedad de propuestas para aprender y enseñar, y nuevos enfoques pedagógicos); y d) Educación Superior constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento (Construcción de procesos de pensamiento propio y generación democrática del conocimiento; redes interinstitucionales para el impulso de proyectos e iniciativas de beneficio social y comunitario; y gestión con administraciones municipales y actores gubernamentales, para la generación de políticas públicas potenciadoras del desarrollo alternativo).

Al revisar la información obtenida de la consulta virtual realizada a estudiantes y egresados de la Subregión Oriente, las entrevistas hechas a Coordinadores de Programas y Docentes de Apoyo, los Documentos Maestros, los Informes de Autoevaluación, y los Informes de Gestión Académico-Administrativo de los programas vigentes en el Oriente Antioqueño, se pudo constatar que existe un desconocimiento generalizado del Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia, y por ende, de los retos planteados en el mismo, para la construcción de la educación superior en las subregiones. No obstante esta situación, también se hizo evidente, que en los distintos actores involucrados, cada vez hay mayor conciencia de la necesidad de pensarse de manera distinta el quehacer de la Universidad en las subregiones, lo cual constituye un avance significativo en el propósito fin de ser “Universidad de Antioquia en, con y para las regiones”.

A continuación, presentamos una síntesis de los asuntos y consideraciones que emergieron en el trabajo de campo, relacionados con el desarrollo de los retos planteados por PER (2002) en los programas regionalizados de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.

### **2.6.1. Reto Uno: Universidad integral y con función social en las regiones**

La Educación Superior es ante todo, un bien público, que posibilita la equidad social y territorial, al aumentar la cantidad y calidad de las oportunidades para el ser humano, formándolo para el desarrollo social, económico, cultural y tecnológico, a la vez que contribuye con la construcción del sentido de nación, equidad y superación de la pobreza. Por eso, “La Universidad debe guardarse y recuperarse como cuna de lo público, espacio social de aprendizaje colectivo y

para el colectivo, espacio democratizador del conocimiento desde sus funciones de investigación, docencia y extensión” (PER, 2002: 52-53).

La presencia de la Facultad de Educación en las regiones no ha obedecido ni puede obedecer a un interés mercantilista de “vender” un servicio de educación superior, sino por el contrario, a un sentido ético y de responsabilidad social, inherente al carácter público de nuestra Universidad de Antioquia. Esta visión y este sentimiento, se hace evidente en las expresiones y demandas de docentes, estudiantes y egresados vinculados con la subregión de Oriente:

Yo soy una defensora de la Región número uno, o sea yo pienso la responsabilidad social de la Universidad más allá de lo que se dice en lo escrito... Yo pienso que una de las cosas más bonitas que uno vive allá, es transformar estudiantes realmente en sujetos políticos, en sujetos que van a hacer una transformación intelectual de sus vidas, en las posibilidades que tienen allá... Cuando yo veo a esos muchachos graduarse, yo siento que ahí se cumplió una responsabilidad, de que en las regiones realmente puedan salir de esas situaciones tan complejas que han vivido de violencia, o sea, siento que la educación tiene un papel enorme ahí en las transformaciones sociales de las regiones... Sí la gente no tiene oportunidades allá, vienen a engrosar la problemática de esta ciudad, cierto, y no se empoderan del lugar donde nacieron, las regiones no van a crecer, y este país no va a crecer, si nosotros, no digo Universidad de Antioquia, si la educación sale de las regiones... Si nosotros, si la Universidad y las Universidades que trabajan con regiones, salen de las regiones, las problemáticas de este país se van a multiplicar a todo nivel (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

[...] Si lo que se desea es potenciar la región, pues entonces que realmente sea tratada a medida de su avance, que no se viva en la edad de piedra, y se tenga en cuenta los avances e incluso la excelente disciplina que se posee en la región, pues las ganas de superarse como persona para ingresar socialmente a veces son más constantes que en una ciudad, en la cual todo está al alcance (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

[...] Proyectos que afiancen las potencialidades, y cubrir necesidades según las regiones. Investigaciones que ayuden a las regiones a desarrollar sus potencialidades y crear fuentes de trabajo (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).

[...] Siempre hemos pensado en la Licenciatura, y creo que ha sido algo importante para nosotros; es que nosotros no estamos cerrados o a espaldas de lo que está sucediendo allá con las comunidades, y a los intereses que tienen los estudiantes que llegan al Programa. Muchos tienen un objetivo, dicen: ehh queremos trabajar, yo quiero trabajar con mi comunidad...Hacen Proyectos o alianzas, o trabajan con Instituciones de Educación no Formal o en escenarios como Jardines Botánicos, Museos, Parques Agro-ecológicos, en fin; entonces, es una manera de vincular, pero de forma más indirecta; no están yendo

propriadamente pues a la Escuela, ni hay todo un diseño de montaje, no hay unos Nodos, unas Mesas de conversación, no hay nada creado así como una infraestructura, pero digamos que esa es cómo la vía. Yo impacto a una persona, a un estudiante que quiere y tiene una motivación, un deseo, que ayuda a orientar ese deseo, cierto, que él pueda hacerlo realidad, y de esa manera, pues se establece cómo... finalmente se genera esa evolución a las comunidades; por eso me parecía pues como tan importante poder generar en el otro, en ese estudiante que está en la Región, el interés por trabajar con la comunidad más cercana, aunque no todos lo quieran (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

[...] Direccionar apoyos hacia las principales dificultades que se presenten en cada región en todas las áreas del desarrollo humano y social (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).

[...] Que se aproveche el capital humano de docentes en la región haciendo convocatorias abiertas para magister titulados o en formación... Realizar un vínculo de los grupos de investigación de la facultad de educación no solo en los programas de maestría, sino también de pregrado (Egresado de la Licenciatura en Matemáticas y Física)

[...] Que se vinculen entidades como el CEAM u otras involucradas en estudios ambientales, y programas similares acordes con nuestro perfil, para mirar de qué forma podemos afectar realmente nuestras regiones. Que desde el principio de la carrera, se vean las materias pedagógicas en clave de investigación (Egresado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental)

[...] Tener en cuenta a los estudiantes de regiones en algunas propuestas pedagógicas, como grupos de investigación, de modo que pueda participar en esta clase de situaciones que enriquecen y exploran otras potencialidades (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).

### **2.6.2. Reto Dos: Educación Superior descentralizada, autónoma y pertinente.**

Colombia y Antioquia, son territorios “megadiversos”, en lo natural, social y cultural y ambiental (Sierra & Fallon, 2013). Para responder a la diversidad de regiones, subregiones, provincias y zonas, “se requieren procesos de descentralización que faculten y empoderen a los actores regionales para que tomen parte en la generación, transmisión y socialización de conocimiento de manera autónoma” (PER, 2002: 56). De ahí la necesidad de construir una educación superior descentralizada, autónoma y pertinente.

La Facultad de Educación le ha apostado en sus 60 años de existencia, a generar condiciones favorables para que los actores de las subregiones se formen en tanto sujetos de saber y sujetos políticos de transformación, vinculados y comprometidos con sus propios territorios. Por eso, fue pionera al interior de la Universidad de Antioquia en los procesos de Escuela Unitaria, Educación Desescolarizada, Educación a Distancia, y sigue siendo pionera hoy día, con la puesta en marcha de las Maestrías en Regiones, y la construcción de currículos interculturales pertinentes con las comunidades, como lo acaecido con el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Sin embargo, estos esfuerzos han obedecido más a iniciativas individuales de profesores o coordinadores, que a decisiones políticas asumidas institucionalmente. Por eso hoy, no se tiene definido aún un derrotero claro sobre cómo ser Facultad de Educación en, con y para las regiones, aunque muchos se hayan atrevido y se atrevan a soñar alternativas posibles:

"[Frente a la forma de ser universidad en las regiones]...Yo pienso que tiene que ser diferente. Hasta ahora, nosotros la hemos hecho como nos la hemos pensado en Medellín, y nuestras propuestas curriculares hablan de eso, sí, nosotros llevamos programas de aquí allá...éste es el momento de dar el otro paso... Ya no es nosotros ir a las regiones, sino las regiones ¿qué es lo que necesitan? ¿Qué tan empoderadas están? ¿Cuáles son los problemas que ellos tienen? Y ¿Qué es lo que nosotros podemos hacer ahí... ¿Cómo pensarnos más como Facultad en las regiones?... como que nos descentralicemos, no sé...No hemos cambiado mucho; hemos hecho muchas cosas, pero todavía hay muchas resistencias, y más que resistencias, es que no logramos salir de la lógica; es eso, no logramos salirnos de esta lógica de que nosotros vamos allá; hacemos y hacemos, y recuperamos productos y los traemos, y nada hacemos con ellos después, porque es que por ejemplo, estas investigaciones tendrían que estar retroalimentando los nuevos currículos totalmente, haciendo esas transformaciones curriculares...Cada Unidad Académica tiene que pensar en llevar Programas, cierto, en mantener una cierta cantidad de Programas, pero yo también creo que ya tenemos que trascender eso; no desaparecer los Programas, sino pensar en proyectos en macros, que involucren investigación, o sea los ejes misionales realmente, pero trabajando con las comunidades, o sea, qué es lo que la gente necesita allá, y la Universidad al servicio de eso... Me estoy pensando la Universidad en Oriente trabajando un proyecto macro con el Carmen de Viboral, con los artesanos de allá, todas las Unidades Académicas, o por lo menos la gran mayoría podrían estar haciendo un proyecto que la gran mayoría, todos retroalimenten un proyecto macro; si hay un problema en la región, ¿Cómo nosotros podemos impactar desde todas las Unidades Académicas? Ciertamente... Claro, la tecnología en artesanías tiene todo que ver; Pedagogía Infantil con todas las situaciones de la infancia de esos artesanos, ¿esos chicos qué? ¿En qué condiciones de salud, de prevención de salud, de educación se encuentran? Las problemáticas de las familias del Oriente Antioqueño, ¿Qué nosotros, haber, tenemos? Ciertamente... Entonces, como que sentimos que todos podríamos caber ahí (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

Frente a la pregunta sobre cómo avanzar en una Educación Superior descentralizada, autónoma y pertinente, estudiantes y egresados de las distintas Licenciaturas en la subregión Oriente se pronunciaron de manera diferenciada, pues algunos sugerían que “la cobertura y posibilidades de intercambio académico entre los entes centralizados y las unidades regionales sean disminuidas hasta su desaparición, de forma que las posibilidades de desarrollo académico, profesional y personal sean equivalentes sin importar la geografía” (Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana), mientras que otros, expresaron su desacuerdo con una posible descentralización y autonomía de la Seccional con respecto a la Sede Central:

Somos una universidad. ¿Cuál es la necesidad de independizar los entes administrativos? ¿Cuán diferente puede ser un estudiante de una "región" para tener que plantear programas con miras a una mejor competencia? Sintetizo: no veo (por lo menos de momento), la necesidad de una descentralización. Además ¿hay que separar una cosa de otra para que funcione? (Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana).

No creo en la necesidad de que las sedes regionales deban ser autónomas de los procesos realizados en Medellín. Sólo considero que se deben tener en cuenta el capital humano presente en las regiones, tanto para docencia, como para investigación (Egresado de la Licenciatura en Matemáticas y Física, Seccional Oriente).

### **2.6.3. Reto Tres: Educación Superior flexible y crítica de su propio modelo.**

La Educación Superior necesita transformarse así misma para poder “acompañar e ilustrar los procesos de transformación así como generar, transmitir y socializar un conocimiento que haga posible los cambios de acuerdo con la realidad social que los sujetos valoran para sí” (PER, 2002: 55). Esto le implica a la universidad revisar permanentemente y de manera crítica su propio modelo, en sus estructuras, programas, formas de operar y llegar a la sociedad, procesos de enseñanza-aprendizaje, gestión académico-administrativa, entre otras, afín de comprender y adoptar los cambios necesarios que le permitan mantenerse a tono con los entornos cambiantes y las exigencias de las nuevas realidades. En la perspectiva sugerida por el PER (2002), la revisión del modelo universitario le demanda a la universidad dos condiciones clave: a) Mantener una postura dialógica; y b) Ser flexible.

La postura dialógica, le permite a la universidad “considerar y analizar otros modelos experimentados, diversos tipos de universidad, diferentes modalidades educativas, variedad de propuestas para aprender, enseñar y socializar, y los nuevos enfoques pedagógicos centrados en el estudiante que han involucrado el aprendizaje activo e interactivo” (p.55). Este planteamiento coincide con una de las rutas pedagógicas que sugerimos anteriormente en clave de pedagogía social, sobre la necesidad de asumir y mantener una praxis educativa dialógica, no sólo al interior de la misma universidad, sino también, y muy especialmente, en las relaciones Universidad-Comunidad, pues el papel de la Universidad no es “llevarles” a las comunidades en las subregiones

nuestra visión del mundo o intentar imponérselas, sino dialogar con ellas sobre sus visiones y la nuestra, “convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye” (Freire 2005:117).

La Universidad –en tanto sujeto educador-, debe propiciar las condiciones para que las comunidades, en sus relaciones entre sí y de éstas con la Universidad, vivan la experiencia profunda de asumirse como sujetos sociales, como seres sentipensantes (Fals Borda), comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños, capaces de sentir rabia porque son capaces de amar (Freire, 2005), desafiando a las comunidades con quienes se comunica y a quienes comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado (Freire, 2005). Pero a la vez, la Universidad –al ser también un sujeto educando-, ha de estar dispuesta permanentemente a escuchar a las comunidades –en tantos sujetos educadores-, en sus dudas, en sus temores y en sus comprensiones de las situaciones concretas. De esta manera, al escuchar las comunidades, la Universidad estará aprendiendo a dialogar con ellas (Freire, 2005).

Entre tanto, la flexibilidad<sup>42</sup> constituye actualmente una de las mayores demandas que se le hacen a la educación superior y a la universidad en el contexto de la globalización, aunque como lo expresa Díaz (2007), por ser un concepto polisémico amplio, difuso y difícil de analizar, alrededor de esta noción se han generado profundas tensiones, por lo cual, desde una postura crítica se hace indispensable plantearnos algunas preguntas básicas:

¿En interés de quién y para qué propósitos la flexibilidad? ¿Flexibilidad en relación con qué? ¿Por qué y para qué queremos construir instituciones de educación flexibles? ¿Qué diferencia existe entre las propuestas de formación flexible inspiradas en las supuestas bondades del mejoramiento de la oferta del mercado laboral y aquellas propuestas inspiradas en principios de equidad, democracia y servicio a la sociedad? (p.27)

En la educación superior, según Díaz (2007), el principio de la flexibilidad puede considerarse una herramienta muy útil en el redimensionamiento de la cultura académica y de su visión alternativa de futuro frente a la crisis generalizada de la sociedad. El trabajo académico en la educación superior es muy rígido, en tanto “descansa sobre el principio de distribución vertical que crea la división del trabajo; delimita, limita y ubica jerárquicamente en las instituciones diferentes tipos de discursos y prácticas, y, con ello, refuerza la distribución de identidades y la distribución de su estatus” (p.69):

La división rígida del trabajo académico reproduce también una oposición entre docencia (enseñanza), investigación, y extensión (o proyección social). La estratificación rígida de

---

<sup>42</sup> Para Díaz (2007), la flexibilidad no es un contenido en sí mismo, sino “una forma de relación”, “un principio relacional que alude a la experiencia del debilitamiento de los límites de una organización, clasificación o distribución o en una relación social” (p.59). De acuerdo con este autor, “La flexibilidad nos invita a pensar la identidad no como una esencia, sino como el reconocimiento de la diferencia. De esta manera podemos argumentar que ya no son las identidades los marcadores de las diferencias, sino las diferencias producidas por los límites las que son los marcadores de las identidades” (p.63). Y bajo ciertos criterios y condiciones sociales, la flexibilidad también puede conducir a transformar las fronteras de la desigualdad (p.67).

estas tres prácticas ha generado un aislamiento muy fuerte entre la docencia y la investigación...Replantear, a partir de la flexibilidad, el sentido institucional del trabajo académico y el sentido del trabajo académico institucional significa re-conceptualizar y, sobre todo, reorganizar (re-delimitar) las relaciones entre los agentes, discursos, prácticas y contextos, y con esto, redefinir tanto los límites o fronteras rígidos: 1) Dentro de la docencia y la investigación; 2) Entre la docencia y la investigación; y 3) Entre estas dos prácticas y el entorno social, de tal forma que la orientación hacia este último recupere al dimensión y vocación de proyección y servicio social de las instituciones (p.70-71).

Al analizar este reto del PER (2002), a la luz de la experiencia vivida por Facultad de Educación desde sus programas académicos regionalizados, lo primero que podemos afirmar es que las mismas regiones han ido obligando a los Comités de Carrera a repensarse asuntos clave de los programas, como la estructura, la malla curricular, las prácticas pedagógicas, la evaluación, y la relación con las comunidades regionales, sabiendo que cada región es diferente:

[...] Es pertinente pensar las necesidades específicas y puntuales que hay en cada región; esto porque es urgente una redefinición de lo que un programa de formación de maestros debe consolidar en los procesos regionales; en este sentido, se debe volver la mirada sobre las posibilidades, los diálogos y los vínculos que deberían establecerse entre el programa mismo y la región en la cual está siendo ofertado (Informe de Autoevaluación 2010-2013 con fines de Renovación de Acreditación, Licenciatura en Educación Básica Énfasis Humanidades y Lengua Castellana, noviembre de 2013).

[...] Esta situación [la extensión de los programas a regiones] le ha generado al Programa múltiples interrogantes frente a la necesidad de contextualizar y territorializar la propuesta a las características y desarrollos de cada una de las regiones. En este sentido se han venido adelantando algunas acciones que si bien no resuelven la discusión, que además está en el centro de los propósitos de facultad para todas sus licenciaturas regionalizadas, si le han permitido acercarse a las realidades de los diferentes contextos regionales, lo que ha permitido ir adaptando y ajustar la propuesta de formación sin modificar los propósitos y objetivos de formación (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera Licenciatura en Educación Especial).

[Las prácticas y los proyectos pedagógicos] nos han señalado más que todo, necesidades en la misma formación de nuestros estudiantes, por ejemplo: No somos fuertes en ruralidad, eso es una carencia brutal para un programa que va a regiones, nosotros no tenemos... o sea los proyectos que se han hecho en algunas zonas rurales, han sido proyectos muy empíricos, cierto, direccionado por un asesor que está interesado...creo que ninguno de la Facultad tiene fortalezas en ruralidad, eso es una cosa que hay que hacerla urgente, o sea tiene que haber unos cambios en los currículos, que preparen a los estudiantes para el asunto de la ruralidad (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

[Estar el programa en las regiones]Yo digo que son aprendizajes maravillosos, o sea de que los profesores estén en esos contextos, ha obligado también de que nosotros nos pensemos ciertos asuntos en el programa...por ejemplo, los aspectos metodológicos, cómo realizar ciertas prácticas experimentales y que necesariamente se ciñan a los manuales de laboratorio en que podamos hacerlas en esos contextos y con los recursos que hay allí. ¿Qué no hay una balanza? Y son zonas mINERas, vamos a prestar las balanzas que están a disposición allá, ehh... que es zona lechera, entonces vamos a hacer toda la práctica, pero entonces con eso... vamos a mirar las ideas de la leche que sé yo, como ese tipo de prácticas... El tema de las ruralidades, por ejemplo las nuevas ruralidades, era un asunto que nosotros no teníamos incorporado dentro de las discusiones que se dan en los espacios de formación ehh; tampoco tenemos este tema de las escuelas multigrado, que para ellos es un asunto prioritario; tampoco está presente la parte de gestión con la comunidad... Con respecto al tema de la evaluación... venimos trabajando, en el programa se hizo ya un primer taller con los docentes de biología que hay que volverlo a reforzar y eso no lo pensamos solo para las regiones, sino también en Medellín, y es volver a trabajar con ellos estas características de evaluación de ¿cómo pensarnos otras formas de evaluar?, de cómo poder hacer preguntas abiertas, dentro de estos espacios de biología de ¿cómo podemos preguntar por otra cosa que no sean sólo datos? Ciertamente, de cómo nos ponemos a resolver problemas en el área de Ciencias (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

Frente a la pregunta formulada en la consulta virtual sobre cómo avanzar en una Educación Superior flexible y crítica de su propio modelo, estudiantes y egresados de las distintas Licenciaturas en la subregión Oriente, expresaron distintas posturas y reflexiones, lo cual reafirma el sentido polisémico y difuso del concepto “flexibilidad”:

[...]Flexible, ni riesgos. Deben seguir existiendo programas de formación presencial en licenciaturas y maestrías; además abrir procesos de doctorados. Se deben cerrar todas las posibilidades de formación 100% virtual a nivel de pregrado. La crítica, los nuevos enfoques y la variedad de propuestas en el aprendizaje, deben partir de las investigaciones y monografías de estudiantes de pregrado y maestría, pero no se gana nada, si estos no están vinculados a grupos de investigación propios de las regiones, o vinculados a los de Medellín. (Egresado de la Licenciatura en Matemáticas y Física).

[...]Inicialmente que se piense en educación nocturna, a distancia, con flexibilidad en horarios, para que personas que laboran puedan pensar en un futuro profesional. Pensar en no solamente brindar el inglés como segunda lengua, sino también otros idiomas, para pensar en dar cabida a estudiantes del exterior para posibles intercambios en la sede (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

[...]Acercarse a las comunidades en las cuales tendrá un impacto directo y preguntarle por sus intereses y las maneras en las cuáles aprenden mejor (Egresado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental).

[...]Que se establezcan mecanismos de autodeterminación, evaluación y cambio constantes, de forma que las condiciones actuales sirvan de referente para un constate cambio, adaptación y mejoramiento; para esto se requiere necesariamente políticas que otorguen a la universidad autonomía, financiamiento y vigilancia (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

[...]Aún se tiende a considerar las producciones de Ciencias Exactas y Naturales como las más importantes, pero es necesario que las demás producciones, pertenecientes a Ciencias Humanas por ejemplo, también reciban el reconocimiento que les merece. No solo por parte de la comunidad de investigación, sino también por la comunidad de estudiantes, que muchas veces estigmatiza de forma errónea diversas formas de conocimiento (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental).

[...]La universidad se reconoce como una de las mejores del país, y por lo tanto, aprender sus ideologías y políticas públicas es indispensable desde sus directivos y usuarios hasta para incluso defender lo que merece cada uno de los pertenecientes (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

#### **2.6.4. Reto Cuatro: Educación Superior constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento.**

La intencionalidad de construir nichos académicos constituye uno de los principales retos políticos asumidos por la Universidad de Antioquia en perspectiva de la producción democrática del conocimiento y del pensamiento propio, pues según el PER (2002: 57-62), esto le implica a la Universidad generar acciones de transformación en su forma de ser y hacer universidad en, desde y con la región para: a) Trascender la idea de universidad encerrada en las paredes de su estructura física, y vincularse con la multiplicidad del universo (lo pluriverso); b) Comprender los problemas y dinámicas regionales y locales, para contribuir con las comunidades en el diseño de perspectivas de norte y de futuro para sus regiones; c) Ser un referente de gestión social del conocimiento de, desde y para la región; d) Constituirse en un espacio para el fortalecimiento del sentido de lo público a través del ejercicio de una ciudadanía plena que integre los derechos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales; e) Apostarle a una educación superior que esté integrada como política pública a procesos de desarrollo alternativo en las subregiones; f) Generar un alto desarrollo de capacidad crítica institucional basada en la ética de vida; y g) Articularse a la producción, al desarrollo tecnológico y a la innovación en las regiones, desde sus funciones misionales de investigación, docencia y extensión.

En la revisión de los documentos maestros de las licenciaturas, se constata que en todos ellos se hace alusión a la importancia y necesidad de construir comunidades y redes académicas, mesas y colectivos de maestros, y ejercicios académicos interdisciplinarios. Sin embargo, al analizar los informes de gestión académico-administrativos, los informes de autoevaluación, y las entrevistas a coordinadores y docentes de los programas regionalizados, se aprecia que son limitados los logros alcanzados en relación con la dinamización de este reto en la subregión Oriente, y una de las razones fundamentales tiene que ver con la limitante estructural que tiene la universidad para contar con profesores de planta u ocasionales vinculados con las regiones, por lo cual, hasta ahora, sólo se han podido concretar unas pequeñas acciones aisladas desde la intencionalidad de los programas, o por iniciativas personales de algunos de los docentes que viajan a regiones:

Ha habido una participación en el Comité Departamental de Discapacidad, sí, y en el Comité Municipal de Discapacidad de Rionegro, cierto, nosotros tenemos asiento allá...Tendríamos que tener presencia en todos los Comité de Discapacidad de la Región, tendríamos que tener presencia en todas las Redes de Infancia, o en todas las mesas de Infancia de todos esos municipios, pero no alcanzamos; nosotros no tenemos quien haga eso...Hay un impacto importante para nosotros en el Oriente, y es que estamos perteneciendo a la Mesa de Infancia del municipio...realmente apenas nosotros estamos empezando a entrar ahí (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

Otra de las razones que han impedido la construcción de comunidad académica en las regiones, tiene que ver con el poco o nulo trabajo interdisciplinario y cooperado entre las distintas unidades académicas de la Universidad, y de éstas con otras instituciones pares o que desarrollan trabajos educativos en la subregión:

No hay un trabajo interdisciplinario y cooperativo para pensar la Universidad en las regiones, sí, ¿Qué programas oferta usted Universidad Católica de Oriente? ¿Qué Programas oferta la Universidad de Antioquia? ¿Qué Proyectos de Investigación conjuntos podemos tener? ¿Qué proyectos de extensión conjuntos podemos tener que solucionen un problema de la Región? No, allá cada cual está lanzando programas; sí, unos con más o menos calidad, unos con más o menos proyecciones, pero muy poco nos interesamos por hacer un trabajo mancomunado...Tiene que haber una voluntad, que yo no sé si es una voluntad política, o si finalmente nosotros como Universidad, queremos seguir estando fragmentados, yo siento que desde aquí también hay resistencias, muchas resistencias ehh y lo digo porque cuando se han intentado hacer como cosas con otras Unidades Académicas, eso casi siempre termina en un desastre, termina como cada cual intentando ganar su territorio, su pedacito" (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

Un hecho significativo a destacar con respecto al reto de construcción de nichos académicos, tiene que ver con lo que vienen haciendo desde el programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, donde a partir de un proyecto de extensión Buppe aprobado en el 2011 por la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia, se generaron espacios de diálogo de saberes entre los miembros de la Licenciatura, y maestras y maestros de 5 subregiones del departamento (Suroeste, Oriente, Magdalena Medio, Norte y Bajo Cauca). Este proyecto posibilitó avances importantes para la consolidación de redes y colectivos de maestros en lenguaje en dichos territorios, entre los cuales se encuentra también, la subregión Oriente (Informe de Gestión Académico-Administrativo 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).

Frente a la pregunta formulada en la consulta virtual sobre cómo avanzar en una Educación Superior constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento, estudiantes y egresados de las distintas Licenciaturas en la subregión Oriente, fueron reiterativos en la demanda que le hacen a la Universidad, y por ende a la Facultad de Educación, para que contribuya desde sus ejes misionales, a la conformación de espacios académicos y organizativos, desde donde se puedan generar procesos de articulación, investigación, y trabajos conjuntos que aporten al desarrollo alternativo de la subregión:

<p>Crear maneras de relacionar las regiones con otros espacios e instituciones académicas, donde se fortalezcan procesos de investigación y trabajo conjunto en pro del desarrollo académico con miras a un trabajo colaborativo en el cual se fortalezcan propuestas académicas que mejoren el conocimiento impartido (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).</p>	<p>Crear grupos de investigación en las subregiones, que permitan potenciar el trabajo en equipo, y a su vez posibilitar el intercambio de producciones teóricas (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental).</p>	<p>Promover grupo de investigación regional; extender proyectos de sociales y culturales a regiones de modo que haya una verdadera integración entre la universidad y el medio (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).</p>
<p>Crear mesas articuladas entre cada uno de los entes de cada</p>	<p>La creación de proyectos sociales, culturales,</p>	<p>Alianzas con otras universidades del país,</p>

<p>región para fortalecer el saber colectivo (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).</p>	<p>académicos que integren a las regiones... (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).</p>	<p>intercambio de ideas (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).</p>
<p>Efectivamente, el impulso de proyectos de investigación y el apoyo individualizado de cada estudiante, para que se generen más lazos académicos (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).</p>	<p>Que existan intercambios con otras universidades, pasantías y otro tipo de estrategias que propicien un conocimiento de otras culturas y por ende otras posturas pedagógicas (Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Sede Sonsón).</p>	<p>Que los talentos culturales de cada municipio se puedan infiltrar directamente en actividades de carácter académico dentro de la Universidad, para así potencializar cada una de las habilidades de los estudiantes (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).</p>
<p>Hay algo que en las regiones aún no tiene fuerza, a pesar que hay ideas, y es la creación de grupos tales como colectivos, grupos de estudio, etc. (Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana).</p>	<p>Considero que la región de oriente cercano, presenta unas características especiales, por lo que considero que es importante establecer alianzas directas con los mejores docentes de los colegios, para realizar formación a nivel de maestría y doctorado. Además establecer vínculos de estos docentes, con cursos de la universidad y los grupos de investigación de la facultad (Egresado de la Licenciatura en Matemáticas y Física).</p>	<p>Generar bancos de proyectos en los cuales se vinculen las diversas entidades que se mencionan como las administraciones municipales, para gestionar recursos y trabajar de manera mancomunada (Egresado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental).</p>

**Tabla N°6. Propuestas de estudiantes y egresados sobre cómo avanzar en una Educación Superior constructora de nichos académicos y redes para el conocimiento.**

### **3. CONSIDERACIONES FINALES. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PARA SEGUIR EL CAMINO.**

Retomando las distintas voces y miradas que recogimos en nuestro trabajo de campo sobre la experiencia de regionalización de nuestra Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño, y en la perspectiva de fortalecer este proceso en el corto, mediano y largo plazo, en presente acápite de nuestro trabajo queremos proponer, a manera de cierre, pero para abrir nuevos caminos, unos posibles lineamientos para los procesos de regionalización de la Facultad de Educación en esta subregión, pero que bien podrían ser considerados como ruta, en las demás subregiones.

#### **3.1. Lineamientos para la definición de la oferta de programas regionalizados en la Facultad de Educación.**

La Facultad de Educación, al re-pensarse su condición de ser en las regiones como “un acto constitutivo de sus funciones, como parte fundamental de su misión, y no como un programa, un objetivo o una apuesta anexa o adicional al quehacer de la universidad en su sede central” (Giraldo, 2014a: 1-2), comprende y asume la regionalización no como una “extensión” de su oferta de educación superior hacia las subregiones, sino como su presencia y acción deliberada, sistemática y continua en los territorios, a través de sus acciones de docencia, investigación y extensión, para convivir responsablemente con ellas, generando condiciones favorables para construir alternativas de desarrollo tales que permitan mejorar el nivel de vida de las comunidades (Sabogal, 2010), contribuyendo así al cierre de brechas y al desarrollo regional (CESU, 2014).

Para avanzar en este propósito, se sugiere tener en cuenta las siguientes consideraciones planteadas por algunos directivos y docentes de la Facultad de Educación:

- ☛ **No llegar con los programas de manera aislada, sino focalizando esfuerzos**, llevando dos o tres programas al tiempo, implementando nuevas estrategias, innovaciones pedagógicas y metodológicas, concertando con administraciones municipales, entre otras; ofertas escalonadas; consolidando sistemas de prácticas, y programas de investigación y extensión (Jefe Departamento de Ciencias y Artes, Reunión con profesores vinculados y ocasionales del Departamento de Ciencias y Artes, 11 de abril de 2014). En la definición de esos programas, retomar la ruta de construcción curricular de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Esto nos ayudaría a visualizar aportes para nuevos programas (Jefe Departamento de Pedagogía, Comité de Regionalización, 22 de julio de 2014), y la experiencia de la Maestría en Educación, donde se desarrolla un solo programa, pero con 11 líneas de formación diferentes.

En esta perspectiva, y basados en los aprendizajes obtenidos en el transcurso de nuestra investigación, le proponemos a la Facultad de Educación **que se contemple la posibilidad de**

**que en vez de continuar ofertando como programas extendidos en las subregiones las dos Licenciaturas del Departamento de Educación Infantil (Pedagogía Infantil y Educación Especial), y las cinco Licenciaturas del Departamento de Ciencias y Artes (Matemáticas y Física; y Educación Básica con Énfasis en: Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ambiental), se construyan dos nuevos programas de Licenciaturas pensadas en, desde y con las regiones, las cuales se podrían ofrecer con distintos énfasis cada una, así:**

Programa Académico	Posibles Énfasis de Formación
Licenciatura en Pedagogía	a) Infancias b) Educación Especial c) Ruralidades, Equidad y Diversidad d) Educación Social
Licenciatura en Educación Básica	a) Matemáticas y Física b) Humanidades y Lenguas c) Ciencias Sociales d) Ciencias Naturales y Educación Ambiental

**Tabla N° 7. Propuesta de nuevos programas regionalizados desde la Facultad de Educación.**

Ambas Licenciaturas podrían compartir y/o complementarse en: a) El componente común de formación; b) Las prácticas pedagógicas tempranas y finales (contextos escolares y otros contextos); c) El componente de investigación, desde donde se podrían construir proyectos transversales e interdisciplinarios; y d) La Cátedra: “Diálogos Universidad y Región”.

Organizar la oferta académica de esta forma, posibilitaría entre otros asuntos:

- Contar con un grupo significativo de profesores de la Facultad trabajando en simultáneo en las subregiones, con lo cual lograríamos una mayor presencia institucional.
- Dinamizar la construcción de comunidades académicas de aprendizaje hacia la construcción de proyectos educativos subregionales, donde no sólo participen los docentes de la universidad, sino también docentes cooperadores de las instituciones educativas y centros de práctica, líderes y lideresas de las comunidades de la subregión, y estudiantes de los distintos programas.
- Desarrollar proyectos conjuntos de investigación, extensión y docencia que impacten positivamente y hagan más visible el aporte de la Facultad de Educación en las subregiones: Macroproyectos de investigación (Agendas Subregionales de

Investigación), con vinculación de los grupos de investigación de la Facultad, y que se podrían presentar en las convocatorias CODI, Buppe, o de Regionalización; Iniciativas de Formación Continua; Semilleros de Investigación; Mesas y/o Redes de Maestros; y Trabajos con las Normales.

- Trabajar cooperadamente como Facultad de Educación por avanzar en procesos de articulación entre los programas de pregrado, posgrado, y formación precedente (educación media y básica). Se podría pensar, por ejemplo, en ofrecer cada semestre un seminario interdisciplinario o un seminario complementario de maestría, en el cual se puedan inscribir por méritos, los estudiantes sobresalientes de los programas de pregrado, o los mejores docentes cooperadores, con posibilidad de reconocimiento de créditos, en caso de ser admitidos posteriormente, en la maestría en educación, en alguna de sus líneas de formación.
- Programar dos Seminarios Permanentes: Uno, al inicio de semestre, con invitados nacionales e internacionales (aprovechando su presencia en actividades de los posgrados), a manera de Lecciones Inaugurales; y otro, al final de semestre, donde se socialicen con las comunidades subregionales, los resultados de los trabajos de prácticas tempranas y finales.
- Vincular los egresados de las subregiones como docentes de cátedra, asesores de práctica, y/o maestros cooperadores, al igual que a los proyectos de investigación y extensión que se vayan a desarrollar.
- Programaciones conjuntas entre coordinadores de pregrado y posgrado, Jefes de Departamento, y Directores de Seccionales, lo cual permitiría no sólo una mayor organización académica, sino también ser más eficientes en lo logístico y financiero.
- Mantener una oferta continua, semestre a semestre, con un cupo específico por línea, para evitar caer en saturación de la oferta académica.
- Construir y mantener actualizado, un sistema de información de los procesos que adelanta la Facultad de Educación en las subregiones.
- Hacer más visible y fortalecer el compromiso social de la Facultad de Educación con las subregiones.

☛ **Asumir la construcción social de los proyectos educativos subregionales como nuestro ordenador en el trabajo en regiones**, para evitar seguir con la persistencia colonizadora en las regiones (Reunión de profesores de regiones, 31 de enero de 2014). En ese sentido, se hace necesario innovar nuestra manera de relacionarnos como Facultad con las regiones, en ciudadanía, participación, pedagogía; pensarnos qué educación es la que estamos desarrollando en las regiones (Vicedecano de la Facultad de Educación, reunión de profesores de regiones, 31 de enero de 2014); y generar procesos de diálogo con los distintos actores del territorio, para construir los programas no sólo desde los expertos de la universidad, sino sobre todo, desde y con las comunidades regionales:

Yo pienso, que habría que convocar pues a las autoridades municipales, a todos los grupos que están trabajando a nivel comunitario, pues a nivel social en general, a nivel educativo, a nivel de la salud, sí, convocar a todas las autoridades municipales y bueno pensarnos un proyecto que no solo sea Universidad de Antioquia, ojala sean otras universidades, cierto, y pensar en hacer un Proyecto Educativo. Yo no te podría decir ¿cuál es? ¿Ni qué va a solucionar? Porque pienso que depende de cada Región y del ¿cómo se están pensando también los Planes de Desarrollo de cada una de las regiones?...hacer una convocatoria a diferentes sectores, tal vez empezar por sectores, ¿qué necesidades hay?, sí y cuando tengamos como ese mapeo, sentarnos a pensar, bueno este es el mapa de lo que hay aquí, ¿cómo nosotros podemos construir a partir de esto? Ciertamente, Comunidad Educativa, las Diferentes Comunidades, el Sector Productivo, el Sector de la Salud, sí, Educación (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

- ☛ **Que los ejercicios de contextualización de los programas académicos de la Facultad de Educación**, no se limiten a una simple caracterización de la realidad social, económica, política y cultural en la cual se inscriben dichos programas, sino que **sean una construcción histórica y sociocultural desde los sujetos implicados –en este caso, desde las comunidades y la universidad-**, generada a partir de un proceso de investigación-acción y un diálogo de saberes en, desde y sobre la realidad social, que estos mismos sujetos han hecho posible. En ese sentido, se sugiere suscitar espacios para el conocimiento práctico y teórico de las subregiones, inicialmente con los coordinadores de los programas, y posteriormente, con los docentes de regiones:

Hay que hacer un trabajo enorme en ese nivel [conocimiento profundo de la región], o sea, realmente una inmersión en la Región de parte de las personas que están direccionando los programas, ¿para qué? para luego poder traer eso a los docentes y decirles mire, estos programas hay en infancia en Urabá, esto es lo que se está desarrollando, desde cada uno de los cursos y las prácticas, cómo vamos realmente a impactar, en eso que la Región necesita, los problemas que tiene; Me parece que esto hay que intencionarlo todavía muchísimo...aquí apenas está empezando a cambiar el chip de pensarnos en la Región...y más que los Coordinadores, yo pienso que es un trabajo de los Comités Carrera... porque los Comités de Carrera de los Programas, son realmente la Comunidad Académica, cierto... pero yo siento que hay personas que todavía no se han empapado de la Región, hay Coordinadores que no les interesa demasiado el trabajo con regiones... un Coordinador que no va a las regiones ¿Cómo coordina un programa en las regiones?... La Universidad tiene que tener una presencia más viva en las regiones, desde el nombramiento de profesores vinculados que estén allá, para que estén jalando esos procesos... Por lo menos un representante de cada Programa en cada Región...o un representante de la Facultad que tenga muy clara la lógica de la Facultad, para que esté estudiando el territorio... Nosotros tendríamos que vivir en las regiones, sí, es que allá hay que irse a meter, porque si no, nosotros nunca vamos a saber

de las regiones; tenemos cosas escritas, unos ciertos esbozos, unas ciertas ideas, unas ciertas representaciones de cómo es el estudiante de la Región, pero nosotros no conocemos a profundidad, hay que irse allá, a conocer el territorio (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

- ☛ **Elaborar mapas educativos de las distintas subregiones**, en la perspectiva de construir políticas y estrategias de intervención, y mejorar la calidad de la educación y la oferta de la Facultad.

### 3.2. Lineamientos para la articulación de los ejes misionales.

Para la Universidad de Antioquia, “la investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad, y ambas se articulan con la docencia para lograr objetivos institucionales de carácter académico y social” (PDU 2006-2016: 21). Y por ser una Universidad en esencia regional, que asume como uno de sus principios la responsabilidad social con las regiones, define la Regionalización como “un programa universitario que tiene como objetivo general promover y proyectar la visión, la misión, los objetivos y los principios de la Universidad en las regiones, cumpliendo las funciones de docencia, investigación y extensión” (PER, 2002: 37), mediante las cuales “identifica los problemas regionales, estudia y propone soluciones a estos, y participa en el desarrollo social, político y económico de las regiones y del país” (PER, 2002: 17). Esta triple interrelación, junto con una administración que no se considere autónomamente, sino en absoluta dependencia del trabajo académico, posibilita una regionalización que aporta al desarrollo alternativo (Rodríguez, 2006).

En las prácticas de regionalización, bien sean llevadas a cabo mediante la docencia, investigación o extensión, es necesario tener en cuenta factores importantes como el contexto, la comunidad y la participación. El *contexto*, puede hacer referencia a un espacio geográfico, temporal, histórico, cultural, estético, en el cual una acción tiene lugar; o a un conjunto de circunstancias o hechos que rodean un evento o una situación particular. La *comunidad*, se puede definir por su ubicación geográfica, sentido de identificación, normas y valores compartidos, intereses comunes, conexión emocional con otros, y un compromiso con propósitos comunes. Y la *participación*, hace referencia a la incidencia que puedan tener las personas que hacen parte de una propuesta o una actividad en la toma de decisiones respecto a sus condiciones y formas de estar, actuar y vivir (Giraldo, 2014a).

Hoy, sin embargo, frente a las políticas neoliberales que pretenden acabar con la Universidad Pública Estatal, desarticulando y desdibujando sus funciones misionales y su identidad, resulta imperativo asumir una visión colectiva y no individualista de la Universidad, que preserve y fortalezca su carácter público y de beneficio general, posibilitando con ello, que la función de extensión no sea la dependencia encargada de la venta de servicios, sino la que esté íntimamente vinculada al contexto, captando y sistematizando todas las demandas de

conocimientos, tecnologías y desempeños asociados. Así mismo, que desde la función de investigación, se retomen los resultados de todo este trabajo como insumos provistos de la extensión, para diseñar programas y agendas dentro de trayectorias de gestión a diferentes plazos de tiempo y con diferentes niveles de logro, con lo cual se generen, al final, conocimientos y tecnologías que, a su vez, pasen a la docencia y al currículo, de modo que lo que los profesores enseñen en sus clases sea todo aquello que previamente haya sido desplegado por la función de investigación, partiendo siempre de las necesidades sociales detectadas por la función de extensión (Padrón, 2005).

En la autoevaluación institucional 2006-2010 de la Universidad de Antioquia, se valoró la coherencia y pertinencia de la misión, objetivos y logros de la Universidad en lo establecido en la normatividad vigente. Sin embargo, tal como se pudo constatar en las dos investigaciones realizadas por la Facultad de Educación y el INER, sobre evaluación de impacto (2011), y el estudio de incidencia (2013) del Programa de Regionalización, en el actuar institucional de la Universidad de Antioquia en las subregiones, se presenta una gran incoherencia con la misión de la Universidad, pues aunque se valora significativamente el desarrollo progresivo de la docencia, no sucede lo mismo con los otros dos ejes misionales de investigación y extensión, que están ausentes en la mayoría de Seccionales y Sedes, o como en el caso de la Subregión Oriente, se desarrollan algunas acciones desde ambas funciones, pero de manera aislada y desarticulada, lo cual es grave, considerando que la Universidad de Antioquia es una sola, y que se requiere la retroalimentación y enriquecimiento mutuo de los ejes misionales de la universidad desde todas las dependencias académicas. Lo relatado anteriormente, es una fiel copia de lo que acontece también en el actuar de la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño, donde se evidencia una desarticulación entre la docencia, la investigación y la extensión, con un agravante adicional: tampoco existen políticas definidas que posibiliten su articulación.

Por eso, como la manifestaba claramente el Señor Vicedecano en una de las reuniones del Comité de Regionalización de la Facultad de Educación, “es necesario pensar en la anterior problemática, y plantear lineamientos curriculares que permitan debilitar la desarticulación en el desarrollo de los ejes misionales en las regiones”. En tal sentido, propone **que se aprovechen las fortalezas que presenta la dependencia en el eje misional de la docencia**, representada a la fecha en el desarrollo de 19 extensiones de programas de pregrado en las distintas Seccionales y Sedes que tiene la Universidad de Antioquia en las subregiones. **Así mismo, aprovechar la oportunidad que se ha abierto para la Facultad y la Universidad, con la puesta en marcha desde el 2011 del programa de la Maestría en Educación** en las subregiones del Bajo Cauca, Urabá, Suroeste, Oriente y Magdalena Medio, que posibilita el desarrollo de la investigación a través de las líneas de formación y los grupos de investigación que respaldan académicamente dicho programa.

Para superar la desarticulación existente entre los ejes misionales de docencia, investigación y extensión en el actuar de la Facultad de Educación en las subregiones, aprovechando las

fortalezas que tiene actualmente la dependencia, se proponen entre otros, los siguientes lineamientos:

- ☛ **Creación de una unidad de pensamiento o una dependencia (Facultad, Instituto o Área) que piense y dinamice la vida académica en las regiones.** La Facultad de Educación, ojalá en coordinación con otras unidades académicas de la Universidad, debe crear las bases en las regiones para que sin desaprovechar el potencial que se tiene aquí –que no se puede desaprovechar-, fortalezca su hacer en las regiones a partir de la creación de una dependencia académica (llámese Facultad, Instituto o Área), desde la cual se jalonen procesos de docencia, pero también se posibilite una interacción permanente con el entorno, y se pueda hacer investigación en unas áreas de conocimiento. Ésta dependencia sería un pequeño espacio propio, para dinamizar la vida académica en las regiones, a partir de temas o áreas de conocimiento estratégico para el desarrollo de la región (por ejemplo, las formas y niveles de la educación precedente y su articulación con la educación superior; los proyectos educativos subregionales, la educación pertinente al territorio, entre otros), que permita enlazar formación, extensión e investigación para hacer allá... “Es un embrión con capacidad académica, y ese embrión tiene que tener parte de organización y de estructura que lo soporte, talento humano que lo soporte, recursos financieros, unos mínimos recursos tecnológicos”...

Ahora bien, “sí el afán de la universidad, si el objetivo fin de la universidad es generar vida académica, vida científica... entonces lo que debemos es consolidar un entorno favorable; un nicho favorable a la creación de esa vida académica, a la creación y a la reproducción de esa vida académica; entonces, no es solo llevar unos profes y estar, sino la posibilidad de interactuar con unos actores regionales que son sujetos de su propio desarrollo y transformación, y que pueden aportar a la universidad... configuremos un escenario propicio para que la universidad se auto-repuzca en unas áreas específicas y que son de importancia para la universidad, de importancia para el conocimiento de la humanidad... pero esas áreas a su vez le contribuyen a que la región se reconozca y pueda definir sus propios destinos... Pero ojo, es el proyecto académico y una infraestructura de soporte para lo académico, no al contrario; no una infraestructura de soporte a la que le construyo un proyecto académico, sino es un proyecto académico en interacción con los distintos actores... Y si yo lo que quiero es desarrollar capacidades, entonces yo tengo que formar para desarrollar capacidades de hacer conocimientos, pero también de aplicarlo” (Apartes de la entrevista realizada el 10 de octubre de 2012 al Coordinador del Equipo de Investigadores del INER que elaboró el PER).

- ☛ **Configuración de macroproyectos de investigación articulados a necesidades, intereses y necesidades de la Universidad, la Facultad, las regiones y los grupos de investigación.**

Los pregrados es la posibilidad de conocer las regiones, y la manera de construir los macroproyectos es la extensión” (Comité de Regionalización, 4 de marzo de 2014).

La Facultad de Educación concretó la investigación en regiones, pero ¿Cómo innovar para lograr impactos? (Vicedecano, Reunión Comité de Regionalización, 13 de mayo de 2014).  
¿Cuáles son los macroproyectos que vamos a desarrollar en cada subregión con los procesos de investigación adelantados por los estudiantes de maestría y doctorado? (Comité de Regionalización, 5 de febrero de 2014).

Un tema central: ¿Cuál es la investigación que necesita esta Facultad? Es el momento de tener una nueva oferta académica contextualizada, pero mientras definimos estas apuestas, tenemos que organizarnos como Facultad. No podemos ampliar currículos, pero sí podemos integrar curricularmente, podemos experimentar con TIC, incorporar la lectura de contextos en los nuevos programas, pensar estrategias de focalización como Facultad, llevar varias licenciaturas a tiempo, interactuar con actores locales (Jefe de Ciencias y Artes, Comité de Regionalización, 4 de marzo de 2014).

Cada Unidad Académica tiene que pensar en llevar programas, cierto, en mantener una cierta cantidad de programas, pero yo también creo que ya tenemos que trascender eso; no desaparecer los programas, sino pensar en proyectos en macros, que involucren investigación, o sea los ejes misionales realmente, pero trabajando con las comunidades, o sea, qué es lo que la gente necesita allá, y la Universidad al servicio de eso... Me estoy pensando la Universidad en Oriente trabajando un proyecto macro con el Carmen de Viboral, con los artesanos de allá, todas las Unidades Académicas o por lo menos la gran mayoría podrían estar haciendo un proyecto que la gran mayoría, todos retroalimenten un proyecto macro, si hay un problema en la región, ¿cómo nosotros podemos impactar desde todas las Unidades Académicas?, cierto, entonces, claro la tecnología en artesanías tiene todo que ver, Pedagogía Infantil con todas las situaciones de la infancia de esos artesanos, ¿esos chicos qué? ¿En qué condiciones de salud, de prevención de salud, de educación se encuentran?, las problemáticas de las familias del Oriente Antioqueño, que nosotros haber tenemos muchas de vulnerabilidad, cierto, entonces como que sentimos que qué todos podríamos caber ahí (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

- ☛ **Activación del eje de extensión a partir de la cooperación intrainstitucional e interinstitucional**, ello a través de la puesta en marcha de las **cátedras regionales** existentes en las unidades académicas de la universidad, que con una periodicidad semestral aproveche el talento humano de alto nivel que desarrolla acciones de docencia y que sería contratado para acciones educativas de extensión con las comunidades educativas desde las cátedras abiertas (Vicedecano, Comité de Regionalización, 4 de marzo de 2014).

- ☛ **Establecer como política de la Facultad de Educación**, que desde cada una de los programas académicos, y los distintos Departamentos que componen la Facultad de Educación, se potencie **el trabajo con los egresados de las subregiones**.

Activación de asociaciones de egresados a nivel regional, buscando que desarrollen acciones de formación continua y se articulen al proyecto de regionalización... Vinculación como catedráticos de los egresados de programas de maestría que por sus méritos académicos puedan contribuir a incrementar la capacidad instalada de talento en la región (Vicedecano, Comité de Regionalización, 4 de marzo de 2014).

Vincular docentes calificados de las regiones con el propósito de contextualizar el Programa y empoderar profesionales en el campo de la Pedagogía Infantil, los agentes educativos de las sedes y seccionales y de paso contribuir con disminución de los costos de desplazamiento de profesores desde Medellín... Vincular a los egresados de la sede de Oriente a las propuestas de docencia, extensión e investigación definidas desde la Facultad (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Nosotros tenemos cantidad de egresados, personas formadas en las regiones que no son nuestros profesores ¿por qué? ¿Por qué seguimos enviando profesores de Medellín, a orientar los cursos en regiones si nosotros tenemos suficientes egresados para empezar a impactar los programas en la Región?... Hemos vinculado egresados no de estas nuevas generaciones, sino también egresados que sabemos que están trabajando en los territorios y que pueden retroalimentar el Programa, pero eso todavía es una intensión de los coordinadores, no hay una política alrededor de eso... ¿nosotros por qué no hacemos un banco de hojas de vida de las regiones? ...siempre somos los mismos yendo siempre a las regiones, y quienes conocen el territorio son los que están allá" (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

- ☛ **Proyectar las fortalezas de los grupos académicos de la Facultad**, sus avances investigativos, en docencia y extensión, para de ser necesario en conjunto con otras unidades académicas afines, dinamizar la formación posgraduada y con ella la docencia, investigación y extensión en las sedes regionales, haciendo de ellas polos de desarrollo regional.

### **3.3. Lineamientos curriculares y pedagógicos.**

¿Cómo abordar los asuntos curriculares para incorporar las lógicas de las regiones? Esta es una de las preguntas claves que nos planteamos siempre los docentes cuando trabajamos en regiones. No hay fórmulas, ni recetas mágicas para responder a esta pregunta, pero sí un cúmulo de experiencias significativas que vienen marcando rutas posibles, para avanzar en el propósito fin de ser universidad en, desde y con las regiones.

- ☛ Necesidad de **conocer y vivir la región**, para poder después, pensarla, planificarla y transformarla desde la educación:

[..] Aquí todos y en todas las ocasiones, hablamos de currículos pertinentes, de consultar a la comunidad, pero no hemos encontrado la manera pienso de hacerla, pero es porque nosotros mismos desconocemos la Región, yo pienso que en la medida en que realmente la Facultad tenga un conocimiento profundo de la Regiones, puede hacer Currículos Pertinentes, mientras no conozcamos no, porque nosotros tenemos todo eso escrito en cualquier parte y como les digo, los docentes hacen unos intentos...que esta Facultad realmente conozca a profundidad las regiones donde va, porque solo desde ahí, nos podríamos sentar a pensar a bueno, esta es la Malla Curricular de Pedagogía Infantil, pero ¿esto sí es pertinente para la Región de Urabá, que tiene estas orientaciones y su Plan de Desarrollo va hacia allá?, o ¿las situaciones de violencia están orientando hacia otras perspectivas?. Será que tenemos realmente que formar estos educadores, o por ejemplo: La Pedagogía Infantil qué impacto puede tener en esta situación particular de violencia en que vive de tal Región" (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).

- ☛ **Asumir la Flexibilidad como un proyecto académico y cultural de y para la educación superior, y no simplemente como un proceso de adecuación a las situaciones cambiantes del contexto.** Incorporar esta perspectiva crítica de la flexibilidad en los procesos académicos y administrativos en las Instituciones de Educación Superior, y por ende, en la Universidad de Antioquia y en la Facultad de Educación, conlleva según Díaz (2007: 84-88), un compromiso decidido por sacar adelante los siguientes retos: a) reorganización académica, curricular, pedagógica y administrativa que conduzcan a la generación de una mayor interacción y articulación de la formación y la investigación con proyectos sociales concretos; b) mayor integración de los actores académicos para generar verdaderas unidades y comunidades académicas, y no comunidades de papel; c) mayor dinámica de las instituciones en los diferentes escenarios socioculturales; d) concertación política y académica alrededor de los compromisos sociales que se establezcan, y de las áreas que se propongan; e) relativa autonomía de las instituciones para pensar y formular sus proyectos de innovación y transformación enmarcados en la flexibilidad; f) reconceptualización de la noción de formación flexible que tenga como referentes básicos la equidad, la auténtica democratización de las oportunidades, y el rescate del acceso flexible a los grupos marginados de la educación superior; y g) construcción de una cultura institucional alternativa que posea un carácter alternativo y más abierto de la organización del trabajo en la que concierne a los procesos formativos, investigativos y de proyección, y de sus medios posibles: curriculares, académicos, administrativos y de gestión.
- ☛ Entablar un **análisis sobre aspectos de flexibilidad metodológica, didáctica y evaluativa, ajustable a las diferentes competencias académicas con que inician estudios universitarios**

**los estudiantes de las regiones y que atiendan a la modalidad concentrada en fines de semana** (Informe de Gestión Académico y Administrativo, 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil).

- ☛ Pensar los Proyectos Educativos Subregionales a partir de la **construcción de unos referentes curriculares globales que nos permitan relacionarnos con las regiones y dialogar con sus especificidades**. Estos referentes no serían sólo para pensar los programas de pregrado, sino también los de posgrados (Vicedecano, Reunión Comité de Regionalización, 13 de mayo de 2014).
- ☛ **Generar cambios en los currículos, que posibiliten formar a los estudiantes para el asunto de la ruralidad**. “[Las prácticas y los proyectos pedagógicos]...nos han señalado más que todo, necesidades en la misma formación de nuestros estudiantes, por ejemplo: No somos fuertes en ruralidad, eso es una carencia brutal para un Programa que va a regiones” (Entrevista a Docente de Apoyo en Regiones del Departamento de Educación Infantil, 27 de noviembre de 2013).
- ☛ **Tener una mejor oferta de materias independiente de la región**. En consulta virtual realizada a los estudiantes activos de la Facultad de Educación del Oriente, uno de ellos llamaba la atención en el sentido que no sólo se debería evaluar la oferta de los programas en la subregión –que por ser un proyecto a largo plazo son limitados-, sino también la oferta de materias que se le hace a los estudiantes (Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana).
- ☛ Sería importante **considerar la oferta de programas en modalidad virtual, no sólo para regiones, sino también para Medellín** (Grupo de discusión con profesores de Educación Especial, 26 de enero de 2014). Que los programas virtuales se oferten de forma más constante, para que así las personas que tienen dificultad para desplazarse hasta la universidad todos los días, puedan acceder a la educación superior (Estudiante Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). Potenciar el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, Plataforma Moodle, portafolios, módulos, emisoras Universitarias, como apoyo metodológico a los Programas en las regiones.

[...] incluir mucho más como el tema de Tecnologías, que siento pues qué no solo son necesarias para el caso de los estudiantes, sino de los profesores, para que ellos puedan transformar también esas metodologías y esas formas de llegar a las regiones...se han hecho, ehh laboratorios virtuales, en los cuales nosotros no tenemos que desplazar, ni manipular ciertas sustancias, sino que a través de un Software ellos pueden hacerlo, y esto a su vez se puede replicar en los escenarios del aula de clase... es necesario que el estudiante tenga otras formas para interactuar, a través de plataformas virtuales (Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 25 de noviembre de 2013).

- ☛ Promover **estudios de los contextos de las regiones**, identificando los recursos con que realmente se cuenta, las organizaciones o agremiaciones que pueden aportar a la propuesta formativa del Programa. Esto se podría realizar desde las propuestas de práctica pedagógica de los estudiantes de pregrado, y los proyectos de maestría. Garantizar financiación, vía proyectos Buppe o CODI, o con recursos propios de la Facultad. "Aprovechamiento de las prácticas para levantar información acerca del contexto, que lleve a identificar instituciones, entidades y profesionales como potenciales aliados en el proceso de formación de pedagogas y pedagogos infantiles" (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera, Licenciatura en Pedagogía Infantil).
- ☛ A nivel curricular, se debería contemplar la posibilidad de **desarrollar acciones transformativas en las regiones desde los mismos cursos**, para lo cual se hace indispensable ajustarlos y/o reformularlos para que sean pertinentes a los contextos (Grupo de discusión con profesores de Educación Especial, 26 de enero de 2014).
- ☛ Concertar con Dirección de Regionalización y los profesores, **estrategias académico-logísticas más pertinentes para el desarrollo de las prácticas en las regiones** (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil).

#### **3.4. Lineamientos para la gestión Académico-Administrativa.**

- ☛ **Aportar en el fortalecimiento del Sistema Universitario de Regionalización, mediante la formación de talento humano a nivel profesional y posgraduado** que potencie las unidades de regionalización como polos de desarrollo regional.
- ☛ **Constituir una unidad académica que trabaje los aspectos pedagógicos, didácticos, curriculares y de gestión de los programas regionalizados, que esté articulada con los equipos de las Seccionales**, pero no como una unidad más funcionando desde Medellín, sino como un espacio que funcione como una comunidad o red académica en cada región, que se piensen los programas en regiones, y que sirvan de interlocución con las unidades académicas de la Facultad y la Universidad (Comité de Regionalización, 22 de julio de 2014). Esto implica, necesariamente, generar condiciones para la vinculación de docentes que se puedan radicar en las regiones o que vivan en ellas, para fortalecer la gestión académico-administrativa de los programas.
- ☛ **Mantener un equipo permanente de trabajo para regiones, que además de horas en los planes, disponga también de un presupuesto asignado.** (Grupo de discusión con profesores

de Educación Especial, 26 de enero de 2014). "Se requiere superar la mínima interlocución, articulación y coordinación entre la comisión de regionalización y las demás instancias académicas y administrativas que conforman la estructura organizacional de la Facultad. La comisión de regionalización debe garantizar continuidad y permanencia de sus sesiones para **que se constituya en la instancia orientadora del plan de acción y seguimiento a sus acciones**" (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil).

- ☛ Diseñar, implementar y mantener actualizado, un **Sistema de Información, Comunicación, y Protocolos de los procesos** curriculares, pedagógicos y administrativos de los programas regionalizados (Notas personales de las reuniones sostenidas el 10 de junio y el 15 de julio de 2014 por parte del Departamento de Pedagogía con los coordinadores de programas de pregrado y docentes de apoyo en regiones para analizar el componente común de formación en regiones).
  
- ☛ **Formación del equipo humano para apoyar el trabajo en las regiones.** A partir de la experiencia llevada a cabo desde el Departamento de Educación Avanzada y el Centro de investigación con el diploma de formación, diseñar y ofertar Seminarios similares que nos permita ampliar y cualificar el equipo humano para hacer presencia en las regiones (Informe de Gestión Académica y Administrativa 2013, Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil).

### **3.5. Claves para pensar la construcción de Proyectos Educativos Territoriales desde la Facultad de Educación en el Oriente Antioqueño.**

#### **3.5.1. El Oriente Antioqueño. Una mirada contextual a una región que se construye socialmente en resistencia a la guerra.**

El Oriente Antioqueño cuenta con 23 municipios que ocupan un territorio de 7.021 Km<sup>2</sup> (Observatorio de Paz y Reconciliación del Oriente Antioqueño, 2007), en el cual "prevalece la economía campesina, con alta subdivisión de la tierra y un bajo porcentaje de grandes propietarios con alta concentración de la propiedad" (ISAGEN - PNUD, 2013).

Según la subdivisión zonal definida por el Departamento Administrativo de Planeación de Antioquia, la subregión se divide en cuatro zonas, a saber: Zona del Altiplano: que comprende los municipios de Guarne, Rionegro, Marinilla, El Santuario, El Carmen de Viboral, San Vicente, La Unión, la Ceja y el Retiro. Zona Embalses: con los municipios de El Peñol, Granada, Guatapé, Alejandría, Concepción, San Rafael y San Carlos. Zona Bosques: con los municipios de Cocorná,

San Luís y San Francisco y, finalmente, la Zona Páramos: con los municipios de Abejorral, Argelia, Nariño y Sonsón.

Una mirada contextual e histórica de esta subregión nos ubica en un territorio marcado por la violencia, la desigualdad, los desequilibrios y el abandono estructural por parte del Estado, que posee una deuda histórica en la construcción de proyectos claros y pertinentes para una población que en su mayoría son víctimas del conflicto armado, para la construcción de tejidos de redes de comunicación entre las comunidades y municipios que direccionen su fortalecimiento, su participación y articulación con propuestas desde la sociedad civil para la construcción de las políticas públicas de la subregión.

De acuerdo con el informe final de la investigación sobre la Incidencia del Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia (Facultad de Educación-INNER, 2013), en la subregión Oriente sigue vigente como problema central, el identificado en el estudio “Oriente. Desarrollo Regional: una tarea común Universidad - Región” (INNER-Dirección de Regionalización, 2000):

Desequilibrado e inequitativo desarrollo local y regional, evidente en la concentración de riqueza, empresas modernas, infraestructura y servicios en algunos municipios del Altiplano, mientras en municipios de las subregiones de Bosques, Páramo y Embalses, e incluso en otros municipios del Altiplano, se presentan altos índices de pobreza y miseria, y se carece de buena parte de los servicios e infraestructura básica social y de apoyo a la producción. Estas mismas diferencias se presentan también en las localidades de las distintas subregiones entre las zonas urbanas y rurales (p.72).

Sin embargo, no obstante la pervivencia del desequilibrio social, económico y territorial, tal como lo señala el informe de Incidencia (Facultad de Educación-INNER, 2013):

El Oriente ha sido una subregión que, en medio del conflicto y su riqueza social y económica, ha buscado históricamente definir su identidad, su autonomía y su proyecto de futuro. Esto siempre ha estado en tensión con los intereses expansionistas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá que ha impuesto, según los actores del Oriente sus mega proyectos e intereses de la elite económica tradicional de esa subregión. En esta dinámica se expresa un nivel de tensión a su interior que se refleja en las diferentes propuestas de los actores. Los actores económicos de élite, que en el altiplano promueven su propia Área Metropolitana, buscando profundizar la conurbación del altiplano y para algunos actores profundizando con este propuesta las brechas territoriales existentes entre esta zona y las de Bosques, Páramos y Embalses, que han sido nombradas peyorativamente como el Oriente lejano (p.203).

Pero no solo el abandono sistemático del Estado y la concentración de las dotaciones y la economía pueden ser consideradas las causales del origen del conflicto que se ha llevado a cabo por más de cuatro décadas. Otra de las grandes razones de ello, tiene que ver sus grandes riquezas:

[Oriente] es considerada como una de las subregiones estratégicas del Departamento [...] en primer lugar, por su megadiversidad natural, climática y socio-cultural, con poblaciones afro-colombiana y mestiza, con culturas de diferente índole como las urbanas, campesinas, ribereñas, andina y calentana, como certezas de las riquezas de la subregión; y en segundo lugar, por las aportes al crecimiento económico de la Nación, para dar un ejemplo, la subregión posee un sistema eléctrico y energético que con sus contribuciones al Producto Interno Bruto (PIB) es estimado en el 8.5 % en el 2009 (PDSO, 2010)

Son muchas las potencialidades que tiene el Oriente antioqueño, tal como lo señala el Proyecto Estratégico Territorial –PET- de Planeación (2013): a) Los recursos hídricos; b) La localización geoestratégica; c) Las reserva de bienes y servicios ambientales; d) La autopista Medellín-Bogotá; e) Los megaproyectos hidroeléctricos; f) Una cultura agraria centenaria; g) Su cultura urbana; y h) El turismo.

Por lo antes señalado, este territorio es clave para el desarrollo del país. Sin embargo, el modelo extractivo y excluyente que prima actualmente para la explotación de sus recursos naturales, minería, bosques, aguas y biodiversidad, convierte en víctima a la misma subregión, por las disputas que se hacen de ellos los diferentes actores armados legales e ilegales existentes en el territorio.

Según el informe de ISAGEN-PNUD (2013), las problemáticas de la ruralidad en el Oriente Antioqueño se pueden resumir en los siguientes aspectos: a) La brecha entre lo rural y lo urbano ha aumentado en Colombia, y en la región se observa con especial énfasis en la Zona del Altiplano; b) Persiste la inequidad en las oportunidades para las mujeres campesinas así como las violencias contra ellas; c) Conflicto por el uso del suelo: ganadería y minería compiten por zonas agrícolas de alto potencial; d) Organizaciones campesinas débiles a nivel social, empresarial, técnico, económico y político; e) Pérdida de las culturas agrarias especialmente en los Valles de San Nicolás; f) Producción de alimentos contaminados debido a que persiste la agricultura química; g) Actividad poco sostenible económica y ambientalmente; h) Enormes debilidades en la comercialización de los productos agropecuarios; i) Campesinos sin tierra o sin título de propiedad; y j) Minería y megaproyectos amenazan la economía campesina y la cultura agraria.

Uno de los elementos clave para comprender las dinámicas territoriales y los conflictos del Oriente Antioqueño, tiene que ver con el proceso de construcción social de región que se comienza a gestar en los años 80' a partir de la movilización y organización social de los actores del territorio contra los megaproyectos que estaban impulsando en ese entonces en el territorio, tal como lo señala García & Aramburo (2011):

Lo que años antes se había delimitado como cuenca hidrográfica, objeto de la intervención pública y, por tanto, subregión en términos del ordenamiento territorial de Antioquia, se reconvierte ahora, por obra del movimiento cívico, en unidad socioespacial de identificación social y política... La movilización social por reivindicaciones que se le

plantean al Estado nacional en los años 80 produce asimismo región: crea solidaridades y lazos políticos y deja en la memoria colectiva la impresión de que se presentan problemas comunes y que colectivamente pueden ser enfrentados (p.48-49).

Entre 1997 y 2007 el conflicto armado ascendió de manera escalonada y vertiginosa en todo el Oriente Antioqueño, pero muy especialmente en las Zonas de Bosques, Embalses y Páramos, convirtiéndose así en una de las dos principales regiones con mayor nivel de desplazamiento interno en el país. Sin embargo, tal como sostienen García & Aramburo (2011), las confrontaciones armadas que se dieron durante este período en la región, no obedecieron necesariamente a las lógicas nacionales (estrategias y ciclos generales), sino a particularidades regionales:

La guerra del Oriente antioqueño se rigió –al tiempo que la reforzó– por la tensión permanente que se presenta en esta región entre la acción de las fuerzas que tienden a fracturar su territorio (entre el altiplano y el resto de municipios) y aquellas que la configuran como una unidad socioespacial diferenciable de otras y significativa para los actores que se disputan en ella y por ella (el Oriente antioqueño como región). (p.78).

Según García (2007:16), esta confrontación armada redefinió por distintas vías, el lugar del Oriente Antioqueño en términos de apropiación y control del territorio:

- a) Al convertir el territorio en uno de los nodos estratégicos de la guerra nacional.
- b) Al impulsar al conjunto de los actores sociales en la región a organizarse y a actuar en función de una respuesta colectiva a los efectos de esa guerra en su territorio.
- c) Al obligar al Estado a intervenir políticamente, poniéndole límites a la acción de los alcaldes, pero también fortaleciendo su iniciativa al avalar la propuesta ante la Unión Europea con el Laboratorio de Paz.
- d) Al colocarse así la región como una de las piezas del ajedrez en el juego de las intervenciones de las potencias globales en el país.

Aunque la confrontación armada en el Oriente Antioqueño ha disminuido ostensiblemente en los últimos años, se puede afirmar, siguiendo a García & Aramburo (2011) que la guerra aún no ha desaparecido del territorio, y que la gran “fractura” entre el Oriente Cercano y el Lejano se mantiene y refuerza. De ahí que sea tan importante el papel de la sociedad civil del Oriente en el contexto actual de negociaciones y postconflicto, por su arraigo de trabajo por la paz y la reconciliación, y el reconocimiento que se le comienza a dar al desarrollo rural como base material de la reconciliación (Proyecto Estratégico Territorial -PET- de Planeación del Oriente Antioqueño, 2013)

La incidencia de estas organizaciones ha permitido fortalecer la cohesión, la participación social desde diferentes formas organizativas y la formulación e implementación de proyectos en el territorio. Sin embargo, esta participación política se ve opacada por la poca articulación que existe entre las mismas organizaciones y más aún, con las dinámicas estatales, municipales, y las particularidades de las alcaldías, ya que en estas últimas no hay una clara conciencia de su

importancia; como ejemplo, se puede señalar uno de los problemas con los que cuenta las organizaciones de víctimas y su representatividad mediante las Mesas de Participación y en Comités de Justicia Transicional, como espacios de deliberación, con competencias para concertar, pero no para proponer directrices que comprometan la voluntad estatal (Jaramillo Cardona, 2013)

En esta dirección, la sociedad civil de la subregión del Oriente Antioqueño ha venido desarrollando y formado diferentes estrategias de participación y organización política en pos de la paz y el acompañamiento de las víctimas de la violencia, “respetando siempre la acción legítima de las autoridades” (Proyecto Estratégico Territorial -PET- de Planeación del Oriente Antioqueño, 2013), siendo sin duda alguna, los primeros pasos para la disminución de la brechas dejadas por los avatares de la guerra en busca de la reconciliación y la equidad.

### **3.5.2. Universidad y Proyecto Educativo Territorial en el Oriente Antioqueño: Construyendo sueños posibles en el territorio.**

Bajo las características señaladas sobre la subregión Oriente, es de gran importancia el preguntarnos ¿Cómo pensar un Proyecto Educativo Territorial para una subregión como ésta, con contradicciones tales de desigualdad y exclusión?

Pensar en la construcción de un Proyecto Educativo Territorial bajo la premisa de un desarrollo alternativo para un contexto rural que busca la reconciliación, la equidad y la competitividad (Proyecto Estratégico Territorial –PET- de Planeación del Oriente, 2013), conlleva múltiples tensiones dentro y fuera del ámbito universitario, en especial por la falta de articulación política y social de la universidad tanto con el sistema educativo superior, el sistema educativo precedente y, en especial, con las problemáticas y necesidades de las poblaciones más desfavorecidas del Oriente Antioqueño:

- ☛ La vinculación de la universidad en la región debe **acompañar los procesos y proyectos de los municipios y las comunidades**, considerando que:

Ni las administraciones municipales, ni las diversas organizaciones de la sociedad civil cuentan con las condiciones técnico–científicas para formular, diseñar y ejecutar diversos proyectos de desarrollo regional a los que se ven abocadas. Ofrecer soporte a este tipo de iniciativas desde su quehacer académico es una demanda que se le hace a la Universidad de Antioquia como entidad gestora de conocimiento (Facultad de Educación-INNER, 2013: 236).

- ☛ Es necesario **recomponer el sistema universitario**, de forma tal que se pueda “contribuir a la generación de utopías, la crítica epistemológica de las verdades desde las cuales se justifican las políticas de dominio, el desarrollo de estrategias de investigación y formación que

contribuyan a la constitución de actores sociales y políticos democráticos” (Coraggio, 2002: 10).

- ☛ La **relación Universidad-Comunidad en el ámbito regional** sigue siendo **un asunto complejo por comprender y resolver**, máxime si consideramos que a la Universidad de Antioquia le ha correspondido desplegar sus acciones de regionalización en un contexto imperante de capitalismo y globalización, y, en el caso específico del Oriente Antioqueño, en una subregión estratégica para los intereses de los dominantes o de “alto poder” pero excluyente de los actores dominados. Es así como **es necesario para la subregión, que la universidad busque posicionarse como un actor social y político con capacidades y responsabilidades para acompañar los procesos de planeación local del territorio y fortalecer el ejercicio de los gobiernos locales** a través del afianzamiento de la relación universidad – Estado - sociedad. (Facultad de Educación-INNER, 2013, pág. 231).
- ☛ La Universidad en la seccional de Oriente se ha involucrado de forma poco activa desde sus tres ejes misionales (docencia, extensión e investigación) en el abordaje de la problemática del conflicto armado. Esta ausencia se identifica como una debilidad, teniendo en cuenta el impacto que ha alcanzado el conflicto armado en la subregión. **Acompañar y apoyar la solución de las problemáticas sociales generadas por el desplazamiento forzado, la recuperación del capital social**, entre otros, se resalta como una de las tareas pendientes de la Universidad con la subregión (Facultad de Educación-INNER, 2013).
- ☛ Como tarea central e inmediata para la Universidad y la Seccional, se impone **construir socialmente el Proyecto Educativo Institucional para la subregión del Oriente**. Si bien se valida la estrategia de regionalización y la existencia de una sede de la Universidad en el Oriente, su actuación e incidencia son aun limitadas y se explican, en parte, por falta de recursos propios y por una política de centralización que le restringe mayores márgenes de actuación y respuesta oportuna, en el contexto subregional.
- ☛ La complejidad de las problemáticas regionales le plantea a la Universidad no sólo la responsabilidad de “planificar el desarrollo”, sino sobre todo, **articularse con las comunidades con las cuales interactúa para buscar fortalecer las dinámicas del desarrollo territorial alternativo**, reconociendo y valorando sus miradas, sueños y realizaciones.
- ☛ Es necesario **pensar en un Proyecto Educativo Territorial que permita emprender una educación para la transformación de la vida y del territorio**, que devuelva la educación, la escuela y la universidad a las comunidades, que evidencie otra forma de leer, escribir y entender el mundo global y local, donde el narrar las imágenes socialmente construidas y transmitidas oralmente sean prácticas igualmente valoradas como parte fundamental de los pueblos históricamente excluidos y dominados.

Que sea una educación que se fundamente no solo en los aspectos de transmisión de contenidos y de su socialización, sino también, que permita una contextualización de los problemas que aquejan a las personas como seres sociales territoriales, asumiéndolos como sujetos de enseñanza y aprendizaje, con conocimientos y bienes socio-culturales inalienables. Es decir, un Proyecto Educativo Territorial que permita al sujeto volver a su comunidad y a la preocupación por su contexto natural, que rompa la individualización, la segregación y la meritocracia devenida de la modernidad globalizada, que forme al individuo para vivir y convivir con los demás, que destaquen otras formas de aprender y de enseñar, que sean pertinentes para la vida y no para el mercado hegemónico y que por supuesto esté de acuerdo a las necesidades y prácticas de sus pobladores.

Que sea un Proyecto Educativo Territorial pensado para la transformación del sistema de valores imperante, que brinde un camino de reflexión y acción, que logre el empoderamiento de las comunidades de su territorio y desarrollo; donde la preocupación no se centre solo en el acceso y la cobertura de la educación superior, sino que vaya más allá, con preguntas de pertinencia social.

Que se piense en currículos y planes de estudios situados y contextualizados, independientemente de la carrera o el área del conocimiento que se pretenda trabajar, que permita la cohesión, la construcción y el desarrollo de capacidades no solo individuales sino colectivas, con el fin de participar efectivamente en la construcción de la vida social y el desarrollo local y subregional.

Que vayan más allá de la oferta de cursos en las regiones; que se piense con la región (sus pobladores, actores, instituciones y demás), la construcción de los proyectos educativos territoriales contextualizados y pertinentes para el desarrollo real y alternativo. Es por esto que en el texto de lineamientos de política hacia la generación de empleo rural y desarrollo económico sostenible se plantea que en el componente educativo de la subregión de Oriente Antioqueño se deben “Ajustar los planes educativos municipales y los planes educativos institucionales para que sean pertinentes con la realidad de las comunidades rurales y ponerlos en marcha, haciendo ejercicios piloto en instituciones educativas rurales de los municipios más alejados de la capital antioqueña” (ISAGEN - PNUD, 2013: 45).

- ☛ Se presentan las siguientes propuestas o lineamientos que se fundamenta en cuatro componentes que puede integrar un Proyecto Educativo Territorial para el Oriente Antioqueño y con base a lo que se ha señalada como un Proyecto para Desarrollo Alternativo Rural Integral Sostenible para la Reconciliación, la Equidad y la Competitiva (Proyecto Estratégico Territorial –PET- de Planeación del Oriente Antioqueño, 2013). enfocado a la integración y el fortalecimiento de la región. Los cuatro componentes son los siguientes:

### **Lineamiento económico**

Las propuestas que se tejen en este componente están relacionadas particularmente bajo una formación, sensibilización y educación que contribuya al adecuado aprovechamiento de los recursos naturales y que en esta medida favorezca el mejoramiento de la calidad del sector económico y productivo de la región. Para esto es necesario acompañar procesos de investigación, e investigación participativa consolidados en las diferentes propuestas e iniciativas de las poblaciones y organizaciones, incentivando programas, avances, y desarrollos que promuevan la transformación y usos de las tecnologías utilizadas en la producción, fortaleciendo de esta forma los servicios de asistencia técnica de los productores rurales generando valor agregado de los productos y la contribución y la consolidación de diferentes fuentes de empleo. También es necesaria en este componente una formación clara en las diferentes cadenas productivas.

### **Lineamiento ambiental y territorial**

El componente ambiental y territorial busca formar en una gestión ambiental eficiente, bajo un interés de protección y conservación del medio ambiente, la consolidación y el fortalecimiento de juntas administradoras, observatorios y asociaciones territoriales, que tenga en cuenta el cuidado de los acueductos comunitarios, saneamiento, conservación y uso eficiente del agua, microcuencas y el uso de tecnologías adaptadas a los territorios. De igual manera, es vital una formación de las normas ambientales vigentes de seguimiento y evaluación de impactos ambientales, donde prime la visión social y ecológica de veedurías y Consejos de Planeación Territorial. Promover el distrito agrario como “unidades de planificación y gestión rural que se integran con el fin de ordenar y gestionar el territorio, proteger el medio ambiente, así como a las comunidades y economías campesinas, sus organizaciones sociales” (Proyecto Estratégico Territorial -PET- de Planeación del Oriente Antioqueño, 2013: 76), incentivando la producción agroecológica, las prácticas comerciales equitativas, y promoviendo la soberanía alimentaria y el bienestar de la población.

### **Lineamiento para la paz y la convivencia**

Este componente está relacionado con la formación, el fortalecimiento y la articulación de las organizaciones, las asambleas, los observatorios, los cabildos, las escuelas, colegios y universidades entre otros, responsables de promover y garantizar los derechos humanos, personerías, secretarías de gobierno y la sociedad civil, con la intención de mejorar su gestión y participación en la construcción de una ciudadanía para la paz, la convivencia y el posconflicto. Para esto es necesaria la formación en Derechos Humanos, el conocimiento e implementación de la ley de víctimas, la prevención y atención de la violencia familiar, en la resolución de conflictos, la consolidación de procesos sociales y trabajo en redes y en especial en las políticas de la mujer.

### **Lineamiento pedagógico alternativo**

El componente pedagógico busca la reflexión en torno a las diferentes propuestas educativas que pueden ser brindadas en sector rural bajo el fortalecimiento de modelos flexibles de educación.

La formación en investigación es fundamental en este componente, dado que de este dependerá la consolidación de las diferentes propuestas tecnológicas de innovación agropecuarias y del desarrollo de una formación pertinente y situada acorde a las comunidades rurales. De igual manera, una formación que promueva el ajuste de los Planes Municipales y Planes Institucionales; que estructure y desarrolle un plan de formación pertinente para agentes educativos y directivos docentes; y que implemente un observatorio laboral y ocupacional para evaluar la pertinencia de la educación (Proyecto Estratégico Territorial -PET- de Planeación del Oriente Antioqueño, 2013).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, Hugo. (2010). La encrucijada de la universidad latinoamericana. En: Roberto Leher (Comp.). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 95-120. Disponible en internet: <http://goo.gl/0fb5xU>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Acuña., J. (2008). La municipalización de la educación superior venezolana: expansión con calidad y equidad *En: Revista Educación y Sociedad, Nueva Época, Año 13, N°1*, Febrero de 2008. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en internet: <http://goo.gl/EY2CQk>
- Agudelo, Carlos. (2014). *Reinició la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra con 80 estudiantes*. Artículo publicado el 26 de junio de 2014 en UdeA Noticias de la página web de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Disponible en internet: <http://goo.gl/ILPnRd>. Consultado el 28 de septiembre de 2014.
- Álvarez de Z., Carlos. (1996). *La Universidad como institución social*. La Habana: Editorial Academia.
- Arboleda, Jairo; Londoño, Guillermo & Restrepo, Bernardo. (1976). *Proyecto Universidad Desescolarizada: un experimento sobre educación a distancia*. Medellín: CIEP, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- BIRD Antioquia. (2010). *Iniciativas Forjadoras de Futuro del Oriente Antioqueño. Perfil de la subregión y muestra de iniciativas*. Medellín: Convenio Gobernación de Antioquia y Escuela de Ingeniería de Antioquia. 165p. Documento disponible en internet: <http://goo.gl/eSeDqs>. Consultado el 20 de septiembre de 2014.
- Boisier, S. (2007). *Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La Dialéctica de la Descentralización: Entre la Geografía y la Gobernabilidad*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. 339p. Tesis Doctoral digital. Disponible en: <http://goo.gl/vKbmRW>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Boisier, S. (2001). Desarrollo (Local): ¿De Qué Estamos Hablando? En: *Transformaciones globales, Instituciones y Políticas de desarrollo local*. Rosario: Editorial Homo Sapiens. Disponible en internet: <http://goo.gl/9slsRI>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Boisier, S. (1990). *Territorio, Estado y Sociedad: Reflexiones sobre descentralización y desarrollo regional en Chile*. Santiago: Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en internet: <http://goo.gl/Z1WFMi>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Borrero, Alfonso. (1981). Simposio Permanente sobre la Universidad, Primer Seminario General 1981-1982, Conferencia DOCE A-PARTE 11-E: Las Universidades desde 1800 hasta 1945. Bogotá: ASCUN e ICFES. 127 p.

Botero, Piedad. (2000). *Procesos Académicos, Administrativos, de Extensión y de Investigación, en el marco del Programa de Regionalización para las seccionales*. Medellín: Dirección de Regionalización, Universidad de Antioquia.

Calderón Serna, Hader. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. En: *Uni-pluriversidad*. Vol.11 No.2, 2011. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Pág. 93-104.

Calderón Serna, Hader. (2006). *Recuperación del sentido originario de lo académico desde la didáctica universitaria* [recurso electrónico]. (Tesis Inédita de Especialización en Didáctica Universitaria). Universidad de Antioquia. 1 CD-ROM (378/C146 CD-ROM). Asesora: Dra. Elvia María González.

Cardona, E. (2010). Estrategias para la materialización de las políticas de responsabilidad social universitaria, en el marco de los programas regionalizados. *Revista Estudios de Derecho*, vol. LXVII, N°149, pp.165-188.

Caride, J. A. (2002). La pedagogía social en España. En: Núñez, V. (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Castro-Gómez, Santiago. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Comp.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Pp.79-91.

Castro Sánchez, Silvia. (2009). “Costa Rica frente a la regionalización de la educación superior. El primer centro universitario regional en San Ramón, Alajuela”. En: *Inter Sedes*. Vol. X. (18-2009) 174-204. ISSN: 1409-4746. San José: Universidad de Costa Rica. Disponible en internet: <http://goo.gl/HoQIZd>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.

Castro Villarraga, Jorge Orlando. (2010). *Componente común de la formación inicial de maestros en la Universidad de Antioquia*. Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. 17p.

Caturelli, Alberto. (1963). *La universidad: su esencia, su vida, su ambiente*. Córdoba (Argentina): Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Cendales, Lola, Alfonso Torres, y Torres, Fernando. (2004). *Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica*. Entrevista a Orlando Fals Borda. Bogotá, Dimensión Educativa, 2004. Disponible en: <http://goo.gl/xvevWg>. Consultado el 4 de mayo de 2014.

Colciencias (1994). *Ciencias y Regiones: La construcción de un país. Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Estrategia de Regionalización de la Ciencia y la Tecnología*. Colombia: Ediciones Antropos. 242p.

- Coll, C. (2001). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la Educación: El punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004*. Simposio Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Organizado por el Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004. Barcelona, Octubre 5-6 de 2001. Disponible en internet: <http://goo.gl/WPpji6>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe – CRES- 2008. Cartagena: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC). Disponible en internet: <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (1997). *Hacia un modelo de regionalización universitaria en Costa Rica*. San José: Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), Comisión de Regionalización Universitaria. Disponible en internet: <http://servicios.conare.ac.cr/consulta/>. Consultado el 11 septiembre de 2014.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2008). *Lineamientos generales para la regionalización universitaria*. San José: Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), Comisión de Regionalización Universitaria. Disponible en internet: <http://goo.gl/0H9gFI>. Consultado el 16 septiembre de 2014.
- Consejo Nacional de Educación Superior –CESU-.(2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: CESU. Disponible en internet: [http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917\\_recurso\\_1.pdf](http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf).
- Coraggio, J.L. (2002). *Universidad y desarrollo local*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La educación superior y las nuevas tendencias”, organizado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), UNESCO y el CIESPAL, en Quito, 23-24 de julio 2002. Disponible en internet: <http://goo.gl/JPAGbT>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Cuervo, Raúl. (2012). La educación contemporánea debe desarrollar la cultura de la creatividad hacia la sostenibilidad. En: *Revista Debates*, N° 61. Enero-abril de 2012. Medellín: Universidad de Antioquia. Pág. 2-7.
- Dachner Trujillo, Yolanda (1999). La regionalización de la Universidad de Costa Rica. Una propuesta para avanzar. En: *Revista de Ciencias Sociales* N°83, I, 1999. San José: Universidad de Costa Rica. ISSN: 2215-2601. Pág. 61-72. Disponible en internet: <http://goo.gl/HOfVED>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Díaz Villa, Mario. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad, volumen 1: la educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 286p.
- Didriksson, Axel (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* / editado

por Ana Lucia Gazzola y Axel Didriksson. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. Disponible en internet: <http://goo.gl/aE5TQ9>. Consultado el 16 septiembre de 2014.

Dirección de Regionalización-INER, Universidad de Antioquia. (S.F.). Plan de Desarrollo de la Seccional Oriente 2011-2014.

Dussán Calderón, M.A. (2004). Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia. (Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona). Disponible en internet: <http://goo.gl/vWm0hm>. Consultado el 16 septiembre de 2013.

Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana. 419p. Disponible en: <http://goo.gl/9mALyv>. Consultado el 4 de mayo de 2014.

Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo: Globalización y diferencia*. Bogotá: Universidad del Cauca e ICANH (Instituto Colombiano de Antropología e Historia). (Capítulo 6. ¿Cómo pensar la relación entre ser humano y naturaleza? Pp. 145-156).

Espinosa, Miguel. (2001). *Región y ordenamiento territorial: La encrucijada del proyecto territorial nacional*. Disertación correspondiente al Ciclo de Conferencias “Martes del Planetario”, evento organizado por la Sociedad Geográfica de Colombia, Bogotá, Junio de 2001. Disponible en internet: [http://www.sogeocol.edu.co/documentos/region\\_y\\_o\\_t.pdf](http://www.sogeocol.edu.co/documentos/region_y_o_t.pdf). Consultado el 3 de julio de 2014.

Espinosa, Miguel. (1997). *Región. De la teoría a la construcción social*. Ibagué: Fundación Social. 219p.

Facultad de Educación-INER, Universidad de Antioquia. (2013). *Incidencia del programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo local de Urabá y Oriente*. Medellín: Dirección de Regionalización, Universidad de Antioquia, Febrero de 2013. 358p. Documento digital sin publicar.

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (SF). *Documento en Construcción de Política de Fomento a la Investigación*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (2012). *Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales*, Acuerdo 284 del Consejo de Facultad de Educación, del 18 de septiembre de 2012.

Facultad de Educación-INER, Universidad de Antioquia. (2011). *Evaluación de impactos del proceso de regionalización de la Universidad de Antioquia en las seccionales Urabá,*

*Oriente y Suroeste*. Medellín: Dirección de Regionalización, 2011. 261p. Documento digital sin publicar.

- Fals Borda, Orlando. (2002). Tensiones en la investigación y cambios de paradigmas: intercambios con matemáticos. En: *Análisis Político N°46. Revista del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI)*. Mayo-Agosto de 2002. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Pág. 191-197.
- Fals Borda, Orlando. (2001). República Regional Unitaria. Segunda República de Colombia. En: Gobernación del Tolima y Friedrich Eberto Stiftung. *Colombia: República federal, regional o... ?*. Memorias del Encuentro Nacional sobre Regiones y Provincias, Abrazando un Nuevo País, realizado en Ibagué, Colombia, del 19 al 20 de julio de 2001. Pág. 113-118.
- Farto, J. (2006). Desarrollo local sostenible en territorios inteligentes y responsables. Cantabria, España: Documenta. Instituto Europeo de Estudios para la Formación y el Desarrollo. 302 p. Libro en versión digital.
- Flecha, R. (1997). Aprendizaje dialógico y participación social. Disponible en internet: [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/apren\\_dialogico.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/apren_dialogico.pdf)
- Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía de la Indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A. 172p.
- Freire, Paulo. (2010). *El grito manso*. 2ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 110p.
- Freire, Paulo. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. 3ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 284p.
- Freire, Paulo. (2007a). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. 12ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 252p.
- Freire, Paulo. (2007b) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 24ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 109p.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 248p.
- Freire, Paulo. (1997a). *Pedagogía de la autonomía*. 1ª edición. México: Siglo XXI Editores S.A. 139p.
- Freire, Paulo. (1997b). *La Educación en la ciudad*. 1ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 169p.
- Freire, Paulo. (1996). *Política y Educación*. 1ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 132p.

- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. 1ª edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A. 226p.
- Galeano, M.E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores. 3ª Reimpresión.
- García, Clara Inés & Aramburo, Clara Inés (Editoras). (2011). *Geografías de la guerra, el poder y la resistencia. Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008*. ISBN: 978-958-644-150-6. Colombia: Cinep-Odecofi e Instituto de Estudios Regionales, Iner, Universidad de Antioquia. 483p. Disponible en internet: <http://goo.gl/Pc5X82>
- García, Clara Inés (2009). Nuevo enfoque para el análisis regional. Elementos para la discusión. En: *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*. Compiladoras Clara Inés García y Clara Inés Aramburo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, INER-Universidad de Antioquia, 2009. Pág. 69-85.
- García, Clara Inés (2007). Conflicto, discursos y reconfiguración regional. El Oriente antioqueño: de la Violencia de los cincuenta al Laboratorio de Paz. En: *Controversia no. 189*. (Diciembre 2007). Bogotá: IPC, FNC, CINEP, CR, ENS, 2007. Pp. 129-145. Disponible en internet: <http://goo.gl/4mjaK5>
- García, Norbey. (2004). *Facultad de Educación: 50 años haciendo camino*. Medellín: Universidad de Antioquia. 152p.
- Gentili, P. (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En: *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Emir Sader, Hugo Aboites y Pablo Gentili (Editores). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Pág. 36-51. Disponible en: <http://goo.gl/rVJ4JA>. Consultado el 4 mayo de 2014.
- Ghiso, Alfredo. (2000). Sostener una mano o encadenar un alma. Legados de Paulo Freire para la conceptualización de la pedagogía social en América Latina. En: *Revista Contexto & Educación*. V.15, N°59 (2000). ISSN: 2179-1309. Brasil: Editora UNIJUÍ. Disponible en internet: <http://goo.gl/LCcSsr>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Giraldo Gil, Élidea. (2014a). *El conocimiento situado y su importancia para las prácticas de educación superior en las regiones*. Artículo elaborado en el marco del Diplomado “Universidad, Territorio y Subjetividades. Hacia la construcción de proyectos educativos subregionales”. Medellín: Dirección de Regionalización, Universidad de Antioquia.
- Giraldo Gil, Élidea. (2014b). *Reflexiones sobre contexto y currículo*. Artículo elaborado en el marco del Diplomado “Universidad, Territorio y Subjetividades. Hacia la construcción de proyectos educativos subregionales”. Medellín: Dirección de Regionalización, Universidad de Antioquia.

- Goldar, R.M. (2013). Educación Popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales. En: *La Piragua N°38*. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Pág. 73-80.
- González Agudelo, Elvia. (2014). *Las funciones de la universidad como institución social*. Conferencia presentada en Power Point el 30 de julio de 2014, en el marco de las Jornadas de Reflexión Estratégica sobre el Proceso de Regionalización de la Universidad de Antioquia. El Carmen de Viboral: Universidad de Antioquia, Seccional Oriente.
- González Escobar, C.H. (2007). *Desarrollo Agroindustrial Sostenible: Subregión Centro-Sur De Caldas*. Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2007a/264/](http://www.eumed.net/libros/2007a/264/). Consultado el 7 de noviembre de 2014.
- Haverkort, B. (2012). El aprendizaje en distintas ciencias. Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior. Los desafíos para la coevolución de la ciencia dominante y las tradiciones del conocimiento indígena. En F. Delgado & D. Ricaldi (Eds.). *Desarrollo Endógeno y Transdisciplinariedad en la Educación Superior: Cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno* (pp. 151-190). Cochabamba: AGRUCO. Disponible en internet: <http://goo.gl/5B2xO2>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Hoyos-Vásquez, G. (2009a). Educación para un nuevo humanismo. En: *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol.1, N°2, pp. 425-433. Disponible en internet: <http://goo.gl/8MXAIF>. Consultado el 21 de septiembre de 2014.
- Hoyos-Vásquez, G. (2009b). El ethos de la universidad. En: *Aquelarre. Revista del Centro Cultural de la Universidad del Tolima, N°17, segundo semestre de 2009*. Ibagué: Universidad del Tolima. Pp. 93-106.
- Hoyos-Vásquez, G. (2002). Nuevas relaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad. En: *Educación Superior, Sociedad e Investigación. Cuatro estudios básicos sobre educación superior*. Compilación: Myriam Henao Willes. Bogotá: Programa de Estudios Científicos en Educación –Colciencias. Pp. 149-201.
- INER-Dirección de Regionalización. (2000). *Oriente Desarrollo regional: una tarea común Universidad-región*. Medellín: Universidad de Antioquia. 96p.
- ISAGEN – PNUD. (2013). *Lineamientos de Política Hacia la Generación de Empleo Rural y Desarrollo Económico Sostenible. Zonas Bosques y Páramo del Oriente Antioqueño*. Nuevas ediciones S.A.
- Jaramillo Cardona, R. D. (2013). *Avance en la aplicación de la Ley de Víctimas 1448 en el Oriente Antioqueño*. Documento elaborado por el Decano de la Facultad de Derecho Universidad Católica de Oriente en el marco del Acuerdo de Subsidio de Microcapital entre el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD y la Asociación Emisoras en Red de Antioquia.

- Londoño R., G. (2004). Los antecedentes institucionales de la escuela unitaria y de la educación a distancia. En: *Facultad de Educación: 50 años haciendo camino. Medellín: Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia. Pág. 70-72.
- Longás, Jordi; Civís, Mireia; Riera, Jordi; Fontanet, Annabel; Longás, Eduard; y Tomás, Andrés. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. En: *Pedagogía Social*, núm. 15, marzo, 2008, pp. 137-151.
- Magendzo, Abraham. (2004). "Dialogando con la Educación Popular. Una contribución a la búsqueda de nuevos lenguajes". En: *La Piragua N°21*. México D.F.: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Pág. 5-10.
- Malagón, L.A. (2005). *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 212 p. ISBN 958-20-0806-7.
- Mayz V., Ernesto. (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Avila Editores. 2ª edición. 160p.
- Mejía, M.R. (2013a). *La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación Popular organizado por el CINEP y la Alcaldía Mayor de Bogotá del 13 al 15 de febrero de 2013. Bogotá, Colombia. Disponible en internet: <http://goo.gl/O4ZNaL>.
- Mejía, M.R. (2013b). Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes. Apuesta central de la Educación Popular. En: *La Piragua N°38*. Lima: Consejo de Educación de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Pág. 51-61.
- Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). 232p.
- Mejía, M.R. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá D.C: Ediciones desde abajo. 332p.
- Monge Alfaro, Carlos. (1978). *Universidad e Historia*. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deporte. Pág. 154-155. Citado en: Dachner, 1999: 68.
- Montoya de la Cruz, Gerardo. (2012). *Universidad y Región: Hacia La Construcción de un campo de conocimiento que contribuya a la resignificación del proceso de regionalización de la Universidad Pública Estatal Colombiana*. Proyecto de Tesis Doctoral en Educación Rudecolombia.
- Morales Villalobos, Eduvigés; Muñoz Núñez, Ingrid Muñoz, & Hernández León, Mairely (2012). Reforma universitaria en Venezuela: ¿Pertinencia o vinculación social? En: *Revista de Investigación Educativa* 15, julio-diciembre, 2012. ISSN 1870-5308. Disponible en internet: <http://goo.gl/Mc2zPi>.

- Morín, Edgar. (2001). De la reforma de la Universidad. En: *Uni-pluri/versidad*. Vol. 1 N°2, 2001. Versión Digital. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Conferencia leída por el autor en el Congreso de Locarno, Suiza, “La universidad del futuro. En busca de una educación transdisciplinaria en la universidad”, abril de 1997. Disponible en internet: <http://goo.gl/T4i9I2>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Morín, Edgar. (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Murillo, Luis Fernando. (2012). Programa de Regionalización Interuniversitaria: una contribución de las universidades públicas al desarrollo rural. En: *Investiga.TEC*, Año 5. No. 15, septiembre de 2012. ISSN: 1659-3383. Cartago (Costa Rica): Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Pág.12-15. Disponible en internet: <http://goo.gl/7ZJpeh>. Consultado el 20 de septiembre de 2014.
- Núñez H., Carlos. (2005). Educación Popular: una mirada de conjunto. En: *Revista Decisio N°10*, México, CREFAL. Disponible en internet: <http://goo.gl/sxiUXe>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Observatorio de Paz y Reconciliación del Oriente Antioqueño. (2007). *Estudio diagnóstico y contextualización de los 23 municipios del oriente antioqueño: sobre la situación del conflicto armado, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, las organizaciones sociales y la gobernabilidad democrática*. Rionegro (Antioquia): Unión Eu-ropea.
- Ospina, William. (2013). *Pa' que se acabe la vaina*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A. 237p.
- Padrón Guillén, J. (2005). *Investigación, Universidad y Sociedad*. Conferencia expuesta el 17 de marzo de 2005 en II Seminario Internacional Educa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en internet: <http://goo.gl/hKWY30>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Parcerisa Aran, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. En: *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, núm. 15, marzo, 2008, pp. 15-27. Universidad Pablo de Olavide. España. Disponible en internet: <http://goo.gl/zZ1qAL> Consultado el 8 de julio de 2014.
- Peixoto B., Juliana. (2008). Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma de Córdoba. Algunos hallazgos sobre el derecho a la educación superior. En: Emir Sader, Hugo Aboites y Pablo Gentili (Editores). *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Pág. 132-135. Disponible en: <http://goo.gl/rVJ4JA>. Consultado el 4 mayo de 2014.
- Petrus, Antonio. (1997). Concepto de Educación Social. En: Antonio Petrus (Ed). *Pedagogía Social (pp.9-39)*. España: Ariel. Disponible en internet: <http://goo.gl/dX0CR0>. Consultado el 8 de julio de 2014.

- Plan Estratégico de Antioquia –Planea-. (2006). El desarrollo local y regional de Antioquia. Propuesta estratégica. Medellín: Consejo Rector del Plan Estratégico de Antioquia. Junio de 2006. 91p.
- Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia –PER-. (2002). Medellín: Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia, con el apoyo investigativo del INER.
- Plan de Desarrollo de la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. (PDSO, 2010). Medellín: Dirección de Regionalización-INER, Universidad de Antioquia.
- Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia 2006-2016 (PDU). Una Universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país. Medellín: Rectoría, Oficina de Planeación Universidad de Antioquia. Noviembre de 2006.
- Porta, Jaume & Lladonosa, Manuel (Coordinadores). (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial. 325 p.
- Proyecto Estratégico Territorial -PET- de Planeación del Oriente Antioqueño. (2013). *Otro Oriente Posible: Instrumentos para la planeación y la incidencia*. Al Cubo Publicidad.
- Proyecto Plan Estratégico para un Pacto Social por el Desarrollo del Oriente Antioqueño (Planeo). 2009. Medellín: Gobernación de Antioquia. Disponible en internet: <http://goo.gl/mGorMU>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Rodríguez Cascante, F. (2006). La práctica docente en el contexto de la regionalización: las Sedes de la Universidad de Costa Rica. En: *Revista Comunicación*. Volumen 15, año 27, No. 1, Enero-Julio, 2006 (pp. 79-83). Disponible en internet: <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/view/1076/984>.
- Ruiz, Ángel (2000). *La Educación Superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica. Disponible en internet: <http://goo.gl/CD2rhs>. Consultado el 10 septiembre de 2014.
- Sabogal, J. (2010). Los medios como fines. En: *Diálogos por la reforma universitaria N°10*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Sabogal, J. (2012). *Pensamiento, Desarrollo y Universidad Alternativos. Contribución a la discusión de la Reforma a la Educación Superior*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño. 117p.
- Sáez Carreras, Juan (Coord.). (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A. 408p.
- Santos, Boaventura De Sousa. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. 4ª edición en castellano. La Paz: Cides-

- Umsa, Asdi y Plural editores. Disponible en internet: <http://goo.gl/g2Dkd5>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Sierra, Zayda & Fallon, Gerald. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *Revista Ra Ximhai* (México), 9(2), 235-260. Disponible en: <http://raximhai.com.mx/Portal/index.php/component/content/article/237-ejemplares/223-ejemplar-227>
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 159p.
- Torres, R.M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001. Artículo disponible en internet: <http://goo.gl/sjnD6l>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Torres, Alfonso. (2012). *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*. 2ª edición. Bogotá: Editorial El Búho. 168p.
- Torres, Alfonso. (2009). Educación Popular y paradigmas emancipatorios. En: *Pedagogía y Saberes*, N° 30. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2009, pp. 19- 32.
- Tünnermann, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación Universitaria. En: Emir Sader, Hugo Aboites y Pablo Gentili (Editores). *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Pág.16-19. Disponible en: <http://goo.gl/rVJ4JA>. Consultado el 4 mayo de 2014.
- Tünnermann, C. (2007). *La Universidad Necesaria para el Siglo XXI*. Managua: HISPAMERHIPAMER/UPOLI. 296p.
- Tünnermann, C. & Chauí, Marilena de Souza. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial sobre educación superior*. Artículo producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO. Paris, Diciembre 2003. Disponible en internet: <http://goo.gl/IcTQQs>. Consultado el 4 de mayo de 2014.
- Tünnermann, C. (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Managua: Hispamer. Disponible en internet: <http://goo.gl/K1kq1m>. Consultado el 21 de septiembre de 2014.
- Tünnermann, C. (1992). *La Universidad: historia y reforma*. Managua: Editorial UCA. 168 p. Disponible en internet: <http://goo.gl/qzogid>. Consultado el 21 de septiembre de 2014.
- Universidad de Antioquia. (2011). *Autoevaluación Institucional 2006-2010. Informe final*. Medellín: Comité Técnico de Autoevaluación y Acreditación Institucional, Universidad de

- Antioquia. 485p. Disponible en internet: <http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/resultados/Informe%20Final%20Autoevaluacion%20Institucional%202010.pdf>. Consultado el 16 de noviembre de 2014.
- Urrego Sánchez, Gustavo A. (2013). Los contextos de las escuelas y las maneras como los maestros los asumen. En: *Recontextualización de saberes. Una propuesta de formación civilista*. Henao Sierra, Berta Lucila & Henao Vanegas, Beatriz Eugenia (Coordinadoras y Editoras Académicas). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Pág. 105-119.
- Valls, M.R. (2000). Tesis Doctoral: Comunidades de aprendizaje: una praxis educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Universidad de Barcelona. Disponible en internet: <http://goo.gl/Zlk4sL>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Vela V., J. (2008). Políticas universitarias: demandas sociales y ofertas de formación académica. En: *Revista Educación y Sociedad, Nueva Época, Año 13, N°1, Febrero de 2008*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en internet: <http://goo.gl/WPUvrN>
- Von Baer, Heinrich. (2010). Principios estructurantes de los Centros de Pensamiento Estratégico Territorial a partir de los aprendizajes regionales. En: *SUBDERE. Centros de Pensamiento Estratégico Territorial: instrumentos de la gobernanza regional en Chile*. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. Gobierno de Chile. Octubre de 2010. I.S.B.N.: 978 - 956 8468 28 – 6. Pág. 305.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponible en internet: <http://goo.gl/hhU6SM>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.
- Yarce, Rodye (2003). La Universidad: Academia vs. Capitalismo. En: *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol.3, N° 2, 2003, Medellín. Editorial Marín Vieco Ltda.
- Zemelman, Hugo. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. En: *La Piragua N°5*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Pág. 12-18. Disponible en internet: <http://goo.gl/QRcfQ7>. Consultado el 16 de septiembre de 2014.

## ANEXOS

### Anexo N°1. Guion de Entrevista Semi-estructurada.

**Universidad y Región: hacia la construcción social de un proyecto educativo territorial de comunidad de aprendizaje para la educación superior en el Oriente Antioqueño**

## GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

### PREGUNTAS ORIENTADORAS

#### 1. DATOS PERSONALES

#### REGIONALIZACIÓN

¿Qué considera que es la Regionalización?

¿Conoce el Plan Estratégico de Regionalización PER de la Universidad de Antioquia?

¿Qué conoce del Plan Estratégico de Regionalización PER de la Universidad de Antioquia?

¿Cuál es el papel de la Regionalización en la Facultad de Educación?

¿Cuál considera usted que es el papel de la universidad de Antioquia en la región del Oriente Antioqueño? Y específicamente de la facultad de educación

¿Cómo se han incorporado los retos planteados en el Plan Estratégico de Regionalización con respecto a la educación superior en las regiones?

#### FACULTAD DE EDUCACIÓN

¿Cuáles son las potencialidades de la Facultad de Educación y/o del programa en la región?

¿Cuáles son las necesidades de la Facultad de Educación y/o del programa en la región?

¿Cómo han sido las políticas internas de la universidad de Antioquia y de la Facultad de Educación en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia respecto a la regionalización?

¿Cómo se han integrado los ejes misionales de docencia, investigación y extensión, en las acciones desarrolladas por la Facultad de Educación (programa académico) en el Oriente Antioqueño?

¿Qué aprendizajes se pueden derivar como aportes de la experiencia vivida por la Facultad de Educación en la Seccional Oriente?

## **EJES MISIONALES**

¿Qué proyectos de docencia, investigación o extensión adelanta la Facultad de Educación y/o el programa en la región del oriente antioqueño?

¿Qué proyectos de docencia, investigación o extensión adelanta la Facultad de Educación y/o el programa en la región del oriente antioqueño que involucre los saberes de los actores regionales?

¿Qué entiende por “Ser Universidad de Antioquia en, desde y para las regiones”

## **DESARROLLO**

¿Cuál es el papel de la Facultad de Educación en diagnóstico y desarrollo de las potencialidades educativas de la región?

¿Cómo contribuye la Facultad de Educación en el desarrollo regional?

## **PROYECTO EDUCATIVO TERRITORIAL /CURRÍCULO TERRITORIAL**

¿Cómo ha sido la orientación, estructura y operación de los diseños curriculares desarrollados por la Facultad de Educación en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia?

¿Cómo contribuye la Facultad de Educación la construcción de un proyecto educativo territorial?

¿Cuál es la orientación, estructura y operación que tienen los diseños curriculares de la Facultad de Educación en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia?

¿Cómo articular la universidad en especial a la Facultad de Educación con las necesidades educativas regionales?

¿Qué aspectos sociales, académicos y pedagógicos tendría en cuenta para construir un proyecto educativo territorial?

## **PARTICIPACIÓN REGIONAL**

¿Cómo es la vinculación de la población del oriente antioqueño en la construcción de los programas y proyectos?

¿Cómo vincularía a los actores educativos del oriente antioqueño en la construcción de un proyecto educativo territorializado? ¿Qué aspectos tendría en cuenta?

## **PROYECTIVAS**

¿Cómo construir o fortalecer alianzas entre el programa académico y los actores educativos regionales?

¿Cómo vincular la educación superior, con la educación media y básica, con el propósito de mejorar la calidad de la formación, y posibilitar el acceso de los jóvenes a los estudios superiores?

¿Cómo incorporar los saberes ancestrales y locales de las comunidades regionales en las estructuras curriculares?

¿Qué aspectos curriculares y no curriculares incluiría en una propuesta de un proyecto educativo territorial?

**Anexo N°2. Guion de Consulta Virtual a Estudiantes de la Facultad de Educación,  
Seccional Oriente y Sede Sonsón, de la Universidad de Antioquia.**

**Consulta Virtual a Estudiantes de la Facultad de Educación  
Universidad de Antioquia  
Seccional Oriente y Sede Sonsón**

“Universidad y Región: hacia la construcción social de un proyecto educativo territorial de comunidad de aprendizaje para la educación superior en el Oriente Antioqueño”

Las siguientes preguntas se inscriben en una investigación que tiene como objetivo fortalecer los procesos de regionalización de la Facultad de Educación. En esta medida le solicitamos muy comedidamente proporcionar la siguiente información cuyas respuestas sólo serán utilizadas para fines académicos.

Sus respuestas son importantes, dado que sus experiencias y reflexiones como estudiantes de la Facultad aportan información valiosa que contribuirá al mejoramiento de las propuestas curriculares del Alma Máter.

Agradecemos su apoyo

Preguntas:

- Género
- Municipio de residencia
- Programa de pregrado que cursa actualmente
- Seccional o sede en la cual estudia en la Universidad de Antioquia
- En su opinión, ¿cuál es el perfil de los estudiantes del programa en las regiones?
- ¿Qué propondrías para avanzar hacia una “Universidad integral y con función social en las regiones”
- ¿Qué propondrías para que la “Educación Superior sea descentralizada, autónoma y pertinente para las regiones”?
- ¿Qué propondrías para que la universidad sea una “Educación Superior flexible y crítica de su propio modelo”?



- ¿Qué propondrías para que la “Educación Superior sea constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento en las regiones”? ¿Qué recomendaciones daría usted a la Facultad de Educación para mejorar el proceso de formación en las regiones?

### **Anexo N°3. Guion de Consulta Virtual a Egresados de la Facultad de Educación, Seccional Oriente y Sede Sonsón, de la Universidad de Antioquia.**

#### **Consulta Virtual a Egresados de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia Seccional Oriente y Sede Sonsón**

Encuesta “Universidad y Región: hacia la construcción social de un proyecto educativo territorial de comunidad de aprendizaje para la educación superior en el Oriente Antioqueño”

Las siguientes preguntas se inscriben en una investigación que tiene como objetivo fortalecer los procesos de regionalización de la Facultad de Educación. En esta medida le solicitamos muy comedidamente proporcionar la siguiente información cuyas respuestas sólo serán utilizadas para fines académicos.

Sus respuestas son importantes dado que sus experiencias y reflexiones como estudiantes de la Facultad aportan información valiosa que contribuirán al mejoramiento de las propuestas curriculares en el Alma Máter.

Agradecemos su apoyo

Preguntas:

- Genero
- Municipio de residencia
- Programa de pregrado del cual egresó
- ¿Actualmente ejerce la profesión del cual se graduó en la UdeA?
- ¿Municipio en el cual labora?
- ¿Cómo valora la característica de flexibilidad del programa en la región del Oriente Antioqueño?
- ¿Cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en las regiones?
- ¿Cómo aportan dichas prácticas al desarrollo de la región del Oriente Antioqueño? En su opinión, ¿cuál es el perfil de los estudiantes del programa en las regiones?
- ¿En su experiencia como evidencia “Universidad integral y con función social en las regiones?”
- ¿Qué propondrías para avanzar hacia una “Universidad integral y con función social en las regiones?”
- ¿En su proceso formativo identificó o no una “Educación Superior descentralizada, autónoma y pertinente” Cómo?
- ¿Qué propondrías para que la “Educación Superior sea descentralizada, autónoma y pertinente para las regiones?”
- ¿Logra identificar el programa cursado como flexible y crítica de su propio modelo?
- ¿Qué propondrías para que la universidad sea una “Educación Superior flexible y crítica de su propio modelo?”
- ¿La Universidad de Antioquia le permitió la construcción de nichos académicos, redes, grupos y alianzas para el conocimiento?



- ¿Qué propondrías para que la “Educación Superior sea constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento en las regiones”?
- ¿Qué recomendaciones daría usted a la Facultad de Educación para mejorar el proceso de formación en las regiones?

#### Anexo 4. Formato de consentimiento informado.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está siendo invitado(a) para participar, como voluntario(a), en un proyecto de investigación de Maestría en Educación en la Línea Pedagogía Social, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Después de tener conocimiento acerca de la investigación, en caso de aceptar hacer parte del estudio, por favor firme al final de este documento.

#### Información sobre la investigación

**Título del proyecto:** Universidad y Región: hacia la construcción social de un proyecto educativo territorial de comunidad de aprendizaje para la educación superior en el Oriente Antioqueño

**Investigadores responsables:** Hader de Jesús Calderón Serna y Néstor Daniel Vargas Córdoba

**Institución:** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

**Teléfonos para el contacto:** 2195737, 3154042678, 3207205102

La investigación pretende contribuir al desarrollo de un campo de conocimiento sobre los procesos de Regionalización de la universidad pública estatal colombiana en general, y de la Universidad de Antioquia con especial interés en la Facultad de Educación.

Nos comprometemos en preservar todos los nombres todos los participantes del proyecto, así como de compartir el desarrollo y los resultados del estudio con todos los entrevistados antes de la publicación de la tesis de maestría.

Nombre y firma de los investigadores

---

---

### CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Yo, \_\_\_\_\_, con cédula de ciudadanía N°. \_\_\_\_\_, estoy de acuerdo a participar como entrevistado(a) en la investigación “Universidad y Región: Hacia la Construcción Social de Proyectos Educativos Territoriales de Comunidades Académicas de Aprendizaje.

Fui debidamente informado(a) y esclarecido(a) por los investigadores Hader de Jesús Calderón Serna y Néstor Daniel Vargas Córdoba sobre el proyecto, los procedimientos en él involucrados, así como los posibles riesgos y beneficios de mi participación. Me fue garantizado que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que esto lleve a alguna penalidad.

Lugar y fecha \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma del participante: \_\_\_\_\_

**Anexo N°5. Relación de Entrevistas y consultas virtuales realizadas.**

Técnica/Fecha de aplicación	Nombre	Cargo/Responsabilidad	Dependencia/Programa actual
Entrevista realizada el 10 de octubre de 2012.	David Marulanda	ExCoordinador del Equipo de Investigadores del INER que elaboró el Plan Estratégico de Regionalización.	Actualmente trabaja en Procesos de Gestión Estratégica de la UdeA.
Entrevista realizada el 27 de noviembre de 2013.	María Elena Vélez.	Docente de apoyo a la regionalización del Departamento de Educación Infantil.	Departamento de Educación Infantil
Entrevista realizada el 25 de noviembre de 2013.	Yesenia Rojas	Coordinadora de programa	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Grupo de Discusión realizado el 26 de enero de 2014.	Diana Posada Teresita Gallego Asned Restrepo	Jefatura del Departamento de Educación Infantil. Coordinadora de Egresados de la Facultad de Educación Coordinadora Licenciatura en Educación Especial	Licenciatura en pedagogía Infantil. Licenciatura en educación especial
18 consultas virtuales	Estudiantes de la Facultad de Educación del Oriente Antioqueño, (Carmen de Viboral y Sonsón)	13 estudiantes del Carmen de Viboral. 5 estudiantes de la sede de Sonsón.	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana Licenciatura en Educación Especial. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
2 consultas virtuales	Egresados Facultad de Educación, Oriente Antioqueño	Egresados del Carmen de Viboral	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental Licenciatura en matemáticas y física

### Anexo N° 6. Instrumentos para el trabajo de campo

Instrumento	Población
Guía de entrevista semi-estructurada	Coordinadores de los programas de pregrado regionalizados de la Facultad de Educación. Docente de Apoyo a Regiones del Departamento de Educación Infantil. ExCoordinador Equipo del INER responsable de la elaboración del PER.
Guía de consulta sobre los retos para la acción de la UdeA en las regiones desde el plan estratégico de regionalización	Actor social/educativo de la comunidad, Estudiante, Egresado, Coordinador de programa, Cargo administrativo, Docente
Consulta Virtual	Estudiantes
Entrevista Virtual	Egresados
Matriz de análisis de datos	Documentos rectores, entrevista jefe, coordinadores, estudiantes, egresados, docente de apoyo a regiones.

**Anexo N°7. Matriz de análisis documental, entrevistas y consultas virtuales.**

Categorías	Subcategorías	Entrevista a Docente de Apoyo Regionales del Departamento de Educación Infantil	Consulta a estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial del Oriente	Consulta a estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Oriente	Consulta a estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Entrevista a Coordinadora de la Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Consulta a Egresados
Docencia	Cobertura y diversificación de los programas regionalizados de la Facultad de Educación.						
	Pertinencia y contextualización de los programas regionalizados de la Facultad de Educación.						
	Intencionalidades formativas y transformativas de los programas regionalizados de la Facultad de Educación.						
	Procesos pedagógicos, curriculares y didácticos, desde el componente común y disciplinar de los programas regionalizados de la Facultad de Educación.						
	Prácticas pedagógicas de los maestros en formación de las regiones de la Facultad de Educación.						
	Perfil, condiciones y situaciones de los profesores de regiones de la Facultad de Educación.						
	Perfil, condiciones y situaciones de los estudiantes de regiones de la Facultad de Educación.						
	Perfil, condiciones y situaciones de los egresados de regiones de la Facultad de Educación.						
Investigación	Investigación Formativa en los programas regionalizados de la Facultad de Educación.						
Extensión							
Gestión Académico-Administrativa							
Universidad Integral y con función social en las regiones							
Educación Superior descentralizada, autónoma y pertinente							
Educación Superior flexible y crítica de su propio modelo.							
Educación Superior constructora de nichos académicos, redes y alianzas para el conocimiento							
Recomendaciones a la Facultad de Educación para fortalecer su proceso de Regionalización							