

Armonización Curricular en la UdeA:

urdimbres y tramas
de un tejido colectivo

Mauricio Múnera Gómez
Coordinador Académico



Créditos

Universidad de Antioquia

ISBN DIGITAL 978-628-7706-67-5

Equipo desarrollador

Elvia María González Agudelo
Vicerrectora de Docencia (2021 - enero 2024)

María Isabel Duque Roldán
Asistente Vicerrectoría de Docencia (2021 - enero 2024)

Mauricio Múnera Gómez
Coordinador Unidad de Asuntos Curriculares (2021 - enero 2024)

Doris Adriana Ramírez Salazar
Coordinadora Ude@ Educación Virtual

Silvia Elena Giraldo Torres
Coordinadora Registros Calificados de Pregrado

Carolina Benjumea Herrera y Prisila Alzate Yepes
Asistentes pedagógicas proyecto Armonización Curricular

Coordinador Académico del Proyecto

Mauricio Múnera Gómez
Coordinador Unidad de Asuntos Curriculares

Yulia Katherine Cediél Gómez
Revisión de textos

Este libro es el resultado de los procesos desarrollados en los Proyectos de Acción Institucional Armonización de currículos con adaptabilidad a las nuevas condiciones internacionales en lo educativo y Formalización e Implementación del Proyecto Educativo Institucional, los cuales hicieron parte del Plan de Acción Institucional (2021-2024).

Autores

Profesores/as de la Universidad de Antioquia que hicieron parte de esta publicación

Elvia María González Agudelo	Laura Giraldo García
María Isabel Duque Roldán	Luis Alfredo García
Mauricio Múnera Gómez	Lina María Herrera Montoya
Doris Adriana Ramírez Salazar	Edilma Naranjo Vélez
Silvia Elena Giraldo Torres	Gina Ingrid Guerra Castillo
Carolina Benjumea Herrera	Adriana Patricia Arcila Rojas
Prisila Alzate Yepes	Bladimir Fernando Valencia Arboleda
Berto Esilio Martínez Martínez	Diana Marcela Escobar García
Diana Maribel Balaguera Arroyave	Deici García Franco
Diego Alejandro Gaitán Charry	José Roberto Álvarez Múnera
Eliana María Pérez Tamayo	Natalia María García
Elizabeth Ortega Roldán	Natalia Duque Cardona
Sergio Luis Trujillo Pulido	Alba Lucía Pérez Osorno
Vladimir Betancur Arias	Juan Camilo Estrada Chauta
Érica Elexandra Areiza Pérez	Diana Marcela Arredondo Rodríguez
Gerardo Vásquez Arenas	Amador Herney Rúa Arias
María Cristina Rengifo Ramírez	Nurvey Elena Cano Marín
Catalina Lopera Quiceno	Nancy López Peña
Hugo Alberto Buitrago Montoya	Maure Carolina Aguirre Ortega
Laura García Restrepo	Ligia Cecilia Alzate Suárez
Ana María Ramírez Serna	Diego Leandro Garzón Agudelo
Diana Ramírez Jiménez	Alexandra Villa Urrego
Magda Victoria Díaz Alzate	Edwin Ferney Ortiz Cardona
Libardo Andrés Agudelo Gallego	María Victoria Álzate Cano
Óscar Emilio Marín Garcés	Yudy Andrea Gómez Martínez
Mónica Londoño Martínez	Mariana Ramírez Zuleta
Juan Diego Góez Rueda	Carlos Guillermo Mojica Vélez
Gustavo Adolfo Herrera Arango	Ángela María Valderrama Muñoz
Clara Zuluaga Marín	Andrea Carolina Perneth Montañez
Lina María Berrouet	Ximena Forero Arango
Rubén Alberto Agudelo García	Diana Angélica Parra Pérez
Catalina María Tabares Ochoa	Isabell Echeverri Espinosa
Ángel Rivera Novoa	Jorge Eduardo Pineda
Diego León ArangoGómez	Claudia Cristina Gaviria Ríos
John Fredy Lenis Castaño	Katerin Johana Valencia Posada
Doris Castrillón Álvarez	Diana Patricia Acevedo Gil
Jorge Iván Fernández Arbeláez	Luz Elena Romero Rodríguez
Ofelia Roldán Vargas	Lucelly Villegas Villegas
Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo	

Agradecimientos

A todas las profesoras y los profesores que conformaron las quince Comunidades Académicas del Proyecto de Armonización Curricular (cada una de acuerdo con los componentes transversales al Proyecto Educativo Institucional: Pedagogías de los Buenos Vivires, Pedagogías de la Paz, Perspectiva de género, Sostenibilidad Ambiental, Formación Integral, Formación en Investigación, Enfoque de capacidades, Flexibilidad curricular, Internacionalización del currículo, Educación Dual, Estrategias didácticas innovadoras, Modalidades Educativas, Evaluación para los aprendizajes, Políticas Curriculares y Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Académica) y que construyeron colectivamente los textos del presente libro. En cada uno de los mismos se pueden observar las autorías y los agradecimientos a las personas participantes de cada Comunidad.

Contenido

Introducción	6
Presentación	10
1. El Horizonte Educativo	35
1.1. Buenos Vivires: algunas consideraciones desde la Universidad de Antioquia	39
1.2. Pedagogías de paz: políticas y poéticas del cuidado	49
1.3. Perspectiva de género: postura educativa y política para la equidad de género en la Universidad	59
1.4. Perspectiva académica y política para la Universidad de Antioquia sobre concepción institucional de sostenibilidad ambiental	72
2. El Horizonte Pedagógico	84
2.1. La Formación integral en la Universidad de Antioquia	86
2.2. Formación en Investigación en la Universidad de Antioquia: el despliegue del espíritu investigativo y científico en la cotidianidad	113
2.3. Educación superior enfocada en el despliegue de capacidades	125
3. El Horizonte Curricular	143
3.1. Fundamentación sobre Flexibilidad Curricular	148
3.2. Internacionalizar el currículo en la Universidad de Antioquia desde una perspectiva glocal e intercultural	163
3.3. Educación Dual, otra apuesta para nuestra comunidad académica	181
3.4. Políticas curriculares, una apuesta por la formación integral en la Universidad de Antioquia	193
4. El Horizonte Didáctico	202
4.1. Hacia una comprensión de las estrategias didácticas innovadoras	208
4.2. Modalidades educativas en la Universidad de Antioquia	222
4.3. Evaluación para los Aprendizajes: un camino hacia el desarrollo de capacidades	242
5. Sistema interno de aseguramiento de la calidad académica (SIACA) – Procesos de Gestión de la autoevaluación y Gestión del mejoramiento continuo	253
Epílogo	269
Conceptos de referencia para comprender el Proyecto Educativo Institucional	278

Introducción

Armonizar es Movimiento

Diego Leandro Garzón Agudelo¹

A la idea de armonización subyace la de movimiento, de algo que está vivo, que palpita y que busca acompañar esa dinámica para darle fuerza, para acompañarla. Está presente, pues, la sinergia, en este caso, la suma de causas y voluntades de personas. El propósito de armonizar supone que hay otro u otros con los que es necesario entrar en sintonía; esos otros son las personas con sus experiencias, expectativas, ideas y sentires. Es en esa pluralidad donde adquiere complejidad y sentido una propuesta de armonización curricular, ya que se trata de un proceso que se debe a la comunidad y contribuye a la consolidación de comunidad, al afianzamiento de los vínculos entre las personas como condición para la docencia, la administración y la cultura académica.

Las comunidades de profesores/as en la educación superior tienen una larga tradición. Desde mediados del siglo XX, la escuela se ha planteado la necesidad de vincular el entorno a su proyecto formativo. En Latinoamérica esta perspectiva ha tenido especial presencia en la línea de la educación comunitaria o popular; como horizonte de esta forma de comprender los procesos educativos se puede proponer la obra de Paulo Freire. Allí se inspiró una relación escuela y comunidad en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que habría de impactar no solo la educación básica y media, sino también la educación superior. Principios como la voluntariedad, la colaboración y la participación para la resolución de problemas comunes tuvieron repercusión en la manera de concebir el trabajo de grupos académicos en el entorno universitario.

1. Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos, Profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

Otro de los antecedentes más relevantes se encuentra en las Comunidades de Aprendizaje Docente (CAD) que ha documentado el investigador norteamericano Milton Cox. Llama la atención que Cox ponga todo el interés de las CAD en el afianzamiento de las relaciones y los vínculos entre las personas; para la transformación de las dinámicas académicas y administrativas debe haber, antes, conexión entre las personas. En otras palabras, es necesaria una armonización de las intenciones, las fortalezas, las capacidades, las personas y los grupos para que emerja la posibilidad de cambio.

Ahora bien, la comunidad está asociada –y quizás sea este el sentido más apropiado en la propuesta de armonización curricular de la Universidad de Antioquia– a las formas de asociación y cooperación que caracterizan a los pueblos originarios. Los grupos poblacionales ancestrales se organizan como comunidades que se sostienen en el respeto por la naturaleza, la tierra, las personas y el bien común. Hacer juntos y juntas en beneficio de todos y todas constituye el cimiento de la comunidad. Es un principio del que no se excluyen los procesos de formación y de construcción de conocimientos, saberes y experiencias. Este es el elemento que vincula esta propuesta a los saberes de los pueblos ancestrales; es, también, una manifestación de resistencia a formas de hacer y vivir la Universidad desde la reproducción de relaciones de poder en detrimento de lo público, de la humanidad y de la educación para todos y todas a lo largo de toda la vida.

Entre todas las cosas loables de este libro –y es preciso no olvidar que el libro es apenas la cara exterior de un tejido minucioso en cuyo envés se revela el proceso– está el hecho de ser soñado y realizado por una comunidad de comunidades, por profesoras y profesores de distintas áreas y trayectorias de la vida universitaria. Este es fruto de la reflexión, la discusión y la actividad de muchas personas que trabajaron durante dos años desde los principios de la colaboración, la horizontalidad y la co-construcción. Además, estas comunidades, que se configuraron en torno a temas como Buen Vivir, Estrategias didácticas innovadoras y Formación integral, lograron fortalecer el colegaje, la comunicación y la cooperación

entre integrantes de la comunidad universitaria que están relacionados con la docencia y la administración académica principalmente.

Cada comunidad llevó a cabo distintas formas de un tejido en el que las personas y los saberes hicieron las veces de hilos, de lazos, para unir y construir una estructura fortalecida, un discurso cuya manifestación más visible es el texto (que también es tejido) que lectores y lectoras tienen en sus manos. La comunidad fue el espacio para la lectura, la escucha, la pregunta, el taller, la creación, también la lúdica. Finalmente, la comunidad fue espacio y tiempo para la escritura colectiva. Así visto, el trabajo en comunidad es formación, en el sentido de incorporación de los conocimientos, saberes y experiencias a la vida de las personas en beneficio no solo de su profesión, sino también de su subjetividad y de su ciudadanía.

Estamos ante una experiencia que demuestra cómo las comunidades constituyen actualmente espacios de formación para las profesoras y profesores, especialmente, en el contexto de la educación superior. De hecho, como se ha vivenciado en el Proyecto de Armonización Curricular, las comunidades vinculan a diversos actores de la vida universitaria. Más allá de los diplomados, los cursos, los talleres y las charlas, la Universidad, desde la Vicerrectoría de Docencia, expande su concepción de la formación docente y su oferta de ambientes de enseñanza y aprendizaje para la formación continua de profesoras y profesores. Las comunidades deben ser comprendidas como una posibilidad de mantener vivos los conceptos, las reflexiones, de dar valor a la experiencia, de ‘hacer con’ las personas que conforman la Universidad; son entornos propicios para crear y transformar miradas, para la innovación en educación. Con esto admitimos que el movimiento de la armonización tiene efectos en las concepciones y las prácticas que no pueden desconocerse de aquí en adelante.

Entre todas las formas de tejer, el Proyecto de Armonización Curricular nos ha propuesto una que parte de reconocer la diversidad, las distintas formas de aprender y enseñar, la pluralidad de perspectivas teóricas, y los saberes de las experiencias y trayectorias. En esta construcción de tejido

ha sido necesario cultivar y ejercer la capacidad para llegar a acuerdos y consensos sin los cuales la actividad comunitaria no se concretaría, no daría lugar a la transformación. En este contexto emerge la escritura como tejido fijado, aunque no inflexible; un tejido que adquiere vida en la conversación, la apropiación, la recreación. Esta escritura tiene la orientación de ser, ante todo, posibilidad para la discusión y para la inspiración. No está en el horizonte de las comunidades fijar la última palabra sobre el currículo en la Universidad; sí lo está en ser provocación, punto de partida, pretexto y apoyo para seguir adelante. Es la manera más coherente de hacer Universidad hoy.



Presentación

Armonización Curricular: Espirales para la Conversación, la Creación y el Tejido Colectivo

Mauricio Múnera Gómez²

Repetidas sortijas del misterio,
inapresable avena logarítmica
decantada en la Rosa de los vientos,
porque sois, espirales, el timón de la
vida, os invocamos, para prender
nuestra viruta leve al fiel tirabuzón del
universo. (Velasco, 2008)

2. Coordinador de la Unidad de Asuntos Curriculares y coordinador general del proyecto de Armonización Curricular (2022-2024). Integrante de los grupos de investigación Didáctica en la Educación Superior y Somos Palabra: formación y contextos, Profesor Titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

A propósito de la construcción del Proyecto Educativo Institucional y de la emergencia de la Armonización Curricular en la UdeA

En el año 2021, el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia aprobó el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Luego de varios espacios de encuentros, conversaciones y discusiones, el equipo de la Vicerrectoría de Docencia llevó a cabo un ejercicio de síntesis de la multiplicidad de voces que, en las diferentes regiones en las que tiene presencia la Institución, emergieron a propósito de la pregunta por la explicitación de la propuesta educativa, que orientaba los ejercicios de formación, investigación y extensión en el *Alma Máter de los antioqueños*. Algunos integrantes de las comunidades académicas argüían que no era necesario construir un documento como el PEI, en tanto existían otros tales como el *Estatuto General* de 1994 o el *Reglamento Estudiantil* de 1981, que precisaban algunos asuntos referidos a ese “pensamiento” educativo y que hacían las veces de documentos orientadores.

No obstante, esta tarea era ineludible, en tanto exigía para la Institución una conversación –no exenta de tensiones y conflictos– acerca de las concepciones sobre educación, formación, diversidad, interculturalidad, entre otros asuntos. El ejercicio se adelantó y comenzó a transitarse la ruta de concreción del PEI. Es indudable que el segundo proceso de autoevaluación con fines de reacreditación –que llevó a cabo la Universidad y que terminó en 2012– fue un impulso importante para que la Institución tomara la decisión de recorrer sus múltiples campus, de integrar en la escritura la historia de una Universidad bicentenaria y de esbozar, a través de las palabras, posibilidades para comprender los pliegues mismos de la formación y sus derivaciones.

Este desafío que la Universidad asumió, luego de sus casi de 220 años de existencia, derivó en la construcción de un documento que integró el reconocimiento y la declaración de cuatro *Trayectos institucionales*: Identidad, Comunidades, Bienestar y Buen Vivir, Ejes Misionales y con la proposición de cuatro *Horizontes UdeA*: Educativo, Pedagógico, Curricular y Didáctico, en una labor de síntesis y escritura liderada por las profesoras Elvia María González Agudelo y María Isabel Duque Roldán.

Estas imágenes –trayectos y horizontes– resultaron fundamentales para construir una semblanza de lo que el mismo texto implicaba e integraba. Los primeros tomaron como punto de partida *la misión* de la Universidad –la cual se explicitó en el *Estatuto General* de 1994– y recogieron la historia de la Institución, en tanto hacían referencia a aquello que se había caminado y que se presentaba como la base para otros posibles senderos. Los segundos se inspiraron en *la visión* de la Universidad –aquel texto que se renueva y se ajusta con cada Plan de Desarrollo–, y se plantearon como aquellas posibilidades para otear, observar y trascender algunas comprensiones alrededor de la educación como derecho humano fundamental y del bien común como condición necesaria para habitar la Universidad.

Por lo anterior, la construcción del PEI constituyó un hito en la Universidad, en tanto propició una lectura en clave educativa, pedagógica, curricular y didáctica de determinados documentos y momentos de la Universidad, que daban cuenta de historias y trayectorias de la Institución. El documento del PEI también recogió y explicitó algunas concepciones, saberes y prácticas, y, al ser la memoria de disímiles procesos formativos, demandó el desarrollo de algunas acciones para que su escritura no hiciera parte de repositorios o carpetas digitales, simplemente; sino para que fuera el pretexto y la posibilidad de instaurar y/o retomar algunas conversaciones acerca de la tarea educativa, que le había sido asignada al principal proyecto educativo de los antioqueños.

Construir el documento no fue una tarea fácil, ¿un documento de 60 páginas recogería la memoria de una universidad bicentenaria? ¿el texto denominado Proyecto Educativo Institucional daba cuenta de los acuerdos, las tensiones y los desafíos que toda una comunidad universitaria planteaba alrededor de la formación? Posiblemente, las páginas escritas no eran suficientes para explicitar las construcciones más singulares de profesores, estudiantes, egresados, administrativos y jubilados; no obstante, el PEI que se aprobó –a través del Acuerdo Académico 589 del 13 de diciembre de 2021– fue reconocido en todas las Unidades Académicas y dependencias académico-administrativas como un tejido de ideas, que explicitaba múltiples formas de comprender y

desplegar las acciones formativas de los seres humanos y de integración, reconocimiento y transformación de los territorios.

Pero con la escritura del documento no culminaría la labor; ¡Esta continuaba y adquiriría nuevas formas! Luego de la aprobación del Acuerdo Académico antes referido, la Vicerrectoría de Docencia emprendió varias tareas de socialización, divulgación y discusión a partir de lo que en aquel se había declarado. Esa necesidad de conversación y de reivindicación de la pluralidad dio lugar a la construcción de un proyecto a través del cual se pretendía, como objetivo general, desarrollar acciones de armonización curricular, a partir de los elementos transversales planteados en el Proyecto Educativo Institucional y en atención a las condiciones culturales y educativas de los contextos locales y globales.

Del objetivo antes mencionado se desprendieron otros tres de carácter específico. Por un lado, diseñar una ruta conceptual y metodológica de Armonización Curricular para su inclusión en los programas académicos de la Universidad; también, proponer acciones de articulación entre los niveles macro, meso y microcurricular de los programas académicos de pregrado³; y, por último, generar posibilidades de integración de nuevas políticas y normativas académico- administrativas (internas y externas), para la apropiación de los discursos pedagógicos y de las prácticas educativas.

Aunque la construcción de la iniciativa de Armonización Curricular se dio en el año 2021 como parte de los proyectos de acción institucional de la Rectoría 2021-2024, en el año 2022 se revisó la propuesta y se dio una reestructuración que implicó la declaración de unos fundamentos y el planteamiento de unas fases –asuntos que se van a presentar en la segunda parte de este texto–. Además, en el mencionado año, como una derivación del proceso de autoevaluación institucional con fines de

3. Si bien, las finalidades del proyecto en principio se plantearon para los programas académicos de pregrado, varias Unidades Académicas de la Universidad ampliaron sus acciones e integraron al proceso algunos programas académicos de posgrado. Lo anterior porque el abordaje de los elementos sustantivos del PEI es una tarea de toda la comunidad de profesores, estudiantes, egresados y administrativos de la UdeA.

reacreditación, los pares académicos expresaron, en su informe final, que en la Universidad:

Se debe continuar con las estrategias que permitan la apropiación del Proyecto Educativo Institucional, [...] los PEP, las políticas curriculares que permiten la armonización del currículo con la totalidad de los grupos de interés a nivel de los programas académicos y facultades, entendiendo la complejidad institucional. (CNA, 2023, p. 63)

Es preciso señalar que la Vicerrectoría de Docencia ha estado convencida de la necesidad de desplegar acciones de Armonización Curricular, en tanto estas permiten la concreción del PEI, el cual es asumido como la carta de navegación de la Universidad de Antioquia. Además, la Armonización Curricular se asume como un “trabajo artesanal” (Múnera, 2019, p. 106) y como un proceso de diálogo y articulación entre diferentes dimensiones del currículo: macrocurricular, mesocurricular y microcurricular; y se construye a partir de las interacciones entre los ámbitos internos –de carácter institucional– y los externos –que implican determinaciones de carácter nacional, como las planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, o de carácter internacional, como las propuestas hechas por la Unesco, entre otros organismos–.

En las líneas que siguen vamos a adentrarnos en algunas comprensiones acerca de la Armonización Curricular a partir de determinados énfasis conceptuales y metodológicos.

¿Qué es la Armonización Curricular?

Elvia María González Agudelo define la armonización curricular como “un proceso de convergencia entre diseños curriculares compatibles que posibilitan la articulación entre los niveles: macro, meso y micro curricular, y que promueven la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la integralidad y la internacionalización” (González Agudelo, 2019, p.

133). Esta definición resulta fundamental para este texto, en tanto recoge diferentes asuntos en los que se centró el Proyecto de Acción Institucional denominado Armonización de currículos con adaptabilidad a las nuevas condiciones internacionales en lo educativo.

Así las cosas, palabras tales como diálogo, convergencia, transversalidad, coherencia y articulación hacen parte del campo semántico de lo que es y lo que asumimos como Armonización Curricular. A la luz de lo planteado en la cita anterior, la integración de intencionalidades, acciones y comprensiones alrededor de la educación permite la emergencia de un escenario en el cual se reconocen los asuntos comunes que nos vinculan en el desarrollo de un determinado proyecto de formación y los elementos diferenciadores, a partir de los cuales establecemos modos particulares de saber y de hacer.

En este cometido de construir algunas ideas alrededor de la Armonización Curricular, es importante volver a las definiciones y vincular a esta escritura lo que plantea el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (2023) sobre las dos palabras que hacen parte del concepto anterior. El mencionado recurso lingüístico y semántico indica que *armonizar* es “poner en armonía, o hacer que no discuerden o se rechacen dos o más partes de un todo o dos o más cosas que deben concurrir al mismo fin”; también, dice la RAE, que es “estar en armonía” y nos plantea otra acepción posible “escoger y escribir los acordes correspondientes a una melodía o a un bajete”.

Desde otra perspectiva, la armonía comprende una combinación o integración de elementos que, de forma equilibrada y sin el predominio de unas formas sobre otras, se dan posibilidades de integración y creación. Así pues, emerge un equilibrio entre formas y fondos, a través de los cuales se construyen sentidos y se despliegan horizonte de posibilidad. En otras palabras, la armonía y la armonización derivan en tejidos e hilados constituidos a partir de tramas y urdimbres; por ello, estas no emergen como valores o condiciones previas, sino que se construyen en la interacción de diferentes componentes.

Ahora bien, entre los muchos posibles significados acerca de la armonización, vale la pena entretener a estas acepciones una de origen embera. En esta lengua,

armonización se dice amba kein yeira: «todos en el mismo pensamiento». Como práctica ritual la armonización –enriquecida por la afectividad– alude a movimiento, interdependencia o energía, relación que conecta a todos los seres para mantener el equilibrio entre sí y con los creadores. (Rosique-Gracia et al., 2020, pp. 209-210)

Los anteriores significados, que se recogen en este texto, nos acercan a un planteamiento importante que ha orientado esta construcción del proyecto: armonizar es que todos vibremos con un mismo corazón, a partir un mismo pensamiento. En este caso, el corazón y el pensamiento se hayan recogidos en el Proyecto Educativo Institucional y se expresan en las funciones misionales de la Universidad de Antioquia. A partir de esta inspiración –que como vimos anteriormente recoge trayectos y permite otear horizontes–, es que se reconoce la importancia de generar condiciones de diálogo, convergencia e integración, entre los elementos identitarios y estatutarios y los proyectos educativos de las Unidades Académicas y los programas académicos de la Universidad, que se han decantado por más de dos siglos de historia.

Hay que decir que la idea de armonización que se intenta esbozar en estas líneas no es igual a la de homogenización. Así como lo hemos aprendido de la música: la armonía ocurre cuando hay dos o más notas distintas que suenan a la vez. Es por ello por lo que, en esta construcción de carácter universitario, lo que hemos pretendido es privilegiar la diferencia como base para el desarrollo de las acciones formativas en múltiples contextos y condiciones sociales, culturales, ambientales y de vida en general.

Curricular es la segunda palabra que integra el concepto al que nos estamos acercando en este texto. Necesariamente, debemos hablar de currículo y de las derivaciones que este tiene en las experiencias y las interacciones que se dan entre profesores, estudiantes, saberes y prácticas.

De acuerdo con Gimeno Sacristán,

el currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia. (Sacristán, 2010, p. 12)

Este planteamiento resulta importante para este texto porque entraña una relación importante entre la cultura, la sociedad y la configuración misma de las instituciones educativas. De tal modo, a lo que nos queremos acercar con estas ideas es a la comprensión según la cual el currículo se teje a partir de elementos socioculturales, en los que se implican diálogos con lo simbólico, las relaciones entre diferentes formas de vida, las expresiones de lenguaje de los grupos humanos, las formas de construir conocimiento de diferentes comunidades populares y académicas y/o científicas, entre otros asuntos, y es en esta sinergia que se expresan las diferentes maneras a través de las cuales se representa lo curricular.

A la par, Sacristán (2010, p. 12) insiste que “el currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”, lo cual deja en claro que cada institución escolar, y, de modo concreto, cada programa académico que integra una determinada institución consolida unas formas específicas de expresar esa relación con lo social y, como se ha insistido, con lo cultural. Es por ello por lo que las formas de construcción de lo curricular dependerán de las comunidades que piensen tal asunto; es decir, no existen diseños y representaciones idénticas, en tanto cada proyecto educativo institucional hace determinados énfasis, define intencionalidades formativas y determina unos modos de relacionamiento con el mundo⁴.

Y es sobre esta base que emerge la Armonización Curricular, porque,

4. Algunas comprensiones sobre el currículo serán ampliadas en el cuarto capítulo de este texto.

en medio de las divergencias y las representaciones sobre el currículo, que pueden tener lugar en una determinada institución educativa, es importante pensar en los elementos que las cohesionan y que les dan sentido a la luz de una mirada amplia que inspira y moviliza el quehacer y el despliegue de acciones formativas. En esto último reside el potencial de cualquier ejercicio que pretenda *armonizar* o *poner en diálogo*, esto es, en la imperiosa necesidad de tender puentes y construir tejidos, en los que las dimensiones, los aspectos y los componentes de un determinado proceso se articulen, interconecten y expandan relaciones con otros asuntos y elementos. En todo este asunto, la coherencia adquiere un lugar protagónico, pues es la que le da sentido a esos posibles diálogos e interacciones que puedan tener lugar.

A la luz de lo dicho, para la Universidad de Antioquia, la Armonización Curricular se asume como un ejercicio de materialización del Proyecto Educativo Institucional, que se concreta en tres niveles o dimensiones del currículo: lo macrocurricular, lo mesocurricular y lo microcurricular. A continuación, vale la pena destacar algunas ideas al respecto:

- **Macrocurrículo:** este nivel del currículo supone la integración con orientaciones y determinaciones externas e internas a nivel institucional, que marcan determinadas intencionalidades y horizontes formativos. Por ello, se corresponde con los elementos más generales de los cuales se desprenden la construcción de perfiles, la proposición de intencionalidades formativas y la declaración de horizontes alrededor de la formación integral y la formación en investigación.
- **Mesocurrículo:** en este nivel se integran todos los elementos y las acciones que ayudan a materializar los horizontes formativos de cada programa académico. Se retoman elementos de lo macrocurricular y se ponen en diálogo con las construcciones asociadas al Proyectos Educativos de Programa. Los anteriores elementos se articulan en la estructura curricular e implican todas las acciones de gestión curricular y pedagógica.

- **Microcurrículo:** este nivel se encuentra vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan profesores/as y estudiantes. Dada su relevancia, retoma los elementos derivados de la macrocurricular y lo mesocurricular y los materializa en acciones puntuales, que destacan la construcción de los saberes y los intercambios discursivos de los sujetos.

Diferenciar los anteriores niveles de concreción curricular resulta importante porque ello permite hacer determinados énfasis en el desarrollo de los procesos educativos o intencionar algunas acciones, que permitan materializar las finalidades de cualquier evento o acción orientada hacia el despliegue de las capacidades del ser. Las profesoras y los profesores que llevan a cabo los ejercicios de formación en los programas académicos pueden centrarse en uno de los anteriores niveles y, desde allí, determinar revisiones, modificaciones, innovaciones o actualizaciones, que expandan la responsabilidad social, cultural, ética y política, que se adquiere con los seres humanos, los territorios en los que estos se desempeñan y, en general, con el cuidado y la preservación de la vida.

Además de la concreción del PEI, que se da en los niveles macro, meso y microcurricular, las acciones de armonización se ponen en relación con elementos y asuntos propios de los ámbitos institucional, local, regional, nacional e internacional. Y esto es fundamental porque implica lecturas críticas de lo que se sucede en el mundo y en otras instancias educativas, no para homogenizar, uniformar o estandarizar acciones, sino para dialogar con perspectivas del mundo, con diferentes miradas sobre la educación y con múltiples comprensiones sobre la vida.

Cabe mencionar que el concepto ‘armonización curricular’, como tal, no es nuevo. En 2007, Alicia Díaz Alvarado propuso una definición en los siguientes términos:

consiste en establecer una cierta convergencia entre diferentes currícula. Este esfuerzo puede circunscribirse a un país o a una región, puede abarcar la totalidad del sistema educativo, o únicamente un parte de éste, como en el caso de que solo trate de

la Educación Superior, y puede cubrir una cantidad de disciplinas y áreas del saber o sólo algunas de ellas. (pp. 13-14)



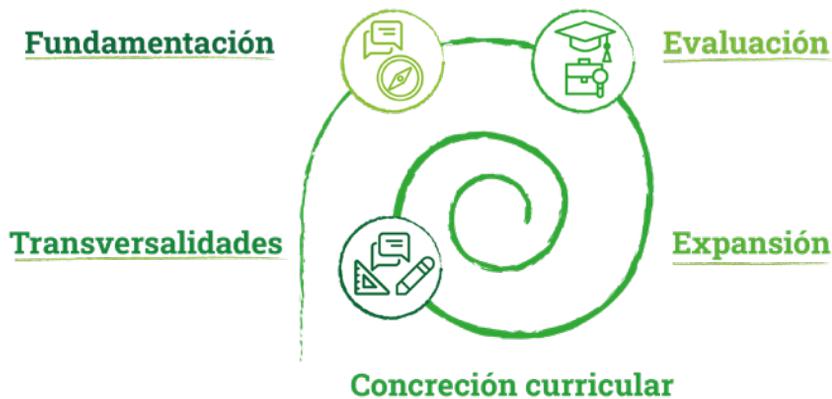
El trabajo de la profesora Díaz Alvarado evidenció un ejercicio que se venía llevando a cabo por parte de la Confederación Superior Universitaria Centroamericana, la cual adelantó acciones de armonización curricular en la perspectiva de internacionalización. Quizá, este fue uno de los asuntos más importantes, porque las posibilidades de integración curricular estuvieron puestas al servicio de la movilidad, el intercambio y la creación de redes para ampliar las posibilidades formativas de las comunidades de estudiantes y egresadas/os.

Mas, el rasgo distintivo de la propuesta de la Universidad de Antioquia es que el diálogo se dio también a nivel interno, en particular, a la luz de las comprensiones educativas, pedagógicas, curriculares y didácticas derivadas de documentos y las normativas institucionales. Como se puede colegir, el interés no solo estuvo puesto en favorecer posibilidades de internacionalización, más allá de la movilidad o del reconocimiento de créditos académicos, sino en hacer una lectura juiciosa de los trayectos de la Universidad y en reconocer cómo las improntas históricas incidían en la consolidación de la propuesta de formación de seres humanos integrales, a la luz de los objetivos y los principios de la Universidad.

En las siguientes líneas presentamos las fases que fueron indicadas previamente, las cuales se ilustran en la Figura 1.

Figura 1

Fases de la Armonización Curricular



- **Fundamentación:** fase inicial del proceso que implicó la construcción de los elementos conceptuales y metodológicos que sustentan el proyecto como tal y cada concepto articulador, a partir de la lectura del PEI de la Universidad. En esta fase se explicitaron las intencionalidades formativas (propósitos, objetivos, horizontes) y se construyeron universos de interpretación desde las miradas de los equipos académicos.

- **Transversalidades:** esta fase permitió un reconocimiento de las posibilidades de integración que se dan entre los conceptos articuladores. Su finalidad fue la construcción de un tejido que permitiera plantear acciones de conversación y apropiación entre las comunidades académicas del proyecto de Armonización y de estas con los programas académicos que se vincularon al proyecto a través de los talleres y encuentros formativos o por medio de la convocatoria.

- **Concreción curricular:** esta fase se fundamentó en el planteamiento de estrategias de concreción curricular en los niveles macro, meso y microcurricular. Lo esperado de esta fue generar

condiciones de posibilidad para concretar, en los tejidos curriculares, los diferentes conceptos articuladores esbozados en el PEI que, más allá de conceptos, se presentaron como éticas, estéticas y políticas de existencia y, además, como formas de hacer.

- **Expansión:** esta fase integró todas las acciones de comunicación, apropiación transmisión y/o transferencia del proyecto de Armonización a las diferentes unidades, programas académicos y equipos de profesores/as, que consideraron pertinente revisar y generar condiciones de integración de elementos curriculares. En este momento del proyecto, se generaron espacios de conversación con los comités de currículo y de programa y se concretarán otros aspectos de integración a partir de las trayectorias académicas de los programas.

- **Evaluación:** esta fase demandó un ejercicio de valoración de las transformaciones y las posibilidades de construcción curricular, que emergieron a partir del proyecto de Armonización Curricular. Desde una perspectiva procesual y formativa, la evaluación permitió destacar los elementos potenciales de la propuesta y presentar acciones de seguimiento y mejoramiento para la Universidad y para los programas que participaron de la iniciativa de Armonización Curricular.

Espirales de la armonización o de cómo se ha expandido el tejido

La imagen de la espiral fue una importante construcción simbólica dentro del proyecto de Armonización Curricular. Antes de poner en marcha las acciones metodológicas del PAI, consideramos que era necesario consolidar en una representación de carácter simbólico algunas formas de comprensión del proyecto. Asumimos, entonces, que estas acciones se debían concebir como un asunto expansivo y de ampliación, y no como una secuencia de fases de corte lineal y jerárquico. En ese escenario de construcción colectiva, apelamos por la espiral dadas las múltiples connotaciones que trae consigo y las vinculaciones que ha tenido en los campos de la construcción de saber y expresión de las culturas, y la definimos como el símbolo del proyecto y de las acciones que desde este se esperaban desplegar.

La espiral aparece en diferentes campos de la vida y del saber. Veamos algunos: en la geometría, encontramos la espiral de Arquímedes; en la genética, se reconocen las formas espiraladas del ADN; en astronomía, se habla del movimiento y la expansión en espiral del Universo; en las culturas ancestrales, la espiral se presenta, entre múltiples posibilidades, como forma de conexión con la espiritualidad y la trascendencia. De cualquier forma, el movimiento de la espiral se da siempre alrededor de un centro, que constituye el punto de partida, y una expansión de la línea que hace que su centro se mantenga, pero que su prolongación no pueda ser ni medida ni limitada.

Esta referencia me invita a incluir en estas líneas una referencia a la espiral y a su significado:

Desde las galaxias del universo hasta las conchas que cubren la playa, en el mundo natural la espiral está presente en todas partes. Con su forma similar a la de una serpiente enrollada, se ha utilizado desde la antigüedad como una herramienta para el conocimiento y la transformación. La espiral equivale a una guía para penetrar profundamente en la consciencia y lo desconocido. (Villoldo, Baron-Reid y Lobos, 2018, p. 103)

Toda esta referencia a este símbolo fue la antesala para la organización de la labor académica alrededor de la Armonización Curricular, porque, luego de su concreción y adopción dentro del proyecto, asumimos que el centro de todo este ejercicio sería el Proyecto Educativo Institucional. Lo que definimos a continuación fue la materialización del mismo gracias a múltiples acciones, entre las cuales vale la pena destacar la identificación de los conceptos articuladores y la conformación de las quince comunidades académicas, integradas por profesores y profesoras de diferentes Unidades Académicas de la Universidad.

Los conceptos articuladores emergieron de una lectura juiciosa de los horizontes educativo, pedagógico, curricular y didáctico, que hicieron parte de la construcción del PEI. Dada su condición, estos

fueron asociados con otros conceptos que se habían incluido o desarrollado en otros documentos institucionales como el *Reglamento Estudiantil* de 1981, el *Estatuto General* de 1994, la *Transformación Curricular* de 1997, el *Plan de Desarrollo 2017-2027* y los *Lineamientos de Internacionalización del Currículo* de 2022. Esta tarea fue trascendental porque la Armonización Curricular reconoció la historia de la Universidad en términos de educación y currículo, y planteó otras perspectivas y posibilidades desde la actualidad de la Institución, lo cual da cuenta esas posibilidades de integración, articulación y expansión a las que nos hemos referido.

A partir de la definición de los conceptos articuladores, en los años 2022 y 2023, se hizo una convocatoria abierta para que los profesores y las profesoras interesadas en participar del proyecto se vincularan al mismo. De tal suerte, 107 integrantes de la comunidad profesoral dieron nacimiento a quince comunidades académicas, espacios de encuentro, conversación y disenso en los que, por primera vez, desde la instancia central de la Universidad se llevaron a cabo construcciones conceptuales y metodológicas acerca de la Formación integral, la Formación en Investigación, las Pedagogías de la Paz, las Pedagogías del Buen Vivir, la Perspectiva de Género, el Enfoque de Capacidades, la Internacionalización del Currículo, la Sostenibilidad Ambiental, la Flexibilidad Curricular, las Modalidades Educativas, las Políticas Curriculares, la Educación Dual, las Estrategias Didácticas Innovadoras, la Evaluación para los Aprendizajes y el Sistema Interno para el Aseguramiento de la Calidad Académica.

Los encuentros permanentes, los intercambios conceptuales, las negociaciones entre posturas y las preguntas por las relaciones entre lo conceptual y lo metodológico dieron lugar a la consolidación de estas comunidades académicas, las cuales, en principio, fueron conceptos articuladores, que debíamos construir a la luz de los horizontes esbozados en el PEI. En otras palabras, muchas de las enunciaciones que, en el proyecto mencionado, se plantearon acerca de las concepciones sobre educación, pedagogía, currículo y didáctica se pudieron ampliar a través

de las comunidades que se nombraron anteriormente, y ello hizo que ingresaran al campo otras perspectivas, apuestas y miradas, para enriquecer el saber pedagógico de los profesores y las profesoras de la Universidad.

Las comunidades académicas adelantaron acciones de discusión y análisis, que derivaron en la construcción de un texto en el que se desarrollaron planteamientos y comprensiones acerca del concepto articulador que las convocó⁵. A la par, esta conversación dio lugar al planteamiento de acciones de carácter metodológico, para concretar lo que se presentó en los textos dentro la vida académica de los programas. Este asunto fue trascendental para la articulación entre la teoría y la práctica, a fin de mantener esta sinergia y de construir estrategias que potenciaran lo curricular y lo didáctico.

La mencionada dialéctica entre los componentes conceptual y metodológico de cada una de las comunidades abrió la posibilidad para que se llevaran a cabo diferentes talleres y espacios de formación cortos, en los que se abordaron los conceptos articuladores y se plantearon relaciones y problematizaciones acerca del currículo y la didáctica. Durante los años 2021, 2022 y 2023 se realizaron, aproximadamente, 451 talleres en la mayoría de las Unidades Académicas de la Universidad, y estos fueron espacios de encuentro, consenso y creación de las diferentes líneas temáticas propuestas en el PEI. Es importante aclarar que estos se orientaron, de modo especial, a los profesores y las profesoras, dado que se esperaba que todo este ejercicio tuviera una incidencia directa en los Proyectos Educativos de Programa –PEP– y en los documentos de microcurrículo de cada uno de los cursos.

Frente a este último aspecto, gracias a todo este proyecto de Armonización Curricular, se logró llevar a cabo la modificación de dos documentos, de capital importancia, para los procesos curriculares y didácticos de cada uno de los programas académicos. Uno de estos fue el documento de microcurrículo, es decir, el texto que cada profesor

5. Los textos construidos por las comunidades son los que se presentan en las páginas que integran los horizontes de este libro.

y profesora deben construir, antes del inicio del curso, para definir intencionalidades formativas, presentar abordajes y perspectivas conceptuales, desarrollar elementos metodológicos y describir las formas de evaluar.

Si bien, la Unidad de Asuntos Curriculares ya había consolidado la tercera versión del microcurrículo en el año 2017, era necesario revisar ese documento y generar condiciones de articulación con diferentes cambios que se venían dando en los órdenes institucional y nacional. Solo por recordar algunos asuntos: en 2019 entró en vigencia el Decreto 1330 y otras normativas que delimitaban su alcance, y entre muchas modificaciones, desde el Ministerio de Educación Nacional, se demandó la inclusión de los resultados de aprendizaje para los programas académicos del país. A la vez, en el 2020 se expidió el Acuerdo 02 del Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, a través del cual se dio la actualización del modelo de acreditación en alta calidad.

De otro lado, en el 2021, la Universidad de Antioquia construyó la Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje, para poner en diálogo las directrices ministeriales con los ejercicios académicos de la Institución a la luz del *Estatuto General* y de los reglamentos de pregrado y posgrado. Y también, en el año mencionado, a través de los acuerdos del Consejo Académico de la Universidad, se dio la adopción del PEI, tal y como se comentó al inicio de este texto.

La confluencia de estos asuntos instó a la Vicerrectoría de Docencia para que construyera la cuarta versión del documento de microcurrículo. Esta tarea no se llevó a cabo en soledad, pues, para su cumplimiento, se vinculó al Comité de Vicedecanos, a la oficina de Transferencia Documental de la Biblioteca, a la Dirección de Relaciones Internacionales, al equipo de asesoras y asesores curriculares de la Vicerrectoría de Docencia y de la Dirección Central de Posgrados y a profesores, profesoras y profesionales de distintas dependencias de las que se desprendían orientaciones académicas para los programas de pregrado y posgrado. Con el concurso

de muchas personas, se llevaron a cabo talleres para revisar y modificar el documento referido y ello condujo a la socialización de la propuesta en el primer Viernes del Currículo del año 2022.

Dada la condición de intelectuales y de profesionales críticos, que asiste a la comunidad profesoral de la Universidad, en el mencionado encuentro del Viernes del Currículo se presentaron reconocimientos, críticas y sugerencias a la propuesta de modificación que fue presentada. Esto, indefectiblemente, condujo a otros ejercicios de revisión y ajuste, que permitieron cualificar aún más el texto, con el fin de hacerlo más claro y comprensible. En este punto de la discusión, diferentes comités de currículo de Unidades Académicas hicieron sus contribuciones, que fueron de total pertinencia para lograr el propósito común: la armonización curricular del documento de programa de curso o microcurrículo de la Universidad.

El segundo documento que se revisó y modificó fue el Proyecto Educativo de Programa. Las razones de la modificación fueron las mismas que motivaron los ajustes en el documento de microcurrículo, en lo referido a la necesidad de armonizar disposiciones externas a la Universidad con las dinámicas institucionales propias. Sobre este documento es importante aclarar que no todos los programas académicos lo han construido y, por ello, algunos fundamentan gran parte del ejercicio curricular en el Documento Maestro, el cual se envía al Ministerio de Educación para la creación, modificación o ajuste de los programas. No obstante, para el inicio de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, se requiere la escritura de este texto, que recoge, en gran medida, el pensamiento educativo, pedagógico, curricular y didáctico de cada diseño en particular.

Este ejercicio de Armonización Curricular en términos del documento del PEP alineó tres asuntos importantes: la versión de orientaciones para su construcción, que fue presentada en 2015 desde la Unidad de Asuntos Curriculares, las directrices derivadas del Decreto 1330 y el cambio en el modelo de acreditación en alta calidad socializado desde el Consejo

Nacional de Acreditación. Como puede notarse, el interés fue construir un único documento que sirviera para diferentes procesos académicos y administrativos, y que le otorgara mayor identidad y reconocimiento a los programas académicos en términos de las escrituras y los fundamentos que los soportaban.

Para que todas estas modificaciones fueran apropiadas por la comunidad profesoral de la Universidad, la Vicerrectoría de Docencia creó los ‘Viernes para la Formación Docente’, estrategia que permitió conocer, profundizar y problematizar las orientaciones que tenían incidencia en lo curricular y lo didáctico. En este orden de ideas, en cada uno de los viernes del año 2023 se realizó un encuentro formativo de diferente naturaleza, que dinamizó todo el ejercicio de Armonización Curricular.

En el primer viernes de cada mes se llevó a cabo una jornada de ‘Reinducción’ para las comunidades profesorales de cada Unidad Académica, y en esta se estudió el documento de microcurrículo y se plantearon ideas y posibilidades para su construcción. En el segundo viernes de cada mes se continuó con los encuentros denominados ‘Entre Colegas’, espacios en los que profesoras y profesores conversaban acerca de temas de relevancia académica para el quehacer pedagógico. En el tercer viernes de cada mes se desplegó la estrategia ‘Los cómo de la Docencia’ a través de la cual fueron enviados, por correo, diferentes textos en los que se presentaban definiciones y orientaciones metodológicas alrededor de múltiples estrategias didácticas. Finalmente, en el último viernes de cada mes se llevó a cabo la estrategia ‘Viernes del Currículo’, espacio en el que se invitaron colegas de múltiples Unidades Académicas para que compartieran sus conocimientos en términos del currículo y de las estrategias y las acciones que desarrollaban en los programas y los cursos, para abordar los conceptos articuladores de la Armonización Curricular.

A continuación, en la Tabla 1, presento un esquema en el que se da cuenta del total de participaciones de profesoras y profesores en las estrategias de los ‘Viernes para la Formación Docente’.

Tabla 1.

Participación en los ‘Viernes para la Formación Docente’

	Jornadas de Reinducción	Entre Colegas	Los cómo de la Docencia ⁶	Viernes de Currículo
Participantes 2022	—	331	—	921
Participantes 2023	893	168	5	1336
Total	893	499	5	2257

Finalmente, luego de todas las estrategias antes mencionadas y de los ejercicios propuestos para la apropiación del PEI desde la Armonización Curricular, la Unidad de Asuntos Curriculares adelantó una convocatoria para los programas académicos que desearan llevar a cabo acciones de revisión, ajuste o modificación en términos curriculares. Posterior a la divulgación de esta iniciativa se presentaron 26 programas académicos que, de manera simultánea, participaron de jornadas de formación y encuentros que condujeron a revisar los horizontes educativo, pedagógico, curricular y didáctico de cada programa.

Esta era la primera vez que un número tan alto de equipos académicos se reunía para trabajar colegiadamente y construir propósitos comunes. El desafío fue enorme, en tanto había que construir toda una estrategia de formación docente y, a la par, generar las condiciones de posibilidad para que se fueran dando ajustes e incorporaciones en alguno de los elementos de los Proyectos Educativos de Programa. Y, aunque fuimos conscientes de que este ejercicio debía incidir, de modo específico, en la construcción curricular de los programas, en ningún momento perdimos de vista que las grandes transformaciones debían darse en los didáctico, pues ese es el escenario privilegiado para la interacción entre profesoras, profesores, estudiantes y saberes.

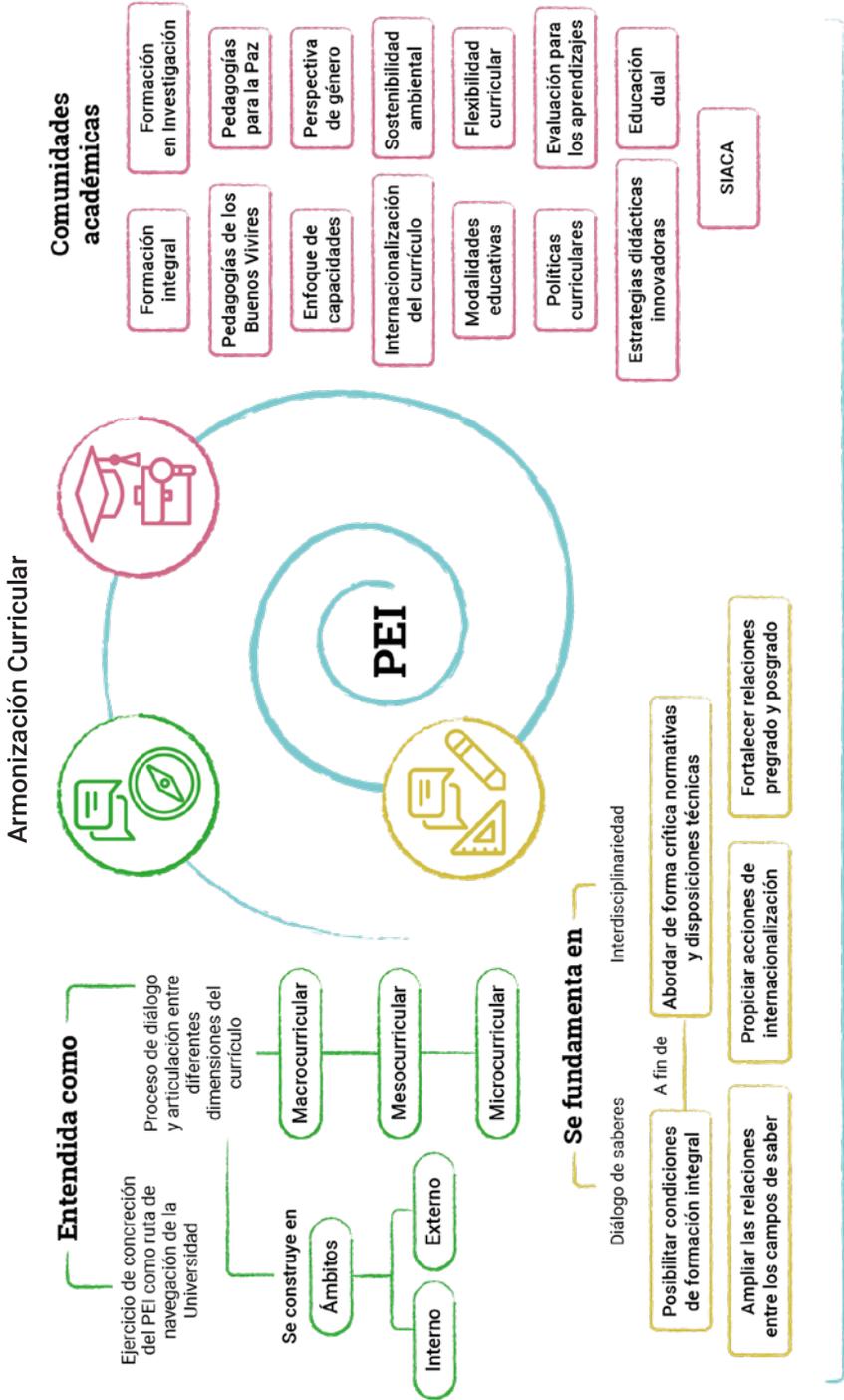
6. En el caso de esta estrategia se presenta el número de las entregas de material que fueron hechas durante el año 2023 a los profesores y las profesoras de la base de datos de la Vicerrectoría de Docencia.

Como puede verse, la Armonización Curricular fue, en realidad, un proyecto de acción institucional, pues tuvo implicaciones concretas y reales dentro de las dinámicas académicas de las Facultades, Escuelas, Institutos y Corporaciones de la Universidad. Además, dio paso a conversaciones permanentes sobre educación, pedagogía, currículo y didáctica, asuntos que son necesarios si pensamos en que la razón de ser de esta Institución es la formación de seres humanos, por ello, cada una de las acciones que se orienten hacia ese objetivo revisten importancia y hacen pertinente las acciones que a diario se despliegan.

Queda pues el desafío de darle continuidad al proyecto de Armonización Curricular en el siguiente Plan de Acción Institucional que se construya y en el Plan de Desarrollo que se plantee para la siguiente década. Es imperativo que el diálogo, la convergencia y la coherencia sean la base para seguir enriqueciendo el desarrollo de los procesos formativos dentro de la Universidad, y que todo esto siga siendo la posibilidad para la interacción con múltiples culturas y con el mundo.

El siguiente esquema sintetiza parte de las ideas expuestas en este texto.

Figura 2



Referencias

Consejo Nacional de Acreditación (2023). *Informe de evaluación externa con fines de Acreditación Institucional*. Bogotá.

Díaz Alvarado, Alicia (2007). Armonización curricular en la educación superior. En: *Revista electrónica Educare*, X(1), pp. 13-28.

González Agudelo Elvia María (2019). *Glosario de la Armonización Curricular*. En: *Cuadernos Pedagógicos* (pp.133-139). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es

Múnera Gómez, Mauricio (2019). La armonización curricular en el Departamento de Educación Avanzada: apuntes para la construcción de un horizonte común. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 99–107. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337922>

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [noviembre de 2023].

Rosique-Gracia Javier, Gálvez-Abadía Aída, Turbay Sandra, Domicó, Nataly, Domicó Arnulfo, Chavarí, Plinio, Domicó Justico, Alzate, Fernando A., Navarro José Fernando, y Rojas-Mora Sneider. (2020). «*Todos en el mismo pensamiento*»: las relaciones del pueblo embera con los sitios sagrados de los resguardos de Polines y Yaberaradó en Chigorodó (Antioquia). *Tabula Rasa*, 36, 201-222. <https://doi.org/10.25058/20112742.n36.08>

Universidad de Antioquia (1981). *Acuerdo 1 de 1981 - Reglamento Estudiantil*. Secretaría General.

Universidad de Antioquia (1994). *Acuerdo Superior 1 de 1994 - Estatuto General*. Secretaría General.

Universidad de Antioquia (2022). *Proyecto Educativo Institucional*. Vicerrectoría de Docencia.

Universidad de Antioquia (2023). *Proyecto Educativo de Programa -PEP-*. Vicerrectoría de Docencia.

Universidad de Antioquia (2023). *Documento de Microcurrículo*. Vicerrectoría de Docencia.

Velasco Miguel Ángel (2008). *La mirada sin dueño (Antología poética)*. Editorial Renacimiento.

Villoldo Alberto, Baron-Reid Colette y Lobos Marcela (2018). *El oráculo del chamán místico*. Guy Trédaniel ediciones.

Horizonte Educativo



El Horizonte Educativo

María Isabel Duque Roldán⁷

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de Antioquia, el horizonte educativo es el más amplio, es el que abraza y contiene los otros horizontes, esto puede explicarse porque el objeto de estudio de la educación es la pedagogía, que, por extensión, alberga lo curricular y lo didáctico. Al mismo tiempo, se comprende que la educación es un hecho social y cultural (Durkheim, 2009), que determina el destino de la humanidad en tanto es lo que posibilita la vida en comunidad, desarrolla el sentido de lo colectivo y la capacidad de convivir y, por ello, cada sociedad define el ideal de ser humano que requiere para que sea la educación quien se encargue de concretarlo; así las cosas, es el horizonte educativo el llamado a definir esos ideales más generales, pero a la vez más importantes.

La educación tiene como propósito superior garantizar el cultivo de conocimientos y experiencias para que se acumulen entre generaciones y se utilicen en diferentes contextos, siempre buscando el progreso de la humanidad; por ello, como lo señalan Dearden et al. (1982) sus frutos –conocimientos, valores, actitudes, habilidades, hábitos, disposiciones, etc.– forman parte de la herencia social del ser humano y, por esta razón, la educación es socialización, no puede ser otra cosa (p. 118); se encarga no solo de transmitir conocimientos, sino de establecer relaciones entre los

7. Asistente Vicerrectoría de Docencia, Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior -DIDES, Profesora Titular Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

seres humanos (Frigerio, 2005), de plantear desafíos para que el intelecto se torne activo y desarrolle un pensamiento crítico para abordar las problemáticas de un mundo cada vez más complejo (Nussbaum, 2010).

La educación es, por tanto, un proceso permanente, que se desarrolla a lo largo y ancho de nuestras vidas, en diferentes espacios y ámbitos, involucra instituciones escolares, pero también extra-escolares, es el hilo con el cual tejemos nuestra existencia y, de esta forma, nos permite valorarla, gozarla, darle sentido y dignificarla; por ello, para la Unesco, la educación es un derecho humano fundamental, un “derecho de derechos” que moviliza el logro de los demás derechos humanos y un motor básico para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la paz, la igualdad y la equidad.

Para la Unesco (2015), en un mundo tan complejo como el que hoy experimentamos, la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI debería ser el mantener y aumentar la dignidad y el bienestar de la persona en relación con los demás y con la naturaleza (p. 38); para este organismo, la educación debe fomentar la comprensión y el desarrollo de capacidades que garanticen un futuro más inclusivo desde el punto de vista social, económicamente más justo y medioambientalmente más sostenible (Unesco, 2022). Por lo anterior, resulta fundamental concebir la educación como un imperativo de justicia social, pues ella permite la participación equitativa e inclusiva de todos los grupos poblacionales, produce equilibrio entre los miembros de una comunidad y entre el interés individual y el colectivo.

La educación superior, como parte del itinerario formativo de los seres humanos, hace parte integral del derecho fundamental a la educación. En este sentido, las universidades deben configurarse como espacios para la convivencia, la solidaridad, el respeto y para la construcción, comunicación y apropiación social del conocimiento, deben desarrollar procesos de formación integral e investigativa para las nuevas generaciones, que son quienes van a resolver los problemas de los territorios y van a aportar a la transformación social. Por lo

anterior, las universidades se constituyen en un bien común, pues, en su seno, todos producimos conocimiento y nos beneficiamos de él. La educación superior es un proyecto en el cual todos estamos incluidos y considerarla un bien común resulta esencial en un mundo fragmentado, individualista, donde prima el beneficio particular sobre el colectivo, un mundo que requiere conectarse para compartir el conocimiento construido en diferentes contextos, mediante la utilización de diferentes métodos e incluir personas con diferentes capacidades, sin privilegios ni hegemonías, teniendo como base el respeto, la responsabilidad social y la sostenibilidad ambiental, asuntos fundamentales para el futuro de la humanidad

Por lo anteriormente descrito y bajo esta concepción de la educación como algo social, como proceso que se construye y desarrolla de manera comunitaria con el fin de preparar a los seres humanos para su vida en sociedad, donde prevalece la conciencia colectiva sobre la individual, es que el horizonte educativo de nuestro PEI articula conceptos como el enfoque territorial, la ciudadanía global, la libertad, la interculturalidad, la diversidad, la igualdad, la inclusión, el enfoque de género, la cooperación, la solidaridad, el bien común, la sostenibilidad ambiental, el buen vivir y la paz.

En los capítulos que siguen, las comunidades del proyecto de armonización curricular, que se enmarcan dentro de este horizonte, profundizarán en cuatro conceptos clave como son los Buenos Vivires, paz, perspectiva de género y sostenibilidad ambiental y nos brindarán herramientas para concretar estas intencionalidades educativas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias

- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Editorial Popular.
- Dearden, R.F., Hirst, P.H. y Peters, R.S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Narcea Ediciones.
- Frigerio, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Editorial del Estante.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2022b). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285>

1.1.

Buenos Vivires: Algunas Consideraciones desde la Universidad de Antioquia⁸

Berto Esilio Martínez Martínez⁹

Diana Maribel Balaguera Arroyave¹⁰

Diego Alejandro Gaitán Charry¹¹

Eliana María Pérez Tamayo¹²

Elizabeth Ortega Roldán¹³

Mauricio Múnera Gómez¹⁴

Prisila Natalia Álzate Yépez¹⁵

Sergio Luis Trujillo Pulido¹⁶

Vladimir Betancur Arias¹⁷

8. Propuesta colectiva de la comunidad pedagógica de los Buenos Vivires, articulada al Proyecto de Armonización Curricular de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

9. Grupo de investigación Estudios del Territorio -GET, Profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

10. Profesora Escuela Interamericana de Bibliotecología, Departamento de Bibliotecas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

11. Grupo de investigación Saberes Alimentarios, Unidad de Problemáticas de Interés en Nutrición Pública, Profesor Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

12. Profesora Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

13. Grupo de investigación Unipluriversidad, Profesora Facultad de Educación Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

14. Coordinador Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Grupos de investigación Didáctica en la Educación Superior y Somos Palabra: formación y contextos, Profesor Titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

15. Grupo de investigación Somos Palabra: formación y contextos, Profesora Facultad de Educación, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

16. Profesor Programa de Educación Flexible Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

17. Grupo de Investigación en Estudios Interculturales y Decoloniales, Profesor Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

¿Qué son los Buenos Vivires?

Las nociones sobre los Buenos Vivires se distancian de la expresión “buena vida”, propia de una idea de desarrollo trasplantada con los procesos y prácticas de colonialidad y modernidad, es más bien un proyecto existencial o propuesta civilizatoria de los pueblos que tiene una profunda implicación espiritual, política, epistémica y pedagógica. Es una alternativa a los modelos de vida eurocentrados y, más recientemente, al concepto de desarrollo de la segunda posguerra impulsado por Estados Unidos y sus aliados. En esta perspectiva, los Buenos Vivires constituyen una ética de la vida que proviene de lo más profundo de los pueblos de la Abya Yala¹⁸, pues posibilita “un cuestionamiento a las hegemonías políticas e intelectuales de este tiempo, desde nuestras particularidades culturales y territoriales (Sur)” (Mejía, 2012, p. 12), lo que implica recabar formas epistémicas, ontológicas y de relacionamiento desde otros entramados culturales, simbólicos, lingüísticos, políticos, éticos y estéticos.

Justamente, los Buenos Vivires encuentran en esos otros entramados culturales, espacios vitales de re-existencia comunes, pero diferenciados y particulares, relacionados con las historicidades propias de cada una de esas experiencias y culturas; de hecho, hay tantas formas de estas nociones como pueblos existen. Entre ellos encontramos *Sumak Kawsay*, *Allin Kawsay* o *Suma Qamaña* en runa simi, *Tap waramik* o *Pishinte Waramik* en Namuy wam wam, la lengua Misak, *Bi:ia úyabay* en Ebera bedea, la lengua Embera, así como Ubuntu “soy porque somos”, en tanto parte del conjunto de filosofías africanas traídas por los seres humanos esclavizados en la trata transatlántica de personas. Esta noción nos recuerda también la inter-relacionalidad y la consustancialidad ontológica de todos los seres, señalando la necesidad trascendental de ser con el otro, la otra y lo otro para lograr la plenitud en la vida.

18. Incluimos la denominación Abya Yala para referirnos al continente americano, recogiendo el nombre que le dio el pueblo Guna Dule, de Panamá y Colombia, antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. Literalmente, esa expresión significa tierra en plena madurez o tierra de sangre vital, tierra noble que acoge a todos y todas. La denominación Abya Yala es símbolo de respeto y cuidado por la tierra que se habita.

De acuerdo con lo anterior, los Buenos Vivires, en diálogo con esos otros espacios vitales de re-existencia como Ubuntu, se convierten en una posibilidad decolonizadora para “pensar nuevos horizontes epistémicos que reconozcan los modos que han sido subalternizados de producir conocimiento, pasando del reconocimiento universal de la ciencia europea a la pluralidad de formas de conocimiento” (Ortega y Stelle, 2019, p. 183).

Hablar de Buenos Vivires implica vivir alegres y en armonía con la comunidad y la Madre Tierra; para ello es necesario que no falte nada: el agua, la comida, el aire, el juego, la fiesta, el hogar, la belleza, el afecto ni los saberes que crean, unen, sanan y permiten la germinación de la vida. Por eso es preciso partir del reconocimiento del otro y la otra como seres humanos completos y equivalentes al uno/a que soy, no como mera tolerancia multicultural, funcional al mantenimiento del sistema hegemónico, sino desde la alteridad crítica y la inter-relacionalidad que nos unen entre las personas y la Madre Tierra, sus seres y el cosmos entero, en la doble espiral de la vida que va hacia atrás para avanzar.

Esta vida alegre de la que hablamos atraviesa, por tanto, la crítica al discurso del desarrollo en sus distintas versiones, ya sea sostenible, a escala humana o étnicas, puesto que este no cuestiona precisamente el discurso que sostiene el sistema-mundo-moderno, lo recubre de un manto de filantropía, paternalismo y asistencialismo que en ningún momento logra satisfacer las necesidades materiales, espirituales, comunitarias y culturales experimentadas por pueblos, comunidades, sujetos y sujetas racializadas, jerarquizadas, generizadas y separadas en clases sociales. Por lo tanto, no consiste en una alternativa al desarrollo, sino en un sentido existencial que va más allá de proponer un sistema económico, para erigirse como horizonte común de vida tomando distancia de la civilización capitalista, lo cual incluye, por tanto, sabidurías y conocimientos propios y apropiados que, llevándonos primero hacia atrás, nos proyectan hacia adelante para re-existir al proyecto de muerte neoliberal.

¿Qué son las pedagogías de los Buenos Vivires?

Las pedagogías de los Buenos Vivires, sin pretender proponer una definición de estas, apuntan hacia un conjunto diverso y amplio de posibilidades para educar y aprender *ha-siendo*¹⁹, cimentado en sentidos trascendentales de existencia, comunicación e intercambio que orientan la vida hacia horizontes comunitarios, recíprocos, solidarios, horizontales, respetuosos de la diversidad (social, cultural y biológica) y la autonomía, que abrazan el pluralismo crítico y buscan la armonización, la cooperación, la negociación de los conflictos, la reparación, el resarcimiento, así como la transmisión y creación de conocimientos y sabidurías, comprometidas con otras formas de ser y hacer en el mundo que transformen el orden civilizatorio hacia otros mundos que ya caminan.

Por lo tanto, las pedagogías de los Buenos Vivires son una propuesta ético-política que entendemos como expresión de la cosmoexistencia de los pueblos ancestrales, que emerge de sus luchas por la vida. Estas pedagogías no son sinónimo de ‘otro desarrollo’, como quiere usurparlo el poder, pues no tienen que ver con el vivir bueno o mejorar la calidad de vida que impone el capitalismo. Los Buenos Vivires tienen que ver con dimensiones cósmicas y espirituales que hagan posible el equilibrio y la armonía con la naturaleza y entre todos los seres que la habitan; para ello se hace necesario la recuperación del sentido, lo femenino, lo afectivo y lo espiritual del vivir.

Los Buenos Vivires plantean la necesidad de transformaciones subjetivas, civilizatorias y existenciales (Guerrero, 2011, p. 116). De esta manera, se asumen como metodologías críticas, propias e interculturales que nos permiten defendernos, con alegría y armonía con la comunidad y la madre tierra, del proyecto de muerte que le pone precio a la vida, el cual nos obliga a competir en lugar de trabajar en colectividad y nos impone la sociedad moderna mientras desteje nuestros lazos comunitarios e impide que creemos tecnologías, conocimientos y sabidurías orientadas

19. En el sentido de hacer siendo, no como asuntos distintos, sino como parte del mismo proceso.

a superar la crisis civilizatoria y a re-existir desde viejos/nuevos mundos, al considerarlas menores, incivilizadas o perjudiciales para el mantenimiento del orden hegemónico.

La separación que hace el racionalismo entre conocimiento, afectividad y sabiduría, trabajo manual y trabajo intelectual, acompañado del proceso de individualización y rompimiento de lazos comunitarios operado por la modernidad/colonialidad-capitalista en su esfuerzo civilizador, caracterizado, entre otras cosas, por la violencia epistémica y el racismo ha generado, con el paso de los años y de la muerte, una crisis civilizatoria marcada por el aumento del empobrecimiento y la pauperización, el desplazamiento, la inequidad, el despojo, la violencia generalizada y naturalizada, el desequilibrio ecosistémico y los problemas de salud mental, por nombrar algunas características de aquello que conocemos como malos vivires, dificultando la participación efectiva, disminuyendo la calidad de la educación y de la investigación y ampliando la inequidad.



Ante este escenario emergen, desde el seno de los pueblos y las comunidades ancestrales y originarias, sabidurías biocéntricas que orientan formas armónicas y recíprocas de pensar-hacer en el mundo con la potencia para agrietar el sistema causante de las desarmonías y construir otros mundos. Aunque, por supuesto, no están exentas de contradicciones, sobre todo cuando un Estado las trata de institucionalizar, un partido político se las apropia o son usadas funcionalmente para fines individualistas.

Las pedagogías de los Buenos Vivires, así planteadas, cuestionan la solemnidad del quehacer científico, que desterró la subjetividad, la afectividad y la alegría de su quehacer, pues incorporan estas dimensiones y entienden una poética de la existencia en el quehacer investigativo y educativo, de hecho, el conocimiento se entiende como germinación colectiva y convivencia de todas las especies. En lengua miníka se expresa mediante el concepto komi nitaiyi. Es decir, todos los seres, sean organismos altamente complejos o microscópicos, hacen parte del mismo tejido que es la vida y son de un modo u otro indispensables para su continuación. Ninguno de esos seres es mejor o peor, ninguno es prescindible. Bajo esta concepción, el conocimiento es siempre un saber colectivo y corporalizado, necesita de existencias en interacción con la Madre Tierra. El cuerpo es siempre un cuerpo/territorio; el conocimiento del cuerpo/territorio, un tejido mutuo. (Kuiru y Mena, 2020, p. 13)

¿Para qué se proponen las pedagogías de los Buenos Vivires?

Las pedagogías para los Buenos Vivires, las vidas sabrosas, alegres, armónicas proponen horizontes civilizatorios, epistémicos y espirituales, en donde tener capacidad adquisitiva no sea condición para ser-con el otro, la otra y lo otro; por lo tanto, implican formas otras al patrón hegemónico moderno/colonial-capitalista de relacionarnos entre seres humanos y con los demás seres que habitan el territorio, así como de crear y transmitir conocimientos y sabidurías liberadoras. En ese sentido, estas pedagogías proponen métodos y metodologías como maneras otras

de ser y estar, de conocer, aprender, enseñar, construir, hacer y sentir que superen la crisis civilizatoria, sanen las heridas coloniales y deshagan el racismo, el patriarcado, el antropocentrismo y el capitalismo.

Los Buenos Vivires, en tanto nociones que transforman los relacionamientos humanos y con la naturaleza, se proponen como rutas epistémicas y sensibles para abrir los horizontes a la promoción del encuentro y la convivencia en la diferencia, el respeto mutuo por nuestras diversidades y la conciencia palpitante de preservar la vida y de vivirla a plenitud, propiciando procesos interculturales que implican diálogos de saberes desde los sentidos comunitarios, las espiritualidades, las corporalidades, las subjetividades y las historicidades como propuestas trascendentales de existencia en los espacios en que se habita y desde donde se habla.

El diálogo de saberes, en el marco de la relación del ser humano consigo mismo/a, en comunión con la naturaleza, su madre primera, y en el respeto por la casa grande, deriva también en pedagogías que son, al tiempo, ancestrales y contemporáneas, buscando retornarle el sentido a la vida actual, volviendo su mirada hacia conocimientos profundos sobre la vida misma y para ella, en donde por medio de la palabra dulce, la sanación, la observación, el retorno al vientre, el silencio, se nos invita a vivir con alegría y en armonía; lo cual atraviesa también por el reconocimiento pluralista de las memorias, las historias, así como la lucha por la justicia epistémica.

¿Cuál es la pertinencia de pensar las pedagogías de los Buenos Vivires en la Universidad de Antioquia?

Como los Buenos Vivires plantean horizontes de existencia colectivas, pluralistas, biocéntricas, inter-relacionales y senti-piensen la consustancialidad de todos los seres como origen de posibilidades infinitas de existencia, no se sueñan-hacen para solo un sector de la población humana ni siquiera para la humanidad, sino que se abren a múltiples maneras de habitar y relacionarnos en todos los espacios donde

viven los seres humanos y no humanos²⁰, desprendiéndose de imaginarios colonialistas (racistas/sexistas/clasistas/capacitistas), se atreven a construir viejos/nuevos mundos y puentes que los interconectan hacia un tránsito civilizatorio más allá del proyecto de muerte, de sus malos vivires.

La Universidad de Antioquia es un espacio tanto territorial como imaginado que alberga una pluriversidad de conocimientos, sabidurías y experiencias llevadas consigo por cada ser que la siente como suya habitándola; por tanto, la Universidad tiene la potencia para intervenir en la realidad no solo formando profesionales, sino creando y compartiendo conocimiento, ciencia, tecnología, arte, deporte y culturas, para aportarle a la ciudad, la región, el país y el planeta entero. Al mismo tiempo, la Universidad debe ser un espacio para que los saberes, los conocimientos y las sabidurías originarias, ancestrales, urbano-populares, diversas y disidentes dialoguen, fortaleciéndose entre sí con los saberes y los conocimientos gestados en la academia, los cuales también se originan en la praxis y deben orientarse a las comunidades y los pueblos, al buen vivir de todos y todas, no a alimentar la depredación de la madre tierra, el despojo, la invisibilización, la infantilización o la guerra.

La Universidad de Antioquia no solo es un reflejo del país, desde ella se piensa, se transforma, se crea y se viven desde las distintas geografías del pensamiento que la habitan, con todo lo que ello implica; así, las dificultades para acceso, permanencia y graduación, relacionadas con el empobrecimiento en los campos y las ciudades, el hambre, la falta de oportunidades para trabajar y estudiar, y los reducidos recursos para el apoyo de estudiantes en proyectos de investigación, tienen que ver con estructuras desiguales y responden a la historicidad del proyecto moderno/colonial-capitalista a nivel global que privilegió algunos sujetos, sus cuerpos y saberes, desestimando a otros, otras y otros que no cumplen con esos cánones propios de la universidad occidentalizada.

20. Espíritus de la naturaleza, difuntos, minerales, plantas, aguas, tierras, aires, entre otros.

En este contexto, las pedagogías de los Buenos Vivires se configuran en alternativas, en posibilidades para tensionar o revertir estas condiciones en la universidad pública, a partir de diálogos, movilizaciones y aperturas epistémico-ontológicas, invitándonos a materializar en las cotidianidades prácticas educativas otras y renovaciones curriculares que tengan sentido para las comunidades²¹ de manera concreta, por lo cual comprendemos que las pedagogías no están dadas ni terminadas, sino en continuos procesos de re-creación y contextualización que nos invitan a situarnos en las realidades concretas que habitan en la Universidad de Antioquia y, de manera general, en la universidad pública.

A manera de síntesis

Los Buenos Vivires y las pedagogías que ellos inspiran están dirigidas a la protección de la vida y, en este sentido, “debemos aprender del conocimiento de las especies, debemos ser solidarios en todos los campos del saber y con todos los seres que habitan nuestro entorno. Y ser solidario implica que el conocimiento, la técnica, los descubrimientos deben estar al servicio de la vida” (Kuiru y Mena, 2020, p. 13), ya que hablar del buen vivir y de unas pedagogías de los Buenos Vivires implica 1) sabernos como parte de los flujos de todo lo que vive y no en el centro (todo es vida); 2) existimos en unidad (todo es uno y uno es todo); 3) las construcciones de saber y conocimiento son producciones que integran la ética, la estética, la espiritualidad (la integralidad del saber) y 4) existe un sentido profundo de lo estético; así, dada la capacidad de construir en armonía, se plantea la vida como hermosa (“somos unidad”).

21. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, son “Las comunidades que conforman la Institución son profesores, estudiantes, administrativos, egresados y jubilados” (Universidad de Antioquia, 2002, p.21)

Referencias

Choquehuanca, D. (2010). (Entrevista). *Bolivia: 25 postulados para entender el “Vivir Bien”*. Periódico La Razón. Disponible en: <http://jbcspot.com/2010/02/bolivia-25-postulados-para-entender-el.html>

Guerrero, P. (2011). *Por una antropología del corazonar comprometida con la vida*. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23558/1/Corazonar%20una%20antropologi%CC%81a%20comprometida.pdf>

López, L. (2018). *Drwa Warrara. Hijos de la tierra defendiendo un territorio sagrado para la Vida. Construcción de Buen vivir en el Cinturón Occidental Ambiental como una expresión de decolonialidad*. [Trabajo de grado de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia.

Mejía, M. (2012). Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. *Educación y Ciudad*, 23, 9-26.

Mena, Á. y Kuiru Naforo, E. (2020). *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.

Ortega, E. y Steele, S. (2019). *Ubuntu. Diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia (2002). *Proyecto Educativo Institucional*. [Documento web]. https://appvicedoce.udea.edu.co/files/planes/Pei_v14_11_03_2022.pdf

1.2.

Pedagogías de Paz: Políticas y Poéticas del Cuidado²²

Érica Elexandra Areiza Pérez²³

Gerardo Vásquez Arenas²⁴

María Cristina Rengifo Ramírez²⁵

Catalina Lopera Quiceno²⁶

Hugo Alberto Buitrago Montoya²⁷

Laura García Restrepo²⁸

Ana María Ramírez Serna²⁹

Diana Ramírez Jiménez³⁰

Prisila Natalia Álzate Yépez³¹

22. Las ideas que se exponen a continuación no esperan ser concluyentes, por el contrario, se traducen en una invitación para continuar un debate tan importante como necesario, en torno a conceptos que, como el de paz y el de pedagogías de paz, deben ser nutridos con la decidida participación de toda la comunidad universitaria interesada, no solo en su abordaje conceptual sino, también, en la práctica cotidiana que agenciamos desde los diferentes estamentos.

23. Profesora Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

24. Grupo de investigación Estudios Interculturales y Decoloniales, Profesor Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

25. Profesora Unidad Especial de Paz, Rectoría, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

26. Profesora Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-2, Medellín, Colombia.

27. Profesor Unidad Especial Universidad de Antioquia, Rectoría, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

28. Profesora Dirección de Relaciones Internacionales, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

29. Profesora, Dirección de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70. No. 52-21, Medellín, Colombia.

30. Profesora Facultad de Comunicaciones y Filología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

31. Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos, Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente.

Paulo Freire (2011[1992])

Concepciones tradicionales y nuevas comprensiones sobre la paz

Cuando abordamos históricamente el concepto de la paz podemos situar dos características: la primera tiene que ver con una visión precarizada en tanto observamos cómo la paz ha quedado atrapada en una simplista lógica antinómica de la guerra y/o la violencia. Así pues, podemos afirmar que esta ha logrado un contenido conceptual propio y específico, a expensas de la pobreza conceptual que ha caracterizado el abordaje de la paz, por más que contemos con una extensa bibliografía al respecto. La segunda característica se encuentra asociada a una idea muy arraigada en nuestros imaginarios, a través de la naturalización de la guerra y la implementación de los respectivos mecanismos de coerción y violencia utilizados por el Estado como medios para la consecución de la paz, más allá de las problematizaciones filosóficas, sociológicas, jurídicas y políticas que se han establecido desde diferentes orillas ideológicas en torno a si dichos medios son legítimos o ilegítimos, legales o ilegales.

Ahora bien, al analizar la construcción de la idea de la paz y de sus respectivas políticas y programas para alcanzarla, identificamos que ha sido concebida de manera preeminente desde el enfoque que Johan Galtung (1996), quien la define como ‘paz negativa’, y que es asumida como el resultado del fin, cese o ausencia de la guerra entre Estados (interestatal) o al interior de un Estado (intraestatal o también caracterizada por las Relaciones Internacionales como guerra civil o conflicto político armado). En tal sentido, la idea de la paz, pensada como antítesis de la guerra desde este enfoque, se ha ido instituyendo como representación hegemónica a través de las Ciencias Sociales y Humanas, las cuales han abordado el estudio de la paz a partir de los

análisis relacionados con los contextos de corta, mediana y larga duración en articulación con las causas y consecuencias que habrían influido en las guerras reaccionarias o revolucionarias como medio para alcanzarla. Este tipo de abordaje se ubica en la tendencia teórica nombrada por la academia especializada como “estudios tradicionales de la paz”, que centra su interés explicativo en la dimensión cuantitativa, asociada tanto al número como a las características principales que han girado en torno a las guerras y muertes.

Será el mismo Galtung (1996) quien problematice la tendencia anterior mediante el esfuerzo por fundamentar epistemológicamente a las denominadas Ciencias de la Paz a través del enfoque de la ‘paz positiva’ entendida, por un lado, como el resultado no solo de la superación de la violencia directa sino, y fundamentalmente, como consecuencia de la terminación de las injusticias sociales como condiciones generadoras de la violencia indirecta o estructural ejercida por el Estado, en tanto variable determinante que estaría afectando el despliegue de la vida en todas sus manifestaciones. Y, por otro lado, entendida como la ausencia de la violencia simbólica o cultural, configurada como un discurso legitimador de la violencia tanto directa como indirecta.

Será a partir de esta nueva manera de entender la paz –ya no desde la tradicional relación paz/guerra, sino desde la relación paz/violencia– que emergerán los denominados estudios sobre y de la paz, investigación para la paz o *peace research*, convirtiéndose en una nueva tendencia teórica que se reconoce en el medio académico como “estudios especializados de la paz”, los cuales centran su interés explicativo en la dimensión cualitativa, asociada a la preocupación por el mejoramiento de las condiciones de vida para aquellos sectores menos favorecidos de la sociedad, a partir de la adquisición de derechos de diversa índole.

Es preciso plantear que el conocimiento producido por los Estudios de la Paz requiere de un radical y serio replanteamiento en el sentido de introducir otros términos, inquietudes y problematizaciones alrededor de la paz que todavía no “existen”

en la academia especializada, lo que implica explorar preguntas no formuladas, viejos problemas desde nuevos ángulos que nos permitan visualizar formas otras de concebir y hacer la(s) paz(es) que han sido invisibilizadas y que las definimos como “pazes decoloniales e interculturales” (Vásquez, 2020), entendidas como aquellas formas de relacionamiento social, basadas en principios como la reciprocidad, la prodigalidad, la complementariedad y la solidaridad, al igual que en claros posicionamientos políticos antipatriarcales, antirracistas, antiheteronormativos y antimilitaristas.

Este cambio de perspectiva implica profundizar la tarea de evidenciar cómo historias, conocimientos, potencialidades, pasiones, aspiraciones y sueños locales de paz(es) son ignorados o reconocidos nominalmente. Y cuando se les referencia es, por lo general, para compararlos de forma negativa respecto a los mismos aspectos construidos por la matriz conceptual de la ‘paz liberal hegemónica’, justificada, específicamente, después de la denominada Segunda Guerra Mundial, desde la existencia de “problemas de desarrollo”, los cuales son visibilizados al máximo, mientras que apuestas vitales como el ‘buen vivir’, el ‘vivir bien’ y sus potencialidades locales son despreciadas.

En este sentido, se precisa reconocer las historias plurales de la paz que se gestan desde lo cotidiano, articuladas a espacios y lugares de enunciación propios, las cuales interpelan la mercantilización y colonización de la vida para generar una liberación colectiva que se desliga de marcos de comprensión unívocos y universales.

Una paz cotidiana: culturas y territorios en despliegue vital

Precisamos un habitar distinto en la tierra, esto es, un oficio de vivir sustentado en experiencias no violentas, en la dignificación de la existencia, la justicia social, el derecho a una vida vivible (Butler, 2020). Entonces las infancias podrán fabular, inaugurar nuevos comienzos, ser ingenio, dulzura y necesario atrevimiento. Las juventudes continuarán

sus reivindicaciones y avivarán palabras, gestos y colores que renueven los guiones de cada época. Las aulas darán testimonio de lecciones de humanidad dispuestas a frenar todo asomo de barbarie. Manos campesinas no tendrán que doblegarse y huir de la siembra ante el asedio de las armas. El pensamiento ancestral sobrevivirá a los embates de la colonización. Cada ser y cada especie, independiente de su origen y su rol en la cultura, encontrarán cobijo y acogimiento. Los caminos no volverán a ser testigos de la errancia sin techo a la que obliga el desplazamiento; la pregunta por la verdad y la justicia mantendrá su vigencia hasta esclarecer, sanar y restaurar.



Lo anterior encarna realidades, sueños y promesas como trazados políticos que la formación está llamada a atender. De allí la importancia de concebir la pedagogía como quehacer que se pronuncia y actúa frente a conflictividades cotidianas, injusticias, subalternizaciones, regímenes de saber y de poder. En esta visión subyace la lucha por la paz y la libertad de sujetos, comunidades y territorios mediante acciones emancipadoras (Muñoz, 2015). Esta concepción pedagógica reacciona frente a lenguajes que acallan y hieren para promover prácticas discursivas que admiten acuerdos, debates y formas de enunciación divergentes; se distancia de cotidianidades que naturalizan la agresión para crear lugares de entendimiento y convivencia; cuestiona visiones epistémicas dominantes para dar paso a saberes fronterizos; interpela un enfoque binario de la vida, para extender por el universo una enorme colcha de variados tonos y retazos, esto es, un alegato en favor de la diversidad.

Así pues, es necesario enfatizar en una política del cuidado comprometida con la formación de subjetividades capaces de agenciar formas de gobernanza y transformaciones alrededor de problemas estructurales que atenazan, paralizan y oprimen. Por ello, la importancia de una paz territorial entretejida con acciones y voluntades colectivas. Desde este ángulo se pretende que la resignación, la reproducción y los regímenes instituidos no ocupen los derroteros diarios de las academias, las organizaciones comunitarias, los entornos urbanos, los convites veredales, las voces de la selva. Se traza, en cambio, una cartografía de la posibilidad que se mueve entre la esperanza y la puesta en camino.

Entre tanto, en una poética del cuidado fraternizan el poder creador y el gesto que acoge, reconoce y se conmueve. Requerimos invenciones para no seguir reeditando los vejámenes y excesos de tantos años de desmesura; necesitamos una palabra creadora para construir relatos que sirvan de referente e inspiración, así como memorias agujereadas, pero salvadoras, revitalizantes. Es urgente fortalecer vínculos, no para disolver la diferencia, sino para hermanar andanzas. Hacer las pazes es instaurar zonas de encuentro para que sueños, proyectos comunes, intercambios culturales, diálogo de saberes y Buenos Vivires sucedan. Boff (2002)

sugiere una idea de cuidado desde la alusión a una casa común que nos religue como humanidad y existencia planetaria. Una casa abierta y acogedora como habitancia libertaria en medio de las imperfecciones y tensiones asociadas a la paz.

Pedagogías de la paz en la Universidad de Antioquia

Uno de los propósitos de esta comunidad es realizar un acercamiento al concepto de pedagogías de paz, articulado al direccionamiento estratégico que la Universidad de Antioquia ha definido en su Plan de Desarrollo 2017-2027³² y en su Proyecto Educativo Institucional (PEI)³³, en correspondencia con los retos señalados tanto en la *Constitución Política de Colombia* en su Artículo 22 en el que se establece que “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, como en la actual coyuntura de posacuerdo en la que la universidad tiene un papel esencial en el marco de sus ejes misionales que se despliegan en torno al PEI.

En el marco del Plan de Acción Institucional 2021 - 2024 se tienen propósitos claros en relación con la noción de paz en la Universidad de Antioquia, específicamente en el Programa 12 “Desarrollo de iniciativas universitarias hacia la contribución en la construcción de paz”, se integran proyectos aplicables en todos los campus, seccionales y sedes de la Institución y en todos los espectros donde existe y es posible la Universidad orientados a la construcción de la memoria, la verdad, la reparación, la justicia y la no repetición; consideradas desde las lógicas locales y el desarrollo articulado de iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria.

El PEI, por su parte, presenta de manera transversal acciones encaminadas a las pedagogías de la paz y presenta la apuesta por la Unidad Especial de Paz, instancia universitaria que centra sus esfuerzos en la

32. Acuerdo Superior 444, 25 de julio de 2017.

33. Acuerdo Académico 589, 13 de diciembre de 2021.

construcción social de la paz en territorios urbanos y rurales, en el diseño y puesta en marcha de programas académicos de pregrado, posgrado y educación continua, proyectos de investigación aplicada y proyectos editoriales, así como en la formulación de políticas públicas de paz y participación en procesos de negociación política de paz. A su vez, dicha Unidad tiene como elemento misional articular los distintos esfuerzos que desde las unidades académicas se desarrollan en construcción de paz, para hacer más efectivo y con mayor impacto el acompañamiento que se realiza a diferentes comunidades.

Si situamos la experiencia vivida alrededor del conflicto político armado que hemos padecido en Colombia, esta ha sido proporcional a los esfuerzos encaminados a darle solución mediante la generación de estrategias educativas asistidas por el Estado que han estado centradas en la formación ciudadana, la educación en y para los derechos humanos y la educación para la paz. Dentro de dichos esfuerzos, la educación para la paz en el país se ha convertido, en las últimas tres décadas, en una estrategia central auspiciada por parte de instituciones gubernamentales y ONG mediante la ejecución de una diversidad de programas y proyectos, principalmente extracurriculares, que aún se encuentran pendientes por sistematizar en términos de las concepciones de paz que se han promovido, la caracterización de las corrientes pedagógicas implementadas, las principales lecciones teóricas, epistemológicas, metodológicas, pedagógicas y ético-políticas que nos han dejado, entre otros asuntos relevantes.

El Ministerio de Educación Nacional, en correspondencia con la agenda internacional establecida por la UNESCO 2022, ha seguido construyendo lineamientos de política pública en aras de fortalecer la educación para la paz mediante iniciativas tales como el Plan Nacional en Educación en Derechos Humanos 2006-2010, el modelo en Derechos Humanos, la Ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar y el Decreto 1038 de 2015 por el cual se establece

la Cátedra de la Paz. No obstante, debemos advertir que aún se continúa privilegiando la promoción de capacidades relacionadas con una cultura pacífica, ‘tolerante’ y ‘solidaria’, es decir, en el cómo y no en los fines que nos permita realizar un debate profundo al respecto, a partir del cual redefinamos las pedagogías para y de la paz como una apuesta por politizar los múltiples conflictos que nos atraviesan como sociedad desde el lugar situado en el que nos encontramos.

Pensar la relación entre pedagogía y paz, más allá de ser una discusión conceptual importante, es una reflexión ético-política que nos invita a no reducir su estudio a los conocimientos que puedan derivarse de su problematización y especialmente a saberes técnicos y estrategias instrucionistas. En este sentido, la invitación es a posicionar una articulación no solo como medio, sino como fin, de tal modo que no se convierta en una mera destreza encubierta para la conservación de las múltiples injusticias de la sociedad actual o como dispositivo educativo de pacificación en contextos marcados por las múltiples desigualdades a las que asistimos.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Boff, L. (2002). *El cuidado necesario*. Editorial Trota.

Butler, J. (2020). *Sin miedo: Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*. Sage.

Klaus, A. y Muñoz, D. (2021). “De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz”. En: H. Ospina, S. Alvarado, A. Klaus, J. Jaime-Salas, M. Ospina-Alvarado y J. Loaiza. *Educación y pedagogías críticas para la paz en Colombia en tiempos transicionales* (pp. 39-62). Fondo Editorial, Universidad de Manizales – Cinde.

Vásquez, G. (2020). La paz en Colombia: interpelaciones desde las pazes decoloniales e interculturales. En: *Epistemologías decoloniales para la paz en el Sur-Global*. (pp. 88-118). Fondo de Publicaciones LISYL Universidad de los Andes (Venezuela), Red CoPaLa (México), Red de Pensamiento Decolonial, Fondo Editorial Mario Briceño Iragorry (Argentina) y Revista FAIA (Colombia).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2022). Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

Muñoz, D. A. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Revista Kavilando*, 8 (1), 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=341136>

1.3.

Perspectiva de Género: Postura Educativa y Política para la Equidad de Género en la Universidad³⁴

Carolina Andrea Benjumea Herrera³⁵

Magda Victoria Díaz Alzate³⁶

Libardo Andrés Agudelo Gallego³⁷

Óscar Emilio Marín Garcés³⁸

Mónica Londoño Martínez³⁹

34. Este texto no hubiese sido posible sin la diversidad de pensamientos y posturas a la que nos llevaron las conversaciones y discusiones logradas en la comunidad académica de Perspectiva de género, por ello damos un agradecimiento especial a las profesoras y profesor: Juliana Toro Jiménez de Permanencia Universitaria, Lina María Carrillo de la Facultad de Ciencias Agrarias: escuela de Medicina Veterinaria, Julián Andrés Cano Bermúdez del Instituto Universitario de Educación Física, María Cecilia Hernández Ocampo de la Facultad de Comunicaciones y Filología, Claudia Cecilia Álvarez Franco de la Facultad de Enfermería, Melisa de Jesús Barrera Durango de la Facultad de Ingeniería – Departamento de Electrónica, Paula Andrea Echeverri Sucerquia de la Escuela de Idiomas y Paola Andrea Posada de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas.

35. Profesora, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación, Facultad de Comunicaciones y Filología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

36. Grupo de Investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó, Profesora Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

37. Profesor Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

38. Grupo de investigación Diverser, Profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

39. Grupo de investigación Género, subjetividad y sociedad, Profesora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

En 2021 se concretó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de Antioquia, dentro del cual se tejen rasgos distintivos del “enfoque de género” en función de una educación que busca:

La eliminación de las violencias sexuales y basadas en género, las inequidades sociales; cuestionar, tensionar y visibilizar discursos y prácticas colonizadoras, instruccionales, racistas, homofóbicas, patriarcales; y la reducción de las brechas y barreras comunicativas, tecnológicas, actitudinales, administrativas y académicas, relacionadas con el género, la orientación sexual, la discapacidad y la pertenencia étnica y social. (p. 26)

Con este contexto, desde la Vicerrectoría de Docencia, desarrollamos el Proyecto de Armonización Curricular como escenario de abordaje, construcción conceptual y concreción curricular de diferentes componentes transversales, entre ellos, el de “perspectiva de género”⁴⁰, que se entiende, parafraseando a Estela Serret (2008), como un punto de vista con carácter político, desde el cual se pueden comprender los diferentes fenómenos y acontecimientos humanos en la vida social, cultural, económica, política, académica o científica, teniendo en cuenta que están atravesados por las relaciones de poder y las jerarquías que se han construido históricamente entre los géneros.

En este sentido, nos ubicamos en una perspectiva crítica, desde un cambio de postura y de mirada a la que nos invita la perspectiva de género, para entender las relaciones desiguales que han existido históricamente entre hombres y mujeres, y entre hombres y disidencias sexuales, corporales y de género, no solo en los ámbitos de la vida cotidiana, sino también en la academia y en la construcción del conocimiento, lo que implica necesariamente a los procesos educativos y de formación.

40. La comunidad académica propuso una transformación del nombre de enfoque de género (como lo declara el PEI de la Universidad de Antioquia) a Perspectiva de género, dado que, de acuerdo con Natali Niño Patiño (2019), las teorías que construyen modelos de justicia hacen referencia a la perspectiva, la cual construye y justifica una mirada diferente para comprender los problemas. Por su parte, el concepto de enfoque hace referencia al método, y método, en griego antiguo, es camino; esto es, el paso a paso por el cual se transitan los propósitos y objetivos a alcanzar (p. 11).

Frente a esta relación desigual e inequitativa, decidimos cuestionar la hegemonía que se evidencia en la concepción, organización y operativización de los currículos, reconociendo, como lo afirma Serret (2008), que existe un sesgo androcéntrico en la educación y la ciencia. Asimismo, pensadoras sobre el lugar, o mejor, el no-lugar⁴¹ (Augé, 1992/2000) de las mujeres en la ciencia y la investigación como Helen Longino (1988), Fox Keller (1985/1991), Donna Haraway (1991), Sandra Harding (1996), Ana Guil (2016), Norma Blazquez Graf (2016), Encina Calvo-Iglesias (2016), entre otras, han construido un acervo de cuestionamientos sobre los modos en los que las epistemologías de la ciencia y la investigación se han configurado a partir de una lógica hegemónica masculina, en la cual las mujeres y otros grupos históricamente discriminados y vulnerados no tenemos lugar.

Este sesgo implica una organización basada en los intereses de los hombres o de todo aquello que se ha configurado como masculino desde el punto de vista del género, comprendido este como construcción social e histórica que centra su interés en la descripción binaria de los sexos (hombre/mujer) a partir de unos rasgos, estereotipos y roles.

Así, todo aquello que es considerado del orden de lo masculino, desde la mirada androcéntrica será lo que indique la organización social, política, económica, cultural y también educativa, dejando por fuera todo lo femenino y feminizado o aquello que no es considerado del orden del ideal de ser humano que trajo la conquista. Rita Segato (2018) expone que si bien existía una relación dual antes de la colonia, esta era entendida en términos de complementariedad y no de subordinación, como empieza a ocurrir con su irrupción que exagera el patrón jerárquico (p. 18).

41. En este texto, el no-lugar de las mujeres en la ciencia se basa en lo que desarrolla la doctora Encina Calvo-Iglesias en la conferencia El no-lugar de las científicas, como parte del ciclo de conferencias Emakumeek zientzia egiten dute / Ellas hacen ciencia que se realizó en el año 2016. Este concepto de no-lugar es acuñado por el antropólogo Marc Augé (1992) para referirse a espacios de no pertenencia o de aparente tránsito; por ejemplo, una estación de tren que si bien es un espacio, termina siendo un no-lugar en modo simbólico porque es de simple tránsito y no hay una pertenencia. Lo mismo ha ocurrido con las mujeres en la ciencia, puesto que esta ha sido configurada en el imaginario colectivo como lugar de varones.

En la conquista y la colonia, ya no se habla del hombre, en minúscula, como una parte más de las sociedades, sino que se impone el Hombre, con mayúscula, lo que cimienta la idea androcéntrica de la relación binaria, donde la mujer –en singular para el patriarcado– encarna la subordinación, mientras que el Hombre constituye el ideal de ser humano que contiene la verdad y merece ser ciudadano.

Esta idea del Hombre repercute, sobre todo, en el contexto que le rodea, creando una asimetría estructural en las relaciones, dejando en desventaja simbólica y material a todo aquello que lo circunda y que es considerado inferior o que es denominado su posesión (tierra, otros hombres, niños y niñas, animales). Esto se ve reflejado en la forma como se enuncia el saber –no los saberes– y en quiénes son los autorizados para enunciar la existencia misma.

Transversalizar la perspectiva de género en el currículo

De acuerdo con Jorge García, Dalia Díaz y Claudia Hernández (2020), en los años setenta, movimientos por los derechos de las mujeres, las personas homosexuales, las personas con discapacidad, las minorías lingüísticas, medioambientalistas y otros se organizaron para exponer sus intereses y solicitar cambios que aseguraran el cumplimiento de sus demandas en términos de derechos. Dicha situación dejó en evidencia la desconexión existente entre lo que se enseñaba/aprendía en el sector educativo y las problemáticas sociales que tenían que ver directamente con el sexismo, la desigualdad, la violencia y el etnocentrismo, por tanto, estos movimientos posibilitaron distintas convenciones internacionales que impactaron al ámbito educativo.

Es en esta dirección que la transversalidad, comprendida como la creación de conexiones transitivas entre diferentes complejos, donde la multiplicidad es esencial (según Welsch, 1995, citado por Bermejo,

2005), adquiere fuerza y se convierte en “una postura educativa que permite, a través de procesos pedagógicos, el desarrollo de temas, problemas o contenidos contemporáneos y de interés social, vinculados a las áreas del conocimiento de las disciplinas curriculares” (Quijije, Quijije y Arias, 2016, p. 30).

Por lo anterior, desde una perspectiva crítica, acogemos la enunciación del “currículo como cultura” (UdeA, 2021, p. 50) en tanto horizonte de la Universidad de Antioquia. Lo anterior nos implica comprender que existe un entramado de saberes y tradiciones que habitan en la cultura y, desde las decisiones políticas que a profesores y profesoras nos invita y exige la didáctica, podemos elegir aquellas que se orienten hacia la equidad, la igualdad de género, la justicia y la eliminación de las Violencias Basadas en Género (VBG).

La profesora Graciela Frigerio nos recuerda, desde una perspectiva de comprensión, que “la cultura implica resolver lo cotidiano” (2022); por esto, como profesoras y profesores, y desde nuestro lugar como comunidad Universitaria, nos preguntamos: ¿cómo hablar de perspectiva de género y actuar por una transformación cultural a partir de una educación que la transversalice? ¿Cómo seguimos construyendo juntos/as/es una educación que trabaje por la eliminación de las VBG, de todas las violencias sexuales y que construya, en la vida cotidiana, la equidad? ¿Cómo construir la equidad de género en las prácticas concretas desde los múltiples ambientes de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo ponemos en tensión, como invita Óscar Marín⁴² (2021), las maneras masculinas de ser y de relacionarse con el saber, el poder y las otredades? Y, finalmente, ¿cómo nos encaminamos a hacer posible la reflexión y la acción educativa para la transformación?

Vale la pena mencionar que el Ministerio de Educación Nacional expidió el 25 de julio de 2022, la Resolución 014466 por la cual se fijan los “Lineamientos de prevención, detección, atención de violencias

42. Profesor que participa de la comunidad Académica de Perspectiva de género, el cual es autor de este texto.

y cualquier tipo de Discriminación Basada en Género en IES para el desarrollo de Protocolos en el marco de las acciones de Política de la Educación Superior inclusiva e intercultural”. Esta Resolución incluye la necesidad de la prevención, detección y atención de las Violencias Basadas en Género en las Instituciones de Educación Superior del país y explicita la importancia de una “pedagogía en toda la comunidad educativa tendiente a erradicar las causas de la violencia y discriminación de género” (Art. 4, literal c, numeral III).



Con base en lo anterior, planteamos la importancia de promover discursos y prácticas incluyentes que, sumadas a acciones afirmativas, promuevan la educación basada en una perspectiva de género y aporten en la prevención de las VBG y las violencias sexuales, a través de la transversalización de la misma en el currículo, esto es, en el PEI, en los Proyectos Educativos de Programa, en los microcurrículos, en las clases, en los múltiples ambientes de enseñanza y aprendizaje, en las prácticas de interacción cotidianas entre todas las personas de la comunidad educativa, en la cultura.

Los diálogos sobre género, feminismos, disidencias sexuales-corporales y de género, y masculinidades no hegemónicas demandan tener un lugar de reflexión, discusión y apropiación desde las unidades académicas y administrativas. Actualmente, en la Universidad de Antioquia, reconocemos diferentes experiencias que coinciden con la intención y acción claras de contribuir al cierre de brechas de género, al reconocimiento de problemáticas asociadas a la cultura en lo concerniente a las VBG y a la apuesta por un currículo que amplíe su mirada hacia otras formas de encuentro con los saberes, con la investigación, con la práctica y con los discursos.

Entonces, considerar que el abordaje de las VBG exige una perspectiva amplia y compleja es comprender que este supone la prevención, la detección, la atención y el seguimiento. Desde la educación, y por parte de cada Unidad Académica, podemos aportar a que este ciclo se cumpla. Para ello, es necesario involucrar los horizontes institucionales: el educativo, el pedagógico, el curricular y el didáctico.

Por tanto, la perspectiva de género y la transversalidad armonizan sus caminos en la defensa de una postura política, ética y crítica desde una educación basada en la realidad social, aquella que exige mirarse, interpretarse, analizarse y actuar. Transversalizar la perspectiva de género, desde el verbo en infinitivo (transversalizar), nos evoca un tiempo de la acción y, en este caso, en nuestro quehacer cotidiano como profesoras y profesores, desde la acción/reflexión/acción, nos implica un diálogo

permanente con los/las/les estudiantes, con sus cuerpos, sus vidas y sus emociones como primeros territorios de enunciación, atravesados por las construcciones sociales de lo que ha significado para ellos, ellas y ellos ser mujeres, hombres o disidentes en su sexualidad.

Hay una pista educativa esencial en transversalizar la perspectiva de género y deviene de la consideración misma de la transversalidad como postura educativa/política. Una postura, más que exigir nuevos contenidos o cursos en los currículos, demanda un nuevo enfoque de trabajo, es decir, un cambio de mirada, una transformación de nuestra forma de asumir la cotidianidad de la vida que transcurre en los/as sujetos/as en formación. Por tanto, es una apuesta educativa con miras a habitar todas las prácticas de enseñanza y aprendizaje con énfasis en la transformación cultural y territorial, porque parte de allí para volver a la realidad con nuevas preguntas, reflexiones y posicionamientos desde la equidad de género, la igualdad, la justicia y la paz.

Transversalizar la perspectiva de género en el currículo implica, entonces, la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes, la contextualización, la apropiación de aprendizajes, la interacción entre saberes, procedimientos y actitudes, la problematización de las relaciones sociales y el análisis de las causas de la exclusión, de las discriminaciones por género, de los discursos y prácticas que legitiman las diferencias y desigualdades entre personas a razón de su género, además de cuestionar y rechazar la reproducción de relaciones sexistas y la eliminación de todas las situaciones discriminatorias por razón de género.

Una perspectiva de género en el currículo implica también la reflexión política y ética de los lugares (no-lugares (Augé, 1992/2000)) que hemos habitado históricamente las mujeres y las disidencias sexuales, corporales y de género en las decisiones educativas y formativas de las diferentes disciplinas, ciencias y procesos investigativos. Además, nos convoca a reconocer y evidenciar los aportes históricamente relegados que hemos hecho a los desarrollos de los saberes y conocimientos con miras a aproximarnos a procesos igualitarios y de justicia epistémica en

los escenarios educativos y por fuera de ellos, cumpliendo así el objetivo de la inclusión y de la reflexión sobre el género que se hace en el PEI.

Algunas acciones para la transversalización de la perspectiva de género en los procesos curriculares de la Universidad de Antioquia

Desde la Universidad de Antioquia, pensar en asuntos macrocurriculares⁴³, a propósito de la perspectiva de género, nos convoca a pensar en la creación de una Unidad de Género, dado que, en las universidades de América Latina y del mundo, son estas las instancias administrativas que se encargan de articular las políticas públicas de los gobiernos con las propias de cada universidad en materia de igualdad de género; lo que implica realizar estudios y garantizar la creación de condiciones de acceso y permanencia de estudiantes mujeres y disidencias sexuales, corporales y de género y la promoción de la perspectiva de género en la docencia, la investigación y la extensión académica.

Desde este nivel macrocurricular también pensamos en la creación de una Red de Género entre las Unidades Académicas, como la que posibilitó el proyecto de Armonización Curricular a través de la creación de esta Comunidad Académica de Perspectiva de género⁴⁴; la elaboración de caracterizaciones de la Universidad en materia de: participación de mujeres en cargos académicos, directivos y administrativos y los seguimientos a los casos de VBG y violencias sexuales. Además de apropiarnos de una comunicación equitativa en el ámbito universitario, desde el uso de un lenguaje con perspectiva de género⁴⁵ tanto en lo escrito como en lo oral y que posibilite la creación

43. De acuerdo con las construcciones de Mauricio Múnera Gómez como coordinador de la Unidad de Asuntos Curriculares en este nivel se integran orientaciones externas e internas a nivel institucional. Son aquellos elementos más generales de los cuales se desprenden la construcción de perfiles, la proposición de intencionalidades formativas y la declaración de horizontes alrededor de la formación integral y la formación en investigación.

44. Actualmente conformada por trece profesoras y profesores de diez Unidades Académicas como se observa en el inicio de este texto de Perspectiva de género.

45. Optamos por esta nominación y no por aquella de lenguaje inclusivo dado que, de acuerdo con Carolina Benjumea Herrera (2022), desde la lingüística crítica, discutimos: ¿a quiénes incluimos cuando hablamos de lenguaje inclusivo?, ¿cómo es esto posible, sin que

de campañas educomunicativas de sensibilización e información en asuntos de género (en correspondencia con las campañas mundiales: derechos de las mujeres, no violencia contra las mujeres, masculinidades no hegemónicas, disidencias sexuales, corporales y de género).

En relación con el nivel mesocurricular⁴⁶ (desde las unidades y programas académicos), es necesario crear comités de género, poner en marcha espacios seguros de escucha, implementar en pregrados y posgrados temáticas desde el enfoque de género, revisar los Proyectos Educativos de Programas y las consideraciones de los modelos/rutas/caminos pedagógicos teniendo en cuenta la perspectiva de género; por ejemplo, desde la explicitación del compromiso con la eliminación de todas las VBG. Además, a partir de la fuerza formativa, diseñar cursos, diplomados, seminarios, talleres, coloquios y conferencias que permitan llevar a cabo reflexiones sobre los asuntos de género.

Desde este mismo nivel, también pensamos en acciones investigativas que posibiliten recomendaciones a instancias públicas y privadas en relación con la equidad de género (semilleros y grupos de investigación), la creación e implementación de la inducción a estudiantes que les permitan aproximaciones a asuntos como el género, el patriarcado y las VBG, entre otros. De igual forma, la incorporación de la perspectiva de género en procesos de reinducción a profesores/as y, por supuesto, la creación de pregrados y posgrados con esta misma perspectiva.

la letra “e”, por ejemplo, que se ha acuñado para referirse a personas que no se insertan en la lógica binaria, no termine por borrar y anular de nuevo a las mujeres?

46. De acuerdo con las construcciones de Mauricio Múnera Gómez como coordinador de la Unidad de Asuntos Curriculares, en este nivel se integran todos los elementos y las acciones que ayudan a materializar los horizontes formativos de cada programa académico. Se retoman elementos de lo macrocurricular y se ponen en diálogo con las construcciones asociadas al Proyecto Educativo del Programa. Los anteriores elementos se integran en la estructura curricular e implican todas las acciones de gestión curricular y pedagógica.

En lo microcurricular⁴⁷, la perspectiva de género implica revisar, analizar y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en donde exista lugar para abordar asuntos relacionados con el género; además, la revisión de estrategias didácticas y medios/mediaciones a partir de planteamientos como ¿discriminan por razón de género, reproducen estereotipos sexistas? y ¿el lenguaje invisibiliza a las mujeres y disidencias sexuales o se emplea un lenguaje con perspectiva de género?

Del mismo modo, la implementación de pedagogías críticas/feministas/*queer* con actividades vivenciales que impliquen la conexión vida-saber y la transformación subjetiva/territorial, que nos lleve a preguntarnos si en clase se crean escenarios para la participación de hombres/mujeres y disidencias sexuales, corporales y de género por igual o si nos inclinamos, de forma inconsciente, a privilegiar solo a algunos. De igual forma, preguntarnos por el lugar de las mujeres y disidencias sexuales en la bibliografía de cada área disciplinar, profesional y del quehacer ¿se advierte invisibilización de sus contribuciones académicas por causas sexistas?

Así mismo, es necesario reflexionar asuntos desde la evaluación para los aprendizajes, si estamos teniendo en cuenta situaciones que, por razón de género, implican sobrecargas históricas y, por ende, una atención diferencial: embarazo/lactancia, cuidado de hijos/as, afectaciones en salud mental por discriminación; si además consideramos las faltas de asistencia a clases por barreras de género. Construir además protocolos específicos para la prevención y atención de VBG y violencias sexuales en los centros de prácticas.

Finalmente, es importante recordar que nuestra cultura se ha soportado desde el patriarcado y desde una ideología (como saber

47. De acuerdo con las construcciones de Mauricio Múnera Gómez como coordinador de la Unidad de Asuntos Curriculares, se articula con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan profesores, profesoras y estudiantes. Dada su relevancia, retoma los elementos derivados de la macrocurricular y lo mesocurricular y los materializa en acciones puntuales, que destacan la construcción de los saberes y los intercambios discursivos de los sujetos.

colectivo, representaciones sociales) sexista y profundamente machista. En este sentido, pensar en la transversalización de la perspectiva de género en el currículo de la Universidad de Antioquia nos implica crear, diseñar, posibilitar diferentes acciones, prácticas, experiencias y estrategias encaminadas a tensionar esos discursos y prácticas que están presentes en diferentes ámbitos, y de los que la Universidad no se escapa, para generar acciones de resistencia y de transformación social, con miras a la equidad y a la igualdad con un interés puesto en el género.

Referencias

Augé, M. (1992/2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Editorial Gedisa.

Benjumea, C.A. (2022). Feminización del lenguaje: análisis sociocognitivo e interaccional de discursos políticos. [Tesis de Maestría, Universidad EAFIT]. Repositorio Institucional Universidad EAFIT <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/31163>

Bermejo, D. (1998). *Crisis de la razón, razón transversal y posmodernidad*. Universidad del País Vasco.

Calvo-Iglesias, E. (12 de abril de 2016). *El no-lugar de las científicas* [Conferencia]. Ciclo de conferencias ciclo *Emakumeek zientzia egiten dute* / Ellas hacen ciencia. Bilbao, España. <https://mujeresconciencia.com/2016/12/04/el-no-lugar-de-las-cientificas/>

Frigerio, G. (2022, 9 de noviembre). *El currículo como cultura: diálogos entre disciplinas saberes y prácticas* [Ponencia central]. El Currículo como Cultura, Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.

García, J., Díaz, D. y Hernández, C. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, XI(1), 69-82 <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>

Guil, A. (2016). Género y construcción científica de conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 263-288.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.

Keller, E. (1985/1991). *Reflexiones sobre Género y Ciencia*. Edicions Alfons el Magnànim.

Longino, H. (1988). Science, Objectivity and Feminist Values. Review Essay. *Feminist Studies* 14(3), 561-574.

Marín, Ó. (2021). La ignorancia como bastión de la masculinidad hegemónica. En: E. González, N. Duque y E. Santillán (coord.) *Los estudios interculturales. Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya Yala* (pp. 107-143). Universidad Autónoma de Baja California, Universidad de Antioquia.

Niño, N. (2019). Perspectiva y enfoque de género: herramienta para la toma de decisión judicial. *Temas Socio-Jurídicos*, 38(77), 11-28. <https://doi.org/10.29375/01208578.3741>

Quijije, M., Quijije, J., y Arias, A. (2016). El género como eje transversal en la enseñanza universitaria. *Revista EduSol*, 16(54), 25-37.

Segato, R. L. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo

Serret, E. (2008). *Qué es y para qué la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. Instituto de la mujer oaxaqueña.

Universidad de Antioquia. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/pei>

1.4.

Perspectiva Académica y Política para la Universidad de Antioquia sobre la Concepción Institucional de Sostenibilidad Ambiental

Juan Diego Góez Rueda⁴⁸

Gustavo Adolfo Herrera Arango⁴⁹

Clara Zuluaga Marín⁵⁰

Lina María Berrouet⁵¹

Rubén Alberto Agudelo García⁵²

Prisila Natalia Álzate Yépez⁵³

48. Profesor Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

49. Profesor Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

50. Profesora Sostenibilidad Ambiental Institucional, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-2, Medellín, Colombia.

51. Grupo de Investigación en Ecología Aplicada, Profesora Facultad de Ingeniería, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-2, Medellín, Colombia.

52. Profesor Sostenibilidad Ambiental Institucional, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

53. Grupo de investigación Somos Palabra: formación y contextos, Profesora Facultad de Educación, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-2, Medellín, Colombia.

La concepción de sostenibilidad ambiental de cualquier institución u organización social, económica, política, cultural y ecológica, pública, privada o mixta contemporánea, que pretenda ser coherente y consecuente con los preceptos científicos y filosóficos, propuestos y debatidos en los últimos 75 años⁵⁴ en el mundo, sobre la problemática global del desarrollo sustentable debe converger con la dinámica histórica, a nivel global, de los espacios políticos multilaterales en los que se ha discutido y concertado acerca del futuro del medio ambiente planetario como soporte y desarrollo de la vida en la Tierra.

El avance en abordar las preocupaciones globales por los problemas medio ambientales, a partir de la segunda mitad del siglo XX, no solo obedece a la realidad vivida por la población mundial respecto a las prácticas concretas de la civilización industrial, cuya principal repercusión se evidencia en el aumento de la extracción de recursos y la emisión de residuos por persona a escala planetaria, sino que también obedeció a la emergencia y avance de la conciencia ecologista, que se ha venido configurando en torno a la creación de diferentes organismos multilaterales preocupados por estas circunstancias y diversos trabajos científicos que además de reconsiderar el pensamiento paradigmático vigente en el mundo han tenido una relativa repercusión en el imaginario colectivo de la opinión pública mundial.

Por medio de tales trabajos científicos, entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

54. En 1948 se funda en Francia la International Union for the Conservation of nature (IUCN) – Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza-, con el objetivo fundamental de “influir, alentar y ayudar a las sociedades de todo el mundo a conservar la integridad y diversidad de la naturaleza y asegurar que cualquier uso de los recursos naturales sea equitativo y ecológicamente sostenible” (<https://www.iucn.org/es/acerca-de-la-uicn>). Esta organización está integrada en la actualidad por más de 1.400 entidades de las que hacen parte organizaciones gubernamentales y no gubernamentales -a nivel nacional y regional- de pueblos indígenas, científicas y académicas. También la conforman asociaciones empresariales en más de 160 países y comisiones conformadas por redes de más de 15.000 científicos/as y expertos/as en promover la conservación de la naturaleza y el desarrollo sustentable. La IUCN es referenciada como uno de los primeros organismos internacionales preocupados por el cuidado, la prevención y conservación del medio ambiente en el siglo XX.

Cultura (UNESCO), la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO, por su sigla en inglés), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa Biológico Internacional de Uniones Científicas, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales (UICN), gobiernos de diferentes países y diversos movimientos ecologistas del mundo han venido creando, desde la década del 60 del siglo pasado, una serie de conferencias, programas, leyes, ministerios del medio ambiente y de protección de la naturaleza así como asociaciones, fundaciones y federaciones en pro de la conservación y protección medioambiental.

Es de resaltar el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) que crea la ONU en 1972 como propuesta de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente en el mismo año, y que se convierte en el principal organismo multilateral para la promoción y difusión de la cooperación medioambiental entre naciones, a través de la promulgación de tratados internacionales.

En respuesta a las recomendaciones de organismos internacionales como el PNUMA, a un sinnúmero de estudios sobre la naturaleza a lo largo y ancho del planeta Tierra, y en consonancia con la implementación de regulaciones medioambientales en diversos países con la incidencia de múltiples Organizaciones No Gubernamentales (ONG), la ONU creó, en 1983, la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, con la finalidad de elaborar un estudio de perspectiva ambiental –hasta el año 2000–, entregando, en 1987, el informe “Nuestro futuro común”. El principal objetivo de este documento fue la elaboración de un programa global para el cambio, que buscaba generar estrategias medioambientales a largo plazo, una mayor cooperación entre los países “desarrollados” y “no desarrollados”, la mejora de la comunidad internacional en el tratamiento más eficaz de los problemas ambientales, y contribuir a definir las percepciones compartidas sobre los procesos naturales a lo largo del tiempo, todo esto para alcanzar un desarrollo sostenible o duradero entendido como aquel:

que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. El concepto de desarrollo duradero implica límites -no límites absolutos-, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social y la capacidad de la biósfera de absorber los efectos de las actividades humanas. (Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987)

Este concepto de Desarrollo Sostenible difundido por la ONU se ha convertido en el principio que guía el debate sobre la sostenibilidad ambiental a nivel mundial, desde la filosofía que propugna por un equilibrio dinámico entre el desarrollo económico, el social y el medioambiental, con el interés de que sus principios se incorporen en las prácticas de todas las organizaciones públicas y privadas en el mundo.

A pesar de la complejidad inherente a los diferentes procesos de la sostenibilidad ambiental y de las divergencias propias dentro de la comunidad científica internacional, se puede afirmar que se ha configurado cierto consenso paradigmático entre los diferentes actores globales, sobre la necesaria e innegable comprensión interdisciplinaria y sistémica de los indisolubles vínculos entre los factores que componen el desarrollo sustentable: económico, social y ambiental.

La mayoría de los eventos de la ONU, otros organismos internacionales y ONG's centran su atención en el desarrollo sustentable, para promover la toma de conciencia en el cambio climático (Protocolo de Kyoto, 1997); la creación de índices de sustentabilidad para el fomento de las inversiones socialmente responsables (Dow Jones Sustainability Index, en 1999; Footsie for Good, en 2001; Equator Principles Financial Institutions, en 2002); las Conferencias de Ciudades Europeas Sustentables (Aalborg, 1994; Lisboa, 1996; Hannover, 2000; Aalborg+10, 2004); fomentar la responsabilidad social empresarial mediante la atención de los aspectos sociales y ambientales (Libro Verde

CCE, 2001); y el fomento de la responsabilidad corporativa en materia de desarrollo sustentable (ONU, Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sustentable de Johannesburgo, 2002). (Moguel-Liévano, 2012, p. 58)

En el transcurso de las últimas cuatro décadas, el concepto de desarrollo sostenible ha permeado geopolítica y culturalmente a las diversas formas de organización social en el mundo, en medio de diferentes corrientes de pensamiento de su objeto y objetivo de estudio y bajo el conflicto constante que genera la dicotomía entre la generación de riqueza capitalista y los imperativos éticos consecuentes con la dignificación de la vida. Esta última situación ha tendido más hacia la preeminencia del capital por encima del cuidado medio ambiental, y esto ha hecho muy complejo el pleno cumplimiento propuesto por el PNUMA de conciliar el modo de producción, con la distribución equitativa de la riqueza y la conservación de la naturaleza.

En medio de tensiones propias de estas dinámicas, en las que la estructura vigente de la organización social globalizada capitalista se contrapone a las evidencias científicas que demuestran la necesidad de cambios de fondo en dicha organización (y por la lógica de intereses opuestos), se ha hecho difícil promover, continuar y consolidar procesos de transición hacia la sustentabilidad de todo el sistema. Sin embargo, diferentes gobiernos del Estado colombiano se han comprometido en la adopción política y regulatoria de protocolos medioambientales internacionales, a través de la implementación de agendas, alianzas y “estándares” globales establecidos en pro de la protección del medio ambiente y de alcanzar el desarrollo sostenible:

Con la declaración de Río de Janeiro de 1992, el desarrollo sostenible adquiere la categoría de principio del derecho ambiental, desde donde se integra al ordenamiento jurídico en Colombia. Así, se establece en el artículo 1 de la Ley 99 de 1993 y es destacado por la Corte Constitucional de Colombia, considerando que “no es solamente un marco teórico, sino que involucra un conjunto de instrumentos (...) que hagan factible el

progreso de las próximas generaciones, en consonancia con un desarrollo armónico de la naturaleza” (Sentencia C-339, 2002). (Gómez-Rey, 2020, p. 44)

En esta misma línea, el Estado colombiano, junto con la mayoría de países integrantes de la ONU, asumió, en septiembre del año 2000, los Objetivos del Desarrollo del Milenio con la intención de abordar los principales problemas del desarrollo en la escala global; en junio del 2012, se unió a una nueva agenda global de desarrollo enfocada a superar los principales problemas presentes en el tiempo de implementación de los ODS y, en septiembre del 2015, adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Departamento Nacional de Planeación, 2018).

La Universidad de Antioquia reconoce en su Misión que la Institución busca influir en todos los sectores sociales mediante actividades de investigación, docencia y de extensión (...) orientadas al mejoramiento de la vida, al respeto a la dignidad del hombre y a la armonía de éste con sus semejantes y con la naturaleza. (Estatuto General de la Universidad de Antioquia, 2015)

De acuerdo con lo anterior, tenemos la preocupación de contribuir activamente a la construcción de una conciencia colectiva consecuente con el desarrollo sostenible, a través de la formación científica, la implementación de estrategias pedagógicas que desarrollen la sabiduría orientada hacia la dignificación y conservación de la naturaleza como fuentes fundamentales de la vida.

Hacia la construcción de una política de sostenibilidad ambiental en la Universidad de Antioquia

Con el propósito de contribuir al mejoramiento de la vida en todas sus dimensiones y generar una conciencia colectiva consecuente con el desarrollo sostenible, se viene trabajando en la formulación de la

PSAI⁵⁵ que inició con el compromiso de construir una declaratoria de sostenibilidad para la Universidad de Antioquia. Las búsquedas y hallazgos permitieron identificar trece facetas o categorías de la sostenibilidad, a partir de cuya articulación se dé pie a la construcción de un entramado conceptual que desemboque en un lenguaje común y en una reflexión-acción que verdaderamente contribuya, desde lo misional, a la intervención de la insostenibilidad.



55. Propuesta construida mediante la ejecución del proyecto: Política de Sostenibilidad Ambiental Institucional (PSAI) y Plan de Gestión Ambiental (PGA), 2022-2023. PAI ES91221

De ahí que la sostenibilidad englobe facetas como la resiliencia socio-ecológica y la capacidad adaptativa de los sistemas ambientales; la conservación ecosistémica; la insostenibilidad; los límites ambientales; el impacto ambiental; la visión sistémica de ambiente y el componente relacional asociado; la perspectiva problémica del ambiente; la calidad ambiental, la justicia social y la economía equitativa; las apuestas y estrategias para acceder a la sostenibilidad; el DS como equidad intergeneracional; el DS como proceso de desarrollo con preocupaciones ambientales; la multidimensionalidad del DS; la sostenibilidad como utopía, norte y horizonte de largo plazo; la transición a la sostenibilidad; y los pilares o dimensiones de la sostenibilidad (ecológica, social, cultural, económica, política).

En la visión del actual PDI (2017-2027) se acogió que: “en 2027 la Universidad de Antioquia, como institución pública, será reconocida nacional e internacionalmente por su excelencia académica y por su innovación al servicio de la sociedad, de los territorios y de la sostenibilidad ambiental”(p.42).

Para esta imagen de futuro, la Institución estructuró, de manera general, los siguientes Temas Estratégicos: Tema 1: formación integral de ciudadanos con la articulación y el desarrollo de las funciones misionales, desde los territorios y en conexión con el mundo, Tema 2: ciclos de vida de la comunidad universitaria, Tema 3: democracia, gobierno universitario y convivencia, Tema 4: gestión administrativa y del financiamiento, Tema 5: compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad y Tema 6: contribuciones de la Universidad a la gestión del ambiente y la biodiversidad.

En este sentido, como comunidad que le apuesta a la implementación de una política en la Universidad, el Tema Estratégico 6 es un punto de partida novedoso y abre el panorama a una Política de Sostenibilidad Ambiental Institucional (PSAI) de largo plazo, cuya vigencia abarca el PDI actual y, al menos, el subsiguiente, con propósitos claros de instalar en la comunidad universitaria visiones y concepciones de sostenibilidad

(o sustentabilidad) compatibles con la formación de ciudadanos conscientes, reflexivos, con capacidades interdisciplinarias y destrezas para la acción ambiental, tal y como lo demanda la sociedad actual y la situación de crisis planetaria; además de contribuir a la formación integral y aportar a los diferentes ejes transversales contemplados en el Proyecto Educativo Institucional, tales como: los Buenos Vivires y la paz con enfoque territorial y diferencial.

En la perspectiva de los enfoques participativo, diferencial y territorial del PDI se perfilan el ámbito de aplicación, los procesos de gestión y los retos de las directivas universitarias para incorporar la sostenibilidad ambiental institucional y la gestión ambiental estratégica que les es consustancial, en el entramado de las funciones misionales y de apoyo propias de la Universidad, todo ello con el propósito de permear, de manera sistémica, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde acciones formativas, investigativas y de extensión fundamentadas en el enfoque amplio de sostenibilidad incluido en la PSAI, para materializar así lo visionado en el PDI, a tono con las demandas de los territorios.

En el itinerario trazado por la PSAI, seguramente complejo, se abren caminos mediante Líneas Estratégicas (LE) como: nueva cultura ambiental, educación, investigación e innovación para la sostenibilidad, gestión ambiental sistémica y gobernabilidad y gobernanza para la sostenibilidad; y también mediante Acciones Estratégicas Transversales (AET), a saber: sistemas de medición de la sostenibilidad, plan de comunicaciones para la sostenibilidad y alianzas estratégicas y gestión financiera.

Se destacan acciones de alta prioridad, en cuanto a la construcción misma, como quiera que, sin ellas, quedan sin piso estructural, tanto las acciones principales, como las que se desglosan de estas; por ello, se requiere la conformación y concurso de un comité o instancia de alto nivel para gestionar la PSAI. De dicho comité, se espera que sea competente y facultado para comprender, discernir, analizar y proponer acciones que posibiliten viabilizar la PSAI y sus demandas. La intervención de

dicha instancia tiene como objetivo, incorporar, desde la gestación del proyecto, el liderazgo para su desarrollo y elaboración de productos. Se requiere de un período de estudio, aprestamiento y preparación para que, luego del análisis, se interpreten y delineen los pasos hacia la ejecución de unas estrategias de acción sin antecedentes en el sector educativo, a tono con el enfoque, rigor y detalle de la política, la cual entraña la sostenibilidad ambiental institucional, en una universidad pública. Todo ello bajo el empeño de formar y forjar, en ejercicio de su principal función misional, un nuevo ciudadano, con unos nuevos saberes académicos. Por supuesto, esta apuesta es mayúscula y su materialización demanda paciencia, habida cuenta del peso de la inercia y la resistencia al cambio de visiones, estilos y del compromiso con nuevos aprendizajes por parte de la comunidad universitaria, en general, y del estamento profesoral, en particular. Es necesario que la sostenibilidad y “lo ambiental” se instalen en los currículos y que, desde allí, se vaya tejiendo la interdisciplinariedad que requiere la comprensión de la crisis ambiental, la construcción de estrategias para su intervención y la reducción de la insostenibilidad como un compromiso político de toda la comunidad universitaria.

Finalmente, como comunidad, consideramos fundamental instalar en los discursos curriculares la integración de la sostenibilidad ambiental como un compromiso ético y político que se nos atribuye, no solo como profesores y profesoras, sino como ciudadanos del mundo, una responsabilidad frente a los procesos de formación en la Universidad. Lo anterior implica hacer de los ambientes de enseñanza y aprendizaje un lugar para reflexionar y proponer acciones que contribuyan a la transformación de los entornos, a través de una educación ambiental crítica.

Referencias

Consejo Superior Universitario. (2017). *Acuerdo superior 444. Plan de Desarrollo Institucional*. Universidad de Antioquia.

Departamento Nacional de Planeación (2018). *Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. Documento CONPES 3918*. Consejo Nacional de Política Económica y Social

Gómez, A. Vargas, I. y Rodríguez, G. (2020) El desarrollo sostenible como política en Colombia: un análisis crítico desde la protección de los páramos. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 41-52. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a02>

Moguel Liévano, M. (2012). La responsabilidad social de las empresas: modelo de tres dimensiones para su estudio. Un enfoque organizacional. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chiapas]. Eumed.

ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. ONU.

Universidad de Antioquia. (2015). *Acuerdo Superior 1, 5 de marzo de 1994 Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia*. <https://onx.la/b92ae>

Horizonte Pedagógico



El Horizonte Pedagógico

Elvia María González Agudelo⁵⁶

El horizonte, aquello que se puede percibir con la visión, hacia adelante o hacia atrás, en fusión, las posibilidades que pueden ser, lo contenido en él, el pasado que nos forja un futuro, pero ser en el presente eterno, la vida es hoy, aquí y ahora.

El horizonte de la pedagogía nos guía, nos constituye en el proceso de la formación, nos autodetermina como seres humanos en libertad (Regenbrecht, 1987), nos permite comprender la manera como hemos llegado a ser lo que somos (Gadamer, 1997), nos posibilita la construcción de nuestra propia identidad.

El proceso de formación es singular, cada quien se forma a sí mismo, va construyendo su posibilidad de ser; formarse es un proceso de construirse una identidad mediada con el entorno y con los otros, esos otros que también están forjando su identidad. Nos formamos en una conciencia individual para compartir una conciencia colectiva en sociedad.

El horizonte pedagógico en el Proyecto Educativo de la Universidad de Antioquia postula la formación integral y la formación en investigación en fusión de horizontes pues perviven desde el Reglamento Estudiantil y desde el Estatuto General, viven en el presente y forjan lo por venir.

56. Vicerrectora de Docencia (2021-2024), Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior -DIDES, Profesora Titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

La Universidad de Antioquia posibilita, a través de sus ambientes de enseñanza y aprendizaje, la formación de sus estudiantes desde los procesos lógicos –en tanto la construcción metódica de los conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos, artísticos y ancestrales–, un hacer objetivo –los procesos investigativos, la lógica propiamente dicha, que se cruza con una mediación subjetiva, una visión sensible–, una concepción estética –conocer a partir de los sentidos, sentir en provecho del gusto, lo corporal y lo bello, lo armónico–. La lógica y la estética van acompañadas por un proceder ético, el valor de las acciones humanas en el obrar, el sentido de lo humano en la cotidianidad de la vida. Así mismo ese proceder lógico, estético y ético va anudado al ser político, la convivencia y el habitar los espacios en paz.

La formación así concebida, la visión lógica de los conocimientos en armonía con la estética, la ética y la política busca posibilitar el desarrollo de capacidades, como lo plantea Nussbaum (2012), la capacidad como potencia y la potencia como posibilidad que despliega la libertad en cada persona, que elige desde su ser, la construcción de su destino, el desarrollo del sentido de sí mismo, opta por una determinada clase de vida, es decir, se forma.

Este es el horizonte pedagógico que le proporciona la UdeA a sus estudiantes ser ellos mismos en libertad, elaborar su camino desde sus propios deseos, escoger sus placeres para vivir pacíficamente en comunidad y transformado la sociedad en un bien común.

Referencias

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Regenbrecht, A. (1987). Ciencia pedagógica y acción política -la aportación de la pedagogía a las decisiones sobre la estructura escolar. *Educación*, 36, 7-24

2.1.

La Formación Integral en la Universidad de Antioquia⁵⁷

María Isabel Duque Roldán⁵⁸

Catalina María Tabares Ochoa⁵⁹

Carolina Andrea Benjumea Herrera⁶⁰

Ángel Rivera Novoa⁶¹

Diego León Arango Gómez⁶²

John Fredy Lenis Castaño⁶³

Doris Castrillón Álvarez⁶⁴

57. Este texto, de escritura colectiva, no hubiese sido posible sin las conversaciones y discusiones que se tejieron en la comunidad académica de Formación Integral, por ello damos un agradecimiento especial a los profesores y la profesora: Carlos Mario Ospina Zapata, de la Facultad de Ciencias Económicas; Mauricio Alejandro Orrego Escobar de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias; Diana Marcela Arredondo Rodríguez de la Unidad de Asuntos Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia.

58. Asistente Vicerrectoría de Docencia, Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior -DIDES, Profesora Titular Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

59. Grupo de Investigación Estudios Políticos, Profesora Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

60. Profesora, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación, Facultad de Comunicaciones y Filología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

61. Grupo de Investigación Conocimiento, filosofía, ciencia, historia y sociedad, Profesor Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

62. Grupo de Investigación Teoría, Práctica e Historia del Arte en Colombia, Profesor Facultad de Artes, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

63. Grupo de Investigación Filosofía Política, Profesor Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

64. Colegio "Cuerpo, Artes, Estéticas y Educación", Profesora Facultad de educación, Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

La Universidad de Antioquia construye e interpreta colectivamente, dentro de su Proyecto Educativo Institucional (2021), diferentes horizontes cimentados en los trayectos recorridos por más de 200 años de historia, aprendizajes, saberes, prácticas y experiencias. Estos horizontes buscan expandirse a todas las comunidades mediante la concepción de lo educativo desde “el mundo como posibilidad”, de lo pedagógico con “la formación integral e investigativa”, de lo curricular con “los saberes como cultura” y de lo didáctico con “ambientes de enseñanza y aprendizaje para la creación y la investigación en convergencia” (pp. 55-56).

Es en el horizonte pedagógico del PEI donde la Universidad declara sus intencionalidades formativas, las cuales se fundamentan en dos conceptos clave: ‘la formación integral’ y ‘la formación investigativa’, mediante las cuales se promueven el pensamiento crítico, la creatividad, la innovación, la solución de problemas y el desarrollo de capacidades para la transformación social y de los territorios, es decir, una formación para la libertad. Estas acciones conversan, además, con otras apuestas universitarias como son, de un lado, las Pedagogías de los Buenos Vivires que ponen a la vida en el centro de la discusión y en las que el cuidado se convierte en un elemento nuclear en el desarrollo humano para así construir un mundo más justo y sostenible, tanto para las personas como para los demás seres con los que compartimos el planeta. De otro lado, el enfoque territorial al que se acoge la Universidad en su Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027, el cual, de acuerdo con Piazzini (2014), “se deja interrogar por otras visiones políticas, simbólico-culturales y socio-económicas enunciadas desde diferentes territorios y entre las propias funciones universitarias” (p. 37).

Para concretar la intencionalidad pedagógica de ‘la formación integral’ en la Universidad de Antioquia, es necesario comprender este concepto, el cual, desde las últimas décadas del siglo XX, hace presencia permanente en los documentos y normativas que rigen tanto las políticas mundiales como nacionales sobre la educación y que, además, surge con frecuencia en los proyectos educativos de las universidades y de los programas académicos, pero que, paradójicamente, parece lejano de los

ambientes de enseñanza y aprendizaje y de la clase, de ese espacio-tiempo que comparten profesores/as y estudiantes donde se crea e intercambia el conocimiento.

La base de este concepto –la formación– encuentra su definición más aceptada en el vocablo *Bildung* que, a finales del siglo XVIII y desde el Neohumanismo alemán, posiciona una comprensión orientada, según Horlacher (2015), a la interioridad de cada sujeto, pues el conocimiento reside en lo más profundo de cada ser y, por ello, formarse es un asunto de construcción individual de una imagen de la realidad en plena libertad, desde lo que percibe cada ser con sus sentidos, su ética y sus valores; como lo explica Fabre (2011), “es el trabajo sobre sí mismo, el cultivo de los propios talentos para el perfeccionamiento propio” (p. 216).

Sin embargo, y como lo reconocen diferentes autores, *Bildung* es un concepto esquivo, inasible e indefinible (Horlacher, 2015), su contenido y extensión semántica no coinciden con los conceptos occidentales (Koselleck, 2012), tiene múltiples interpretaciones, es polisémico y, por ello, la formación se ha asociado tanto al moldeamiento ejercido desde afuera sobre el ser humano (formar) como a un proceso interno y personal (formarse).

Por otro lado, el adjetivo ‘integral’ viene acompañando al concepto de formación desde finales del siglo XX, tal vez como una forma de darle mayor sentido y alcance. Se posiciona en el discurso académico a raíz de las preocupaciones que sobre las problemáticas sociales y ambientales experimentaba el mundo y que se planteaban desde diferentes áreas del conocimiento. La visión integracionista fue defendida por académicos que cuestionaban los enfoques mecanicistas y reduccionistas de la realidad que dominaron el discurso cultural, económico, social, ambiental y educativo durante varios siglos y que había llevado a una fragmentación en la visión del ser humano, de los saberes y de la vida misma.

En este sentido, el enfoque integrador se traduce en propuestas que surgen desde diferentes áreas del conocimiento: enfoque de sistemas,

teoría de la complejidad, psicología transpersonal o integral, holística, dinámica no lineal, estructuralismo, teoría crítica, teoría de redes, entre otras. En el ámbito educativo, se posicionan discursos orientados al humanismo integral, a la formación integral del ser o al desarrollo completo de la personalidad. En el caso concreto de Colombia, la relevancia que se le dio al concepto de formación integral quedó plasmada en su aparición en la Ley 30 de 1992 (ley que regula la educación superior) y en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación); en el caso de la Universidad de Antioquia aparece en el Estatuto General promulgado en 1994, en la misión institucional, en los planes de desarrollo de los últimos 30 años (1995-2006, 2006-2016 y 2017-2027), en el Proyecto Educativo Institucional y en la mayoría de los proyectos educativos de los programas académicos de pregrado y posgrado.

La formación integral implica un tránsito constante entre la interioridad y la exterioridad, entre lo ajeno y lo propio. Es un proceso que, necesariamente, nace en el interior del ser humano, donde cada individuo toma decisiones frente al conocimiento, revisa y controla su apropiación, le imprime principios, valores, emociones y sensaciones para que, finalmente, mediante su imaginación y creatividad, construya su propia imagen que, luego, es socializada y discutida con otros/as, formándose en todo el proceso. Este posicionamiento –al que, desde finales del siglo XX, se le da a una visión completa y no fragmentada del ser humano– implicó un cambio en la concepción que se tenía sobre la forma en la cual cada sujeto accede al conocimiento, por lo que también se problematiza la idea de razón y de racionalidad⁶⁵.

Así pues, se hace necesario reflexionar sobre las formas como hemos accedido al conocimiento y explicado la realidad. Para esto, acudimos a Maffesoli (2013), quien advierte que el racionalismo puro (razón sobre emoción) no solo ha servido de base a nuestro sistema educativo,

65. Comprendemos la racionalidad como una de las formas en la cual se concreta la razón; es la vía que utiliza el ser humano para estructurar su pensamiento y aproximarse al saber y al conocimiento, está condicionada por los contextos, las acciones y los comportamientos que desarrolla cada sujeto.

sino que ha implicado fenómenos como los siguientes: obstaculiza la vida cotidiana, olvida la ley de la *coincidencia oppositorum*, la cual hace que lo completamente opuesto pueda unirse, excluye a la vida de las consideraciones de la ciencia aunque la experiencia empírica demuestre lo contrario, propone una manía clasificatoria que quiere que todo esté en una categoría explicativa y totalizadora y ha terminado por establecer un sistema autosuficiente desconectado de las fuerzas vivas de la sociedad.

Este tipo de racionalismo, para Maillard (2017), ha sido útil en la educación porque facilita el clasificar, seleccionar y separar, es decir, permite el ejercicio del poder (p. 22), teniendo en cuenta que este es inevitable, lo cual hace que el problema sea la forma como es ejercido: de manera más o menos autoritaria. Pero esta desconexión entre el saber y la vida misma hace que los sujetos se centren en un único aspecto de la realidad social, generando compartimentos que no pueden comunicarse entre sí. Así, cuando se busca interpretar la realidad, esta resulta presentarse fragmentada, desarticulada, desagregada porque, así mismo, se le asume. De igual manera, sucede con la consideración de la formación como sujetos, pues el paradigma de la razón científica ha negado e invisibilizado las emociones, los afectos, las experiencias, las vivencias, los testimonios de “eso que nos pasa con algo” en palabras de Jorge Larrosa (2003). Este pensamiento fragmentador y disyuntivo es lo que, según Morin (2017), nos ha imposibilitado encontrar soluciones a los problemas del presente, más complejos y menos predecibles. Pareciera que la vida transita un camino y el saber se aleja de dicho camino. La realidad, entonces, deja de ser una complejidad que hay que vivir y pasa a ser una “entidad abstracta” (Maffesoli, 1997, p. 58) que requiere ser aprehendida únicamente por la vía de un racionalismo abstracto que parece tener el poder de discriminar entre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto.

Hace falta recordarnos con urgencia que existen verdades (en plural) y que estas son versiones que coexisten (y no se oponen) en relación con otras: científicas, humanas, sociales, psicológicas, económicas, culturales, de todo tipo y orden, lo que da lugar a un pluralismo (y no

un relativismo). Y así como existen múltiples verdades, también los fenómenos sociales se pueden abordar desde las diversas racionalidades que tiene el sujeto, desde sus particulares estructuras de pensamiento que definen su accionar.

En este punto, acudimos a Edgar Morín (1999) cuando argumenta que un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida, es irracional; además, la verdadera racionalidad es abierta por naturaleza, la cual necesita reconocer el afecto, el amor, el arrepentimiento, conocer los límites de la lógica, del determinismo y del mecanicismo, por lo tanto, no es solo crítica, sino autocrítica, pues reconoce sus insuficiencias (p. 7). Sin embargo, acudimos también a Boudon (2010), quien enfatiza en que la racionalidad humana es universal y no puede reducirse a su dimensión instrumental o utilitarista, esto debido a que la racionalidad opera al interior de contextos diversos y de condicionamientos sociales y las razones que guían al sujeto tanto en sus acciones como en sus reacciones varían con el tiempo y con las circunstancias.

Requerimos, como lo resalta Zemelman (1992), un concepto de racionalidad más amplio, pues la realidad no admite fragmentación. Debemos reconocer que esa capacidad de acceder al conocimiento y de construir una imagen de la realidad se da en diferentes dimensiones, cada una de ellas con unas particularidades diferentes que exigen conformarse como un todo integrado. Por tanto, son diversas las racionalidades que se rastrean en la literatura: racionalidad abstracta, racionalidad abierta y plural, racionalidad vital, razón sensible, razón transversal. Para Bermejo (2005), los tipos de racionalidad están intrínsecamente constituidos por encuentros en sus puntos centrales y periféricos, y estos no se dan en un orden armónico, sino en una red compleja, inter-racional e inter-relacional, de contactos, préstamos y desplazamientos que no permiten hablar de orden pacífico, sino de complejidad y ordenamiento absoluto imposible (p. 19).

Pensar en cómo afianzar dichos cruces, caminos, intersticios, nos remite a la concepción de “razón transversal” que Welsch (1995, citado por Bermejo, 2005) define como una razón de tránsitos, de cruces, con todas las consecuencias que ello implica. ‘Transversal’ se refiere a la creación de conexiones transitivas entre diferentes complejos, donde la multiplicidad es esencial y, sin embargo, no puede ser la última palabra, donde hay que reconocer más bien conexiones, la transversalidad se convierte en el foco de reflexión (p. 61).

González y Duque (2019) analizan y comparan los distintos tipos de racionalidades concluyendo que, pese a los diferentes modos de nombrarlas, hay puntos en común en las mismas, por lo cual resaltan cuatro tipos de racionalidades que componen la razón transversal o compleja y que configuran una visión integral del ser humano. Estas son las racionalidades ‘lógica’, ‘ética’, ‘estética’ y ‘política’. Las autoras citadas proponen, además, que para que la formación integral y la transversalidad de las racionalidades se instalen en el discurso didáctico de la educación superior, se requiere comprender que la formación integral en la Universidad es un proceso complejo, consciente y continuo, que trasciende la formación meramente disciplinar hacia una más equilibrada, donde se involucra la particularidad de cada sujeto, su proceso personal de apropiación de la realidad en el cual descubre su lugar en el mundo y sus potencias.

Se trata, entonces, de posibilitar otros modos de interacción entre profesores/as y estudiantes, con profesores/as más acompañantes y menos protagonistas, donde los conocimientos sean puntos de partida y no de llegada para que puedan ser reinterpretados por los/as estudiantes involucrando sus percepciones, intuiciones, sentimientos y valores; con estudiantes que sean responsables de su formación, que accedan a los saberes con autonomía y con el acompañamiento de un/a profesor/a junto con el cual, al reinterpretarlos, sean capaces de crear nuevos escenarios y resolver los problemas que emergen en su contexto.

En este sentido, pensar en cómo, desde cada una de las racionalidades, se contribuye a la formación integral nos convoca a aportar a los ejercicios concretos de la clase en los diferentes ambientes de enseñanza y aprendizaje, allí donde habitan y coexisten las múltiples racionalidades de profesores/as y estudiantes quienes, en la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje, deberán transitar caminos que vinculen los saberes, las prácticas, las experiencias, los campos disciplinares y la vida misma.

Racionalidad lógica y formación integral

Con el fin de comprender el rol de la racionalidad lógica en la formación integral, se propone comprender la lógica en un sentido amplio. De acuerdo con una visión tradicional, la lógica es el estudio de las inferencias válidas, de tal forma que esta nos brinda las herramientas para distinguir la buena argumentación de aquella que presenta deficiencias. Sin embargo, un uso más comprensivo del concepto abarca el estudio de metodologías y criterios epistémicos propios de cada disciplina que sean conducentes a la construcción de conocimiento. Esta racionalidad articula, por tanto, aspectos metodológicos y epistemológicos, involucra la aplicación de métodos y conocimientos científicos en la solución de problemas. El desarrollo de esta racionalidad no se logra exclusivamente con un estudio de la lógica clásica presente en algunos planes de formación. Por su puesto, parte del éxito de la formación de la racionalidad lógica estará atravesado por la formulación explícita en los programas académicos de los componentes lógicos pertinentes para cada disciplina, así como de cursos de naturaleza metodológica y epistemológica, pues son estas propuestas las que marcan las pautas generales para delimitar las prácticas significativas de aquellas que no lo son, así como las reglas que se deberían seguir para, eventualmente, lograr el conocimiento de una manera metódica.

La formación integral implica, sin embargo, que los diseños curriculares no se reduzcan a la estructuración de cursos particulares sobre temáticas específicas. En efecto, el desarrollo de la racionalidad lógica no solo pretende la consecución exitosa de las condiciones que

hacen posible un desarrollo pleno de las disciplinas y saberes, sino también asuntos como la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico. Estos últimos asuntos pueden estimularse en la clase con independencia del tipo de curso que se esté orientando, en la medida en que al estudiante se le conciba como participante activo/a y no como un receptor/a pasivo/a. En efecto, la creatividad, el pensamiento crítico, el planteamiento de preguntas y la resolución de problemas no pueden desarrollarse si el/la estudiante se limita a reproducir un conjunto de contenidos dados. Por el contrario, tales habilidades se manifiestan en la capacidad de identificar con precisión las razones a favor o en contra de una proposición determinada, de la apropiación que hace de la metodología seguida en el proceso de formación y su aplicación en casos particulares. Es esta identificación la que está en la base del pensamiento crítico y la resolución de problemas, dado que es sobre el cimientto de estos elementos que alguien puede elaborar un juicio de valor sobre una posición particular o el conjunto de razones que la sustentan o rechazan.

En general, en el aula de clase se debe estimular la capacidad de los/as estudiantes para que respondan a la pregunta ‘¿por qué?’, es importante incitarlos/as a que duden y darles la libertad para que se cuestionen, pues como lo expresa Ordine (2021), renunciar a la duda y a la incertidumbre pone en peligro el futuro de la ciencia (p. 128). Dar respuesta a este tipo de preguntas involucra aspectos lógicos, metodológicos y epistemológicos y, por ello mismo, se estimula la formación de la racionalidad lógica.

Otra cuestión que debe guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula es la posibilidad de construir conocimiento: ¿cuál es el ‘*método*’ a partir del que se puede crear ‘*conocimiento*’ en una clase o en un curso? Es importante aclarar que ‘crear conocimiento’, en este contexto, no significa necesariamente realizar nuevos hallazgos que revolucionen las ciencias o las artes; un ‘nuevo conocimiento’ puede ser ‘nuevo’ para quien estudia, aunque ya pertenezca al *corpus* de conocimientos de una disciplina. Dado que se entiende la racionalidad lógica como un conjunto de aspectos entre los cuales se destacan algunos epistemológicos, entonces, cada estudiante debe ser capaz de ‘conocer’ y no solo de ‘creer’

el tipo de asuntos que son objeto de aprendizaje en el aula. Lo anterior implica el dominio de operaciones de pensamiento como la inducción, la deducción, la abstracción, la comparación, la clasificación, la síntesis, el planteamiento de hipótesis, la categorización, el pensamiento dialéctico, la formulación de preguntas, la conceptualización, la definición, la descripción, la inferencia, entre otras.

La apuesta por la formación de la racionalidad lógica no es excluyente con la apuesta por la formación de las racionalidades estética, ética y política, tampoco está separada de ellas. Antes bien, estas apuestas están entrelazadas. De hecho, no es posible ninguna reflexión estética, política o ética sin una dimensión lógica, puesto que en la base de las mismas hay razones, evidencias, argumentos, metodologías y pretensiones de validez y de conocimiento. Por otro lado, la racionalidad lógica no debe ser insensible a los aspectos estéticos, políticos o éticos, pues estos asuntos pueden motivar el razonamiento y hacerlo posible. A esto se suma que la racionalidad lógica debe estimularse como parte de un compromiso social, político y ético. Si uno de los objetivos de la formación integral es la formación en pensamiento crítico y la construcción de saberes, entonces tratar de lograr esta formación sin estimular la racionalidad lógica podría convertirse en una falta al compromiso establecido de formar una ciudadanía crítica o de crear las condiciones para la construcción de conocimiento. Finalmente, la racionalidad estética y la racionalidad lógica no se presentan como excluyentes. Hoy sabemos que todo proceso cognitivo está cubierto de emociones, afectos y motivaciones, por tanto, una gran sensibilidad estética estimula una sensibilidad lógica y viceversa en la medida en que ambas implican creatividad: la capacidad de comprender el mundo desde perspectivas distintas a las preestablecidas y de romper con ciertos esquemas de una justificación dada de antemano. La creatividad es, por ello, el punto de encuentro en el que las racionalidades estética y lógica se superponen.

En síntesis, se interpreta la racionalidad lógica desde una concepción amplia que involucra aspectos metodológicos y epistemológicos. El desarrollo de esta racionalidad está atravesado entonces por la

formulación explícita de cursos de esta naturaleza y que sean relevantes para cada disciplina; sin embargo, tal formación no se limita a ello, pues cualquier curso puede contribuir a su logro cuando los conceptos, leyes y teorías que lo fundamentan se presentan de forma metódica, cuando a la/el estudiante se le permite la participación activa en la clase, cuando se le permite cuestionar y se le cuestiona, de tal forma que su pensamiento crítico y su capacidad de resolver problemas sean estimulados por acciones concretas donde se vea enfrentado/a a la tarea de dar razones, de aplicar metodologías y criterios epistémicos que garanticen el desarrollo de conocimientos y de habilidades de pensamiento superior, crítico o complejo.

Racionalidad política: una contribución a la formación integral

Según el Proyecto Educativo Institucional (2021, p. 14),

la Universidad forma individuos autónomos, conocedores de los principios éticos, responsables de sus actos, capaces de trabajar en equipo, que desarrollan el libre ejercicio del juicio y de la crítica, capaces de liderar el cambio social, comprometidos con el conocimiento y con la solución de los problemas regionales y nacionales, con visión universal.

Emerge en este fragmento, el cruce de las racionalidades lógica, ética, estética y política, buen punto para abordar esta última en clave transversal.

Pensamos la política como “la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado” (Lechner, 2015, p. 195), una construcción en la que convergen la acción y el discurso en procura del bienestar y la dignidad humana. Un rasgo central de esta racionalidad, en coherencia con las trayectorias y horizontes de la Universidad de Antioquia, es el de la pluralidad, esa que abre paso al estar juntos los unos con los otros de los diversos (Arendt, 1997) pese a las dificultades que esto implica.

En la noción arendtiana de política confluyen ‘la acción’ –esa capacidad de traer al mundo lo nuevo, aquello antes inexistente sin lo cual no sería posible cambiar el rumbo de lo establecido– y ‘el discurso’ –la palabra, como aquella que se materializa en el debate y la discusión pública, el ejercicio de pensar, la capacidad de juicio y de discernimiento que precede y acompaña la acción–. Para Arendt (1993), es mediante la acción y el discurso que los seres humanos revelamos activamente nuestra identidad personal y única para “aparecer” en el mundo (p. 203). Si la Universidad tiene como misión formar a personas que actúen orientadas por el deseo de cambio, y con base en conocimientos que respondan a los desafíos sociales, al cuidado de la vida en todas sus expresiones y al respeto por la pluralidad, vale la pena preguntarse cómo llega a formarse este sujeto y cuáles son los elementos que lo configuran. En el cultivo de la racionalidad política encontramos claves importantes para dar respuesta a estas cuestiones.

Personas con suficientes conocimientos disciplinares, idóneas en el campo específico profesional y, a su vez, comprometidas, con capacidad de pensar por sí mismas, de ubicarse críticamente en el mundo, comprendiendo el lugar de las/as otros/as en la sociedad y, por tanto, actuando no solo en función de sus intereses, sino del bien común, son el resultado de un proceso de formación que da centralidad a la dimensión humanista y política.

Esta formación propone apelar a los aprendizajes políticos gestados en la familia, la escuela, el barrio, los grupos de pares, las redes sociales y otros ámbitos de socialización que inciden en las trayectorias vitales de los/as estudiantes. Si queremos reivindicar una sociedad democrática y pluralista, es importante traer a los ambientes de enseñanza y aprendizaje la experiencia en clave subjetiva y pensar en una noción de política que no se vincula exclusivamente al Estado, al gobierno, a los partidos políticos y a la acción electoral, sino que invita a la democratización de los espacios cotidianos, a la pluralización de los debates, a la negociación de racionalidades antagónicas y de moralidades en disputa. Se trata de

cultivar en la clase, y por fuera de ella, el reconocimiento del conflicto y la incansable búsqueda por negociar el orden y tramitar formas de vivir juntos/as.

¿Cómo lo hacemos? Estimular y promover el pensamiento crítico conlleva a múltiples posibilidades de acción a las que las profesoras y profesores pueden recurrir para formar sujetos políticos proclives a la paz y a la democratización. Entre ellas, proponemos pensar el diálogo como estrategia dirigida a comprender que, si bien somos diferentes, es posible conversar, vivir, pensarnos conjuntamente y considerar nuestros logros y sufrimientos. Un diálogo que reconozca la pluralidad de experiencias que habitan la Universidad y los múltiples universos políticos de cada estudiante, promoverá la configuración de personas políticas, empáticas y sensibles a los desafíos que la vida social impone, que estarán dispuestas a encontrarse con otros y otras para actuar en la construcción de lo público.



Estrategias didácticas que procuren la indagación, la investigación, el ejercicio de construcción del juicio propio, de la palabra y la capacidad reflexiva permiten la emergencia de estudiantes comprometidos/as con la realidad que les circunda, sujetos de acción, de discurso, capaces de interrogar, no solo el curso de los acontecimientos, sino sus propias prácticas y el efecto que ellas tienen sobre la construcción del orden político. Tal vez sea necesario construir una ruta de aportes didácticos que permitan apuntarle a este objetivo, pero, para ello, será prioritario reconocer en cada estudiante su ser político, que se sitúa territorialmente, que hace parte de un contexto barrial, rural, local y nacional, con capacidad de agencia e incidencia en el aula de clase, en la vida universitaria y en la sociedad.

Así pues, estrategias como salidas pedagógicas, cine foros, debates que impliquen asumir con argumentos posturas contrarias a las esperadas o conocidas, trabajos de campo, conversaciones con expertos/as, reconocimiento de saberes y experiencias previas, interacción con el contexto social y político, lecturas críticas, juegos de roles, son solo algunas de las prácticas que propician la participación activa de estudiantes y un pensamiento que no cesa de interrogar. Del mismo modo, vale la pena pensar sobre las siguientes cuestiones: ¿promovemos el debate plural y democrático en los ambientes de enseñanza y aprendizaje? ¿escuchamos con atención posiciones contrarias a las nuestras o las de la mayoría? ¿propiciamos en los/as estudiantes el conocimiento sobre el contexto político que circunda su disciplina y el campo laboral y profesional en el que desplegarán su acción? ¿estimulamos la participación estudiantil? ¿interrogamos las prácticas autoritarias, sexistas, racistas, clasistas en los ambientes de enseñanza y aprendizaje?

Racionalidad ética para la formación integral

Partimos de la definición ricoeuriana de la ética como deseo de vida buena, con y para otros/as, en instituciones justas (Ricoeur, 1996), lo cual implica que la ética es una toma de posición reflexiva y crítica, no solo frente al modo de vida personal, sino también social.

En este sentido, la racionalidad ética es fundamentalmente una capacidad autocrítica y teórico-práctica; constituye la capacidad de reflexionar sobre los propios deseos, aspiraciones y metas, principios y valores, las formas de relacionarnos con otros/as, las formas de ejercer el propio poder. Es la vía a través de la cual indagamos sobre nuestro modo de ser, nuestro carácter, nuestra biografía, el camino que nos ha llevado a ser lo que somos y cómo podríamos cambiar aquello que nos daña y es fuente de sufrimiento.

Por consiguiente, es la capacidad de preguntarnos por nuestra profesión, la manera de ejercerla, los compromisos que se adquieren y la verdad que nos condiciona. En suma, es la capacidad de problematización teórica y práctica del ideal de vida buena que nos hemos propuesto. Así pues, la ética se convierte en un componente fundamental en la formación integral universitaria si asumimos que uno de sus objetivos más importantes es el cultivo de la capacidad crítica y propositiva, constructora de sentidos para las decisiones en la vida individual y colectiva, incluyendo, por supuesto, lo técnico, lo laboral, lo científico y lo investigativo.

De este modo, distinguimos tres ejes del componente ético en la educación universitaria como formación integral, a saber:

1. La ética como subjetivación, como formación de sí mismo/a y como crítica del presente, que contempla el cuidado (de sí y del mundo). La ética como potencia y poder (que no sea autoritaria ni fascista), como educación moral.
2. Como ética aplicada, que reflexiona lo profesional, la investigación y los recursos (ciencia y tecnología).
3. Como ética de la educación (de la relación pedagógica, de la evaluación, de las metodologías de enseñanza-aprendizaje).

La ética como subjetivación

El carácter, las elecciones, los principios, los valores y los deseos personales se modulan en la tradición de la cual se ha hecho parte, esto es, en el contexto donde cada vida se despliega. La relación entre individuo y sociedad pasa, entonces, por procesos de subjetivación que implican el gobierno de sí y de los/as demás. Si la racionalidad ética es la autocrítica en función del gobierno de sí mismo/a en tensión con la gubernamentalidad social, especialmente, frente a aquellos poderes que violentan, despotencian y estrechan la vida (Lledó, 1995, p. 14-15), entonces, la educación universitaria está llamada a jugar un papel fundamental en los procesos de concienciación respecto a las formas de interiorización de la cultura, la moral, la política, las costumbres, las tradiciones y cómo esto va conformando una manera de pensar y actuar, convirtiéndose así en un espacio para fomentar la crítica y autocrítica de los proyectos de vida, incluido el análisis de los abusos del poder, el culto al autoritarismo, las prácticas de explotación, dominación, discriminación, violencia y exclusión. Todo ello como contravía de la democracia, del pensamiento diverso y libre y de la investigación plural, pues la ética, como lo describe Mèlich (2013), es la respuesta que le damos al otro[a], es un trato con el otro[a], es la forma en que cada ser humano encara la demanda del otro[a] y responde ante ella.

En este sentido, el nexo entre la dimensión personal de la ética se conecta con la dimensión social de la política a través de los procesos de formación o subjetivación y el despliegue de posibilidades de crítica para la reinención o readecuación de las instituciones que se posibilita con esa formación, a la vez que estas estructuras institucionales son fundamentales para la educación y el ejercicio de la vida buena. En este sentido, es claro que la imputación social y jurídica sea esencial en la moral, el derecho y la política como elemento de las exigencias recíprocas de justicia y equidad, lo cual se relaciona con la doctrina para el arte ético de vivir en la medida misma que se requiere una relación con la sociedad donde no solo se obedezca, sino que también se encuentren posibilidades para vivir bien, criticar y proponer. Así pues, las tiranías y los autoritarismos deben ser

criticados para propiciar condiciones democráticas justas para todos/as, incluyendo posibilidades de subjetivación realizadoras.

En esta misma perspectiva, la crítica implica una exigencia de creatividad, pues, ante la sospecha puesta sobre las costumbres y las tradiciones, urge crear nuevas formas de relación. En consecuencia, no se trata de una elección entre el mundo personal o ético en detrimento del mundo político, ya que la persona cuida de los otros/as en la medida que aprende a cuidar mejor de sí misma, dándose cuenta, al mismo tiempo, de que en esta empresa de perfectibilidad moral, los/as otros/as, el Estado y las instituciones también tienen la función de cuidar de ella.

La subjetivación crítica acontece en el ámbito de la relación consigo mismo/a a través de la mediación de otros/as como posibilitadores/as de la misma criticidad y autonomía o como factores alienantes. La tarea, entonces, del pensamiento ético-autocrítico es, desde la antigüedad greco-romana, curar de las falsas opiniones y los prejuicios, esto es fundamental para la convivencia, pues la democracia requiere de cierto tipo de principios, discursos, prácticas y actitudes.

Por ello, es tan importante la atención a las ideologías como a las formas empíricas, materiales e institucionales que las realizan. La educación ética universitaria no está exenta de ellas, con lo cual la relación social y política implicada en la formación de la subjetividad se presenta como la imbricación intersubjetiva –cada vez más amplia– dada en la correlación entre cuidado de sí, cuidado de los/as otros/as y de las cosas, y crítica sociocultural y política, generando espacios de aprendizaje que propicien procesos de análisis y crítica de la formación de la identidad en distintos contextos sociales.

Ética aplicada y ética profesional

Una forma de actualización del pensamiento crítico socio-humanístico, incluido el saber ético-moral, es la problematización en torno a la aplicación de la ciencia y la técnica en la sociedad contemporánea. Lo

anterior plantea la necesidad de posibilitar la articulación de los intereses de los/as estudiantes con sus programas y profesiones específicas, los saberes previos y nuevas problematizaciones sociales, culturales y políticas. La ética aplicada implica, además, una confrontación permanente con cuestiones donde debemos tomar decisiones; sin embargo, no se trata de un mero decisionismo exento de reflexión teórica o normativa. La ética aplicada tiene como objeto la existencia misma, la relación consigo, con los/as otros/as, con las cosas que constituyen el devenir y plantean a cada paso múltiples decisiones en el conjunto de estas relaciones. Esto formula el problema de la no-dominación o la compasión relacional, entendida como una actitud de cuidado.

El desastre ecológico, por ejemplo, demanda pensar criterios y sentidos de la actividad humana y su impacto en la naturaleza. Así mismo, los avances en inteligencia artificial, áreas biomédicas, ingenieriles o jurídicas reclaman una reflexión respecto al uso de las técnicas y la toma de decisiones que afectan directa o indirectamente la vida. En este sentido, podríamos hablar de ramas o ámbitos de la ética aplicada, tales como la bioética, la ética empresarial, la ética ambiental, la ética legal, la ingeniería biológica, la ética de la comunicación, la ética del ciberespacio o de la inteligencia artificial, la biopolítica, la ética médica, entre otras. De esta manera, la formación universitaria podría ahondar en estas reflexiones a través de espacios que permitan analizar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad; especificar nexos entre política, economía y vida; problematizar la biopolítica en las sociedades actuales; explorar la ética aplicada como ética del cuidado (de sí, de los/as otros/as y de las cosas) y, finalmente, profundizar en la importancia, las funciones y los procedimientos de los comités de ética y en la ética de la investigación relacionada con la formulación y desarrollo de proyectos en todas las áreas del conocimiento.

Ética de la educación

La enseñanza universitaria no solo transmite información, contenidos o temáticas, también transmite determinadas maneras, formas, estilos y

metodologías. Por tanto, la educación superior exige problematizar las metodologías usadas, su pertinencia, el ejercicio mismo del poder del/la profesor/a y la institución y el tipo de relación pedagógica puesta en juego en cada una de ellas.

En este sentido, de manera general, la metodología de la educación universitaria busca fomentar capacidades que permitan interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar la propia práctica y los discursos como investigadoras/es y generadoras/es de conocimiento. Para ello, se podría recurrir a la reflexión sobre las diferentes concepciones epistémicas, éticas, políticas, estéticas, económicas y ontológicas que subyacen en la elaboración de los proyectos mismos de investigación y su realización.

Además, en la universidad, la investigación ocupa un lugar fundamental, no solo de cara a la realización de trabajos de grado o tesis, la participación en convocatorias para becas o financiación, sino también para organizar metódicamente las búsquedas académicas, a la vez que forma en el saber, la práctica y la producción de conocimiento.

En este sentido, se amplía el concepto de enseñanza hacia el de aprendizaje investigativo, buscando con ello dar herramientas conceptuales y formales para la formulación, presentación y desarrollo de proyectos de investigación teórica o teórico-práctica, según las áreas de los programas académicos, los intereses de los/as estudiantes, las fortalezas de los/as profesores/as y las necesidades sociales, incentivando así las actividades del pensamiento, la lectura, la escritura, la experimentación y la actitud propositiva en la formulación de respuestas y soluciones frente a los problemas planteados.

Así pues, de manera general, las metodologías empleadas en la educación superior buscan fomentar capacidades cognitivas que permitan interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar la propia práctica y los discursos como investigadoras/es y generadoras/es de conocimiento. Todo ello en medio de la relación pedagógica y los retos que esta plantea en términos del ejercicio de la autoridad, del abuso

del poder, del fomento de la autonomía, la relación entre investigación cualitativa y cuantitativa y las implicaciones éticas de cualquier proyecto de investigación.

Finalmente, la racionalidad ética en la formación universitaria nos interpela en relación con cuestiones del siguiente talante: ¿cómo doy mis clases, cómo evalúo, cómo ejerzo mi autoridad profesor/a? ¿Imparto solamente un saber técnico o también incentivo la reflexión y la crítica? ¿Los/as estudiantes son motivados/as a hacer reflexiones sobre el ejercicio de la profesión, se abordan debates éticos relacionados con este ejercicio? ¿Cuál es el papel que le doy a los/as estudiantes: pueden participar, proponer, preguntar e investigar? ¿Cómo se lleva a cabo la reflexión de ética aplicada en los planes de estudio? ¿Cuáles temas y problemas introduzco en los programas de las asignaturas en relación con la ética, los procesos de subjetivación y los condicionamientos socio-culturales? ¿De qué manera posibilito el ejercicio de la autocrítica y la reflexión sobre la relación teoría-práctica y el desarrollo de la ciencia y la técnica?

Racionalidad estética para la formación integral

Comprendemos la racionalidad estética como reflexión, comprensión y valoración de los fenómenos y manifestaciones de la sensibilidad humana. Dicha sensibilidad comprende no solo la inmediatez de las interacciones y relaciones que desde su corporeidad establece el sujeto consigo mismo/a, con su entorno y con los demás seres (las vivencias sensoriales y perceptivas del individuo, las psico-afectivas: emocionales, sentimentales y comportamentales), sino también las más elaboradas, complejas y diversas manifestaciones de la creatividad humana en el campo de la cultura, la literatura, la música y las artes.

La racionalidad estética, orientada a la formación, puede tener como propósito ofrecer experiencias y conocimientos que permitan, en primer lugar, la exploración de las formas de la sensibilidad propia y del desarrollo de la imaginación creativa, con miras al reconocimiento y la valoración de su pertinencia en contextos determinados y encaminados

a la solución de necesidades y problemas individuales o colectivos desde el ser, el saber y/o el hacer. En segundo lugar, la formación de la racionalidad estética busca una cualificación y enriquecimiento de la experiencia de vida cotidiana, mediante una cultura del cuidado y goce del entorno (natural, ecológico, urbano), pues la existencia se realiza en la pertenencia a un espacio, a un territorio natural, habitacional y urbano, que se comparte con otros/as. La racionalidad estética se orienta al cuidado de la ‘casa común’, un cuidado que, más allá de conservarla para vivir más, apunta al goce y al disfrute para vivir mejor. En este punto, vale la pena retomar la concepción de ‘estética radicante’, planteada por Bourriaud (2009), en la cual se asume que el arte de hoy parece negociar la creación de nuevas formas de espacio al recurrir a una geometría de traducción antropomórfica con topologías negociadas.

Además, la formación de la racionalidad estética busca conducir a la expresión creativa en las variadas formas que adoptan la cultura y las artes. En este sentido, la racionalidad estética puede, también, estar dirigida al conocimiento, valoración y goce de las manifestaciones (expresiones) creativas culturales cotidianas, simples o complejas, como las artísticas, producidas por una comunidad y por la humanidad a lo largo de su historia, en la variedad de sus poéticas, prácticas, tradiciones, creencias, mitos, saberes y conocimientos. Música, literatura, danza y artes que, en suma, constituyen el universo simbólico, donde se definen la identidad e historia de cada individuo y pueblo.

En todo caso, se trata de reconocer la experiencia estética como un acto fundamental y continuo de realización de la existencia (una *mise en scène*), como el acontecimiento que crea el mundo del sentido y da pie, simultáneamente, a la construcción del mundo simbólico, del mundo de la expresión. Experiencia y expresión estética son dos modalidades existenciales que definen nuestra humanidad, al instaurar el horizonte del sentido y de la significación simbólica, donde ejercemos la comunicación (no verbal o verbal), en la cual nos relacionamos y abrimos al/a otro/a y a lo Otro, y en este juego de relaciones *explayamos* el universo de la cultura, bien sea creando nuevas posibilidades, recreando sus variantes o reproduciendo las existentes.

Es necesario, entonces, que el discurso estético habite el mismo plano del quehacer intelectual o, si se quiere, se eleve a la misma importancia pues, como lo describe Maillard (2017), la comprensión de la realidad es un asunto de percepción y, por ello, el acto de pensamiento es el resultado de la representación que cada sujeto hace y allí tienen un gran peso las sensaciones. Por lo tanto, esta racionalidad es un ámbito previo del pensar lógico y es quien lo determina. Se busca, entonces, que, a través de la educación, se desarrollen los sentidos, se formen las sensibilidades y se propongan *otras* sensibilidades, de manera que logremos abrirnos al universo de lo sensorial. Como lo reclama la contemporaneidad y lo promueve Bourriaud (2009), solo podremos defender la diversidad, elevándola al nivel de un valor, más allá de su atracción exótica inmediata y de los reflejos condicionados de conservación, o sea, transformando las categorías de pensamiento. Si no, ¿para qué la diversidad?

Lo más importante en todas las aproximaciones que se hagan a esta racionalidad es que recuperen la importancia de lo sensible para crear e imaginar otros mundos posibles y que se dé valor a la vivencia y a la experiencia de la persona, como lo expresa Mafessoli (1997), se recupera lo sensible como algo central en el acto de conocimiento. En el mismo sentido, para Bermejo (2005), lo estético es una dimensión fundamental en la creación de la realidad: “la estética se encuentra en el proceso general de la comprensión, en la ampliación de la percepción, en la construcción de la realidad, en el diseño de alternativas epistemológicas y científicas” (p. 27). Por ello, lo estético habita en cada momento de creación; está allí donde los/as estudiantes utilizan su imaginación, su intuición, sus sensaciones y emociones para proponer algo novedoso, para resolver problemas, para desarrollar proyectos; cuando el/la profesor/a, a través de su palabra y acto, despierta y motiva el deseo de aprender de cada estudiante; cuando es oficiante/proponente en ese encuentro interactivo; cuando se diseñan ambientes de enseñanza y aprendizaje donde la lúdica, el gozo, el disfrute por el descubrimiento, la imaginación y el intercambio de saberes están presentes.

Finalmente, es posible asumir la racionalidad estética desde los planteamientos de Ranciere (2011), en particular para atender las formas de intervención de lo decible, lo pensable e imaginable, dándose así lugar a otros modos de intercambio de lo estético, contando con que la estética en occidente se refiere “al tejido de lo sensible y las formas de inteligibilidad...como una forma de experiencia específica...” (p. 9)

A manera de conclusión

El concepto de formación integral que se propone desde el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antioquia, y las racionalidades implicadas allí, nos lleva a trazar algunas reflexiones en torno a uno de los marcos más importantes que contiene la experiencia formativa en la Universidad, a saber, la relación pedagógica entre profesores/as y estudiantes.

La relación pedagógica universitaria ha sido replanteada en función de la autonomía de los/as estudiantes, la cordialidad y respeto en el trato (Sánchez y Fernández-Sánchez, 2010), la tolerancia en las divergencias, el peligro del dogmatismo académico y el papel tanto lógico como estético, ético y político de la formación. Lo anterior exige emplazar la crítica y la creatividad como elementos que posibilitan la interlocución y el debate, el cultivo del deseo de aprender y la distancia óptima entre profesor/a y discípulo/a como algo distinto a la petulancia y las asimetrías epistémicas. Además de su función respecto a la valoración de la tradición y sus posibilidades y limitaciones, instando así a los/as estudiantes a entrar en el juego de las problematizaciones, desarrollando el coraje de pensar por sí mismos/as. Así pues, el discurso y el saber no pierden su lugar, pero son puestos en cuestión desde una pluralidad de voces. La crítica, por consiguiente, implica rechazar lo intolerable y advertir los peligros subterráneos en muchas de las actitudes libertarias que buscan convertirse en otro tipo de normalización autoritaria.

Gran parte del éxito de la relación pedagógica y didáctica (en términos de logros en el aprendizaje y experiencia académica satisfactoria) depende

de la disposición afectiva de los/as profesores/as (Gallardo y Reyes, 2010, p. 83), lo cual plantea el debate en torno al significado emocional de esta disposición. Entre los aspectos afectivos que dificultan el vínculo pedagógico se encuentran “la soberbia, el desagrado por repetir las explicaciones, el reproche en público, el trato impersonal, el abuso de poder o la percepción de injusticia en las evaluaciones” (p. 86). Por el contrario, “un docente que motiva al aprendizaje promueve la reflexión, incentiva la discusión respecto al contenido, genera debates, ofrece la palabra a los alumnos para elaborar sus ideas en el aula. Él lidera y modera la participación” (p. 98). De tal suerte que algunas características de un buen clima pedagógico tienen que ver con que quienes participan en el aula se sientan reconocidos[as], perciban un espacio justo en cuanto a su configuración normativa y compartan un espacio de valoración mutua (cf. p. 102).

Por eso, la relación entre profesores/as y estudiantes en la clase se fundamenta en la confianza (Cornu, 2017) y, allí, se tiene la responsabilidad de reaccionar con deferencia a la confianza depositada por el/la estudiante. El/la aprendiz confía en la orientación del/a tutor/a, quien deberá, poco a poco, devolverle la confianza en sí mismo/a para que labre su propio camino, haga sus propias problematizaciones y búsquedas, elija temas de investigación, lo cual implica la franqueza y la crítica dadas con el tacto del cuidado por la vida, los intereses y los deseos del/la otro/a.

La relación pedagógica pasa, entonces, por un diálogo colaborativo y crítico respecto a cómo vivir bien en el cuidado de sí, de otros/as y del mundo, lo cual se convierte propiamente en un tipo de problematización lógica, estética, ética y política. Por ello, el peligro del/a profesor/a (intelectual) es darse el derecho de decirle a los/as otros/as qué deben hacer con exactitud respecto a su vida en términos de una verdad cerrada, dogmática y prescriptiva. Se trataría, más bien, de una indagación en la que se estimule a que los/as estudiantes tengan las herramientas para lograr, con medios propios, el tipo de cuestionamientos que sean conducentes a la satisfacción de sus fines. El aula debería concebirse,

por ello, como un constante fluir de preguntas y respuestas que abren el espacio educativo en la medida que la confrontación consigo mismo/a, a través del/a profesor/a, lleva a interpelarse por el discurso y la acción en los demás ámbitos de la existencia, los valores a priorizar, las formas de vida a defender o practicar, el contexto social y los avatares políticos, emocionales y culturales.

El contexto que nos ha tocado vivir plantea con fuerza la necesidad de la creación de otras formas de vida, concepciones de vida buena, tanto a nivel individual como a nivel social, formas de relación distinta y, para ello, es fundamental el ejercicio de la crítica y la autocrítica, ya que dicha reflexión no solo es fruto de una oposición frente a las convenciones sociales y económicas que nos someten, sino también de la actitud de distancia y cuestionamiento respecto de las propias convicciones a través de las cuales este sometimiento es posible. La tarea del pensamiento crítico es curar de las falsas opiniones y los prejuicios y ello es fundamental para la convivencia, el cuidado de sí y de los/as otros/as. La formación universitaria se inscribe así en un movimiento de continuidad/discontinuidad que la vincula con la política y la cultura, la tradición y la retórica moral, las emociones, la ciencia y la sociedad. De este modo, tanto la subjetivación como la desubjetivación acontecen en el ámbito de la relación de sí con los/as otros/as como posibilitadores de la misma crítica y autonomía. Por todo lo anterior, es fundamental que la Universidad se pregunte y tome posición respecto a los principios, valores, racionalidades, metodologías y propósitos implicados en sus procesos formativos.

Referencias

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

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Ediciones Paidós.

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

Boudon, R. (2010). *La racionalidad en las ciencias sociales*. Nueva Visión.

Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Adriana Hidalgo Editores.

Cornu, L. (s/f). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2015/07/Corn%C3%BA-Laurence-La-confianza-en-las-relaciones-pedag%C3%B3gicas-en-Frigo-Construyendo-un-saber-sobre-el-interior-de-la-escuela.pdf>

Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59), 215-225.

Gallardo, G., Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Revista Calidad en la educación*, 32, 78-108.

González, E.M., Duque, M.I. (2019). La formación. Un proceso complejo que articula las racionalidades lógica, ética, estética y política como elementos transversales al currículo. *Cuadernos pedagógicos*, 28 (2), 17-23.

Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Editorial Octaedro.

Koselleck, R. (2012). *Historia de Conceptos. Estudios de semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Editorial Trotta.

Lechner, N. (2015). *Obras IV. Política y subjetividad, 1995-2003*. FCE, FLACSO.

Lledó, E. (1995). *El epicureísmo. Una sabiduría del cuerpo, del gozo y de la amistad*. Madrid: Taurus

Maillard, Ch. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.

Mafessoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Ediciones Paidós.

Mèlich, J.C. (2013). *Ética de la compasión*. Herder Editorial.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa/PDF/117740spao.pdf.multi

Morín, E., Delgado, C.J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial UH.

Ordine, N. (2021). Elogio de la duda: “contra los traficantes de certezas”. *Pensamiento*, 77 (293), 123-129.

Piazzini, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: Una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 5(1), 11-33.

Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar*. Editorial Teseo.

Ranciére, J. (2011), *El tiempo de la Igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Herder Editorial.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Sánchez, M.J., Fernández-Sánchez, A. (2010). El profesor y el alumno. Figuras clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema actual y en el EEES. *Odisea*, 11, 259-268.

Universidad de Antioquia. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/pei>

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Anthropos.

2.2.

Formación en Investigación en la Universidad de Antioquia: el Despliegue del Espíritu Investigativo y Científico en la Cotidianidad⁶⁶

Magda Victoria Díaz Alzate⁶⁷

Elvia María González Agudelo⁶⁸

Carolina Benjumea Herrera⁶⁹

Jorge Iván Fernández Arbeláez⁷⁰

66. Cuando se piensa en la escritura colectiva, también nos enfrentamos al reto de la conversación, la escucha y el respeto por las voces diversas que confluyen en los espacios académicos. Este texto no hubiese sido posible sin las conversaciones y discusiones logradas en la comunidad académica de formación en investigación, por ello, damos un agradecimiento especial a Cristina Buitrago Bedoya de la Facultad de Educación, María Teresa Muriel Ríos de la Facultad de Comunicaciones y Filología, Diana Monsalve Morales de la Facultad de Educación, Rosa María Bolívar Osorio de la Facultad de Educación, Gloria Cecilia Deossa Restrepo de la Escuela de Nutrición y Dietética, Laura Victoria Castrillón Cano de la Escuela de Microbiología, Juan David Martínez Hincapié de la Facultad de Comunicaciones y Filología y Prisila Natalia Alzate Yépez asesora curricular de la Vicerrectoría de Docencia.

67. Grupo de Investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó, Profesora Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

68. Vicerrectora de Docencia, Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior -DIDES, Profesora Titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

69. Profesora, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación, Facultad de Comunicaciones y Filología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

70. Profesor Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, Calle 70 No 52-21, Medellín, Colombia

Este documento presenta los argumentos que fundamentan la propuesta de Armonización Curricular para la formación en investigación en la Universidad de Antioquia. Iniciamos con una contextualización de las reflexiones que se han dado para comprender de manera expandida la investigación, a partir de la justicia epistémica que se busca con la introducción del concepto de *Pluriversidad* en el *Plan de Desarrollo Institucional* –PDI– 2017-2027.

Posteriormente, desarrollamos, de manera sintética, la propuesta de Formación en Investigación como elemento estatutario de los procesos educativos de la Universidad de Antioquia, a partir de una intencionalidad definida: el despliegue del espíritu investigativo y científico de las y los estudiantes en todo su trayecto formativo. Por último, proponemos, de manera general, los modos de pensar la transversalización de la Formación en Investigación en el currículo desde sus tres niveles: macro, meso y microcurricular.

Un breve contexto de la investigación en la Universidad de Antioquia

La Universidad de Antioquia, mediante su PDI 2017-2027, específicamente en la definición del concepto de *Pluriversidad*, cuestiona el valor epistémico dominante otorgado a la universidad como proyecto amplio de educación superior y propone unos rasgos de la investigación para comprenderla de manera expandida como “la investigación de las diferencias, de los matices, de la diversidad, de la variedad y de la pluralidad” (PDI, 2017, p. 92). El concepto de *Pluriversidad* aboga por la justicia epistémica y el reconocimiento de la multiplicidad de saberes; exige trascender el conocimiento disciplinario, universal y generalizable, considerado por la ciencia moderna como único modo posible de desarrollo científico, así como el binarismo razón/emoción que permitió a dicha ciencia determinar las leyes del funcionamiento de la naturaleza, para afirmar que las mismas pueden dar cuenta de todos los fenómenos del universo, incluyendo los humanos y sociales.



De acuerdo con Elvia María González (2022), el monismo metodológico⁷¹ propuesto por las ciencias fácticas y formales, como único modo de acceder a los fenómenos, lleva a una concepción del conocimiento hegemónico, contrario al reconocimiento que hace la Universidad de Antioquia de la pluralidad epistémica y epistemológica, necesarias para desarrollar saberes que alimentan la construcción de currículos flexibles, integrales, interculturales, interdisciplinarios y autónomos. En consonancia con lo anterior, en el Programa 3 del *Plan de Acción Institucional –PAI– 2021-2024* (2021), se destaca que la investigación para la Universidad tiene un alcance social, a través de la propuesta por la democratización del conocimiento mediante su apropiación de manera situada en la sociedad.

71. Desde la perspectiva positivista de la ciencia, se propone que los métodos aplicados al estudio de las ciencias naturales deben ser aplicados a aquellos fenómenos estudiados por las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, lo que se conoce como monismo metodológico. Desde este punto de vista, el único método plausible para hablar de rigurosidad científica es aquel que se utiliza para estudiar los fenómenos naturales, lo que implica igualar los factores sociales y humanos a las leyes de la naturaleza como posibles de ser medidos, cuantificados, regulados y generalizados.

No obstante, esta propuesta aún queda anclada a la mirada dual, binaria y jerárquica de la investigación que se impone en Colombia entre lo que se ha denominado investigación formal y formación en investigación, dejando relegada esta última a una acción de menor importancia frente a lo que se ha denominado capitalismo cognitivo, una relación que se deriva de la mercantilización de todo cuanto las personas crean para convertirlo en mercancía, por lo que se mide en términos de productividad/cantidad.

Para Enzo Rullani (2004-2021), la necesidad de relacionar el valor económico con la producción de conocimiento no es novedosa y tiene sus bases en la revolución industrial, cuando se impuso un modo de producción de todo lo creado para la mercantilización del conocimiento. Este mismo autor propone que es el positivismo científico el que se ha encargado de perpetuar la idea de la acumulación del capital a partir de la producción de los saberes al servicio del mercado.

Este texto propone la ruptura de esta dualidad jerárquica, en la que la investigación como proceso de producción de conocimiento científico subroga a la Formación en Investigación y, desde esta postura crítica, presentamos ideas tejidas con relación a la importancia de que las y los estudiantes desplieguen la capacidad de asombro, de cuestionamiento, de reflexión, de crítica, de análisis y de creación para revestir de sentido la propia existencia y la cotidianidad de sus prácticas profesionales en y para los contextos.

Transversalidad de la Formación en Investigación en el currículo

La Universidad de Antioquia, en su PAI 2021-2024, propone la idea de que los conocimientos construidos mediante procesos investigativos, de manera plural y democrática en respuesta a necesidades sociales, exigen concebir la investigación como un proceso integral y transversal al currículo y no solamente como parte de un curso o contenido con temas metodológicos en el plan de formación. Integrarla al currículo significa implementar tareas que estimulen un

espíritu investigativo y científico en cada estudiante. En este texto entendemos el espíritu investigativo en armonía con la propuesta de Eloísa Vasco (2000), para quien es un “espíritu inquieto que no se cansa de hacer preguntas y de asombrarse, que vive en la cotidianidad, que quiere compartir sus asombros, que desconfía de las certezas y de las verdades universalmente establecidas para siempre” (como se citó en Pérez Mesa y Fonseca Amaya, 2011, p. 247), y en consonancia con la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2022) en su informe *Un nuevo contrato social para la educación* cuando indica que: “el deseo de comprender el universo físico refleja nuestra capacidad humana para investigar y aprender. La naturaleza de la investigación científica (observar, cuestionar, predecir, probar, teorizar, desafiar y refinar la comprensión) es una emanación del espíritu humano” (p. 71).

Así pues, según lo expresado por la UNESCO (2022), la investigación debe ir más allá de la medición y crítica, basando sus pedagogías en “la solidaridad y la cooperación, la relación de los currículos con los conocimientos comunes, el empoderamiento de los docentes, la reimaginación de las escuelas, y el entrelazamiento del aprendizaje con todos los tiempos y espacios de la vida” (p. 123).

En concordancia con lo citado, la Universidad de Antioquia define como elementos estatutarios la formación integral y la formación en investigación y determina, en la *Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje –PPRA–* (2021), que los perfiles enunciados en cada uno de los programas académicos deberán contenerlos. Desde esta perspectiva, lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo, como procesos constitutivos de los estatutos y las políticas educativas de la Institución, deberán estar también transversalizados por ellos.

A los desafíos mencionados para el logro de los propósitos de la formación integral y en investigación, se suman los de considerar la educación como derecho humano, y es por ello que desde el proyecto

de Armonización Curricular se propone una descolonización del conocimiento, al comprender que existen múltiples fuentes de saberes como las prácticas y experiencias de aula, los saberes ancestrales, las construcciones colectivas y comunitarias, entre otras, lo que se ve reflejado en la concepción del currículo como cultura, la internacionalización del currículo, las comunidades de perspectiva de género, Pedagogías de los Buenos Vivires y pedagogías de paz, entre otras. Asimismo, se toma como referente, una vez más, la propuesta de la UNESCO (2022) de dar “mayor reconocimiento de la validez y aplicabilidad de las diversas fuentes de conocimiento a las exigencias del presente y del futuro” (p. 126). De ahí que hablar de una Formación en Investigación, como ejercicio para el espíritu investigativo y científico, encuentra su sustento en el devenir humano.

Ahora bien, en este punto debemos considerar que existen al menos dos modos de comprender este componente estatutario y horizonte pedagógico en la Universidad de Antioquia. Cuando hablamos de Formación ‘para’ la Investigación el centro está en la apropiación de los modos de hacer investigación desde los primeros momentos de la educación superior a partir de estrategias como semilleros, grupos de estudio, cursos de metodologías de investigación, trabajos de grado y prácticas profesionales investigativas, entre otros.

Por su lado, al referirnos a Formación ‘en’ Investigación, acudimos a Elvia María González y Lina María Grisales (2014), quienes, en su texto *Acerca de la investigación formativa como concepto transversal para los currículos de pregrado de la Universidad de Antioquia*, se preguntan “¿cómo puede un currículo posibilitar el desarrollo del espíritu científico?” (p. 19). Ellas subrayan la necesidad de considerar la investigación, en su sentido amplio, como propósito de formación, como acción de la cotidianidad, como movilización del asombro, del pensamiento, de la intuición, del ‘curiosear’, de la sensibilidad, de la imaginación y la creatividad.

El libro mencionado señala, además, la urgencia de formar a las y los estudiantes –no solo como investigadoras e investigadores, sino más bien

a partir de herramientas para resolver problemas de la vida cotidiana— y de sacar la investigación de los laboratorios y las aulas para otorgarle un sentido social que permita la expansión del pensamiento. Dicho pensamiento, para las autoras mencionadas, está en línea con la definición de Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta (2002), para quienes “pensar es construir una arquitectura de las ideas, y no tener una idea fija” (p. 33). En este sentido, se propone que la Formación en Investigación, para revestir de significado la actuación profesional de cualquier persona que egrese de la Universidad de Antioquia, lo que permite es una conexión con otras, otros y lo otro no humano a partir de la disposición para asombrarse con su propia existencia en el universo compartido.

De allí que la investigación ofrezca elementos importantes como enfoques, métodos, metodologías, técnicas y herramientas que no solamente sirven para la construcción de proyectos investigativos para la producción y generación de textos en el sentido que propone el capitalismo cognitivo mencionado anteriormente, sino que favorecen la configuración de un pensamiento complejo que les permita a las y los estudiantes lecturas de contextos de manera crítica y reflexiva, el cuestionamiento de los fenómenos sociales y humanos que se van naturalizando por la invisibilización de los intereses que se encuentran detrás de los mismos, la capacidad de asombro, creación, innovación, la búsqueda de alternativas para solucionar problemas en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, hasta llegar a un pensamiento rizomático que favorezca el despliegue de las capacidades para el pensamiento propio y el agenciamiento.

En este sentido, la investigación se expande para llegar a los ambientes de los procesos formativos. Allí donde ocurre la interrelación entre profesoras, profesores y estudiantes y se moviliza la enseñanza y el aprendizaje, la Formación en Investigación se convierte en generadora de conocimientos disciplinares e interdisciplinarios que soportan los desarrollos profesionales y que, además, ofrece sus métodos para interrogar contextos, problematizar situaciones, pensar caminos para

el abordaje de fenómenos propios de las disciplinas y profesiones académicas, en alternativas de solución a problemas cotidianos, entre otros, a partir de estrategias didácticas diversas. Así, para Elvia María González y Lina María Grisales (2014),

La didáctica universitaria busca comprender esos procedimientos científicos e interpretarlos desde una intención formativa, por ello planteamos la didáctica también como un proyecto, como un acontecer, un devenir, en el sentido de incompletud, algo que está ahí y puede ser. Es decir, no es solo enseñar los resultados de las ciencias, los tradicionales contenidos, sino enseñar los métodos diversos como se han construido esas ciencias mediante proyectos: la didáctica como proyecto. (p. 78)

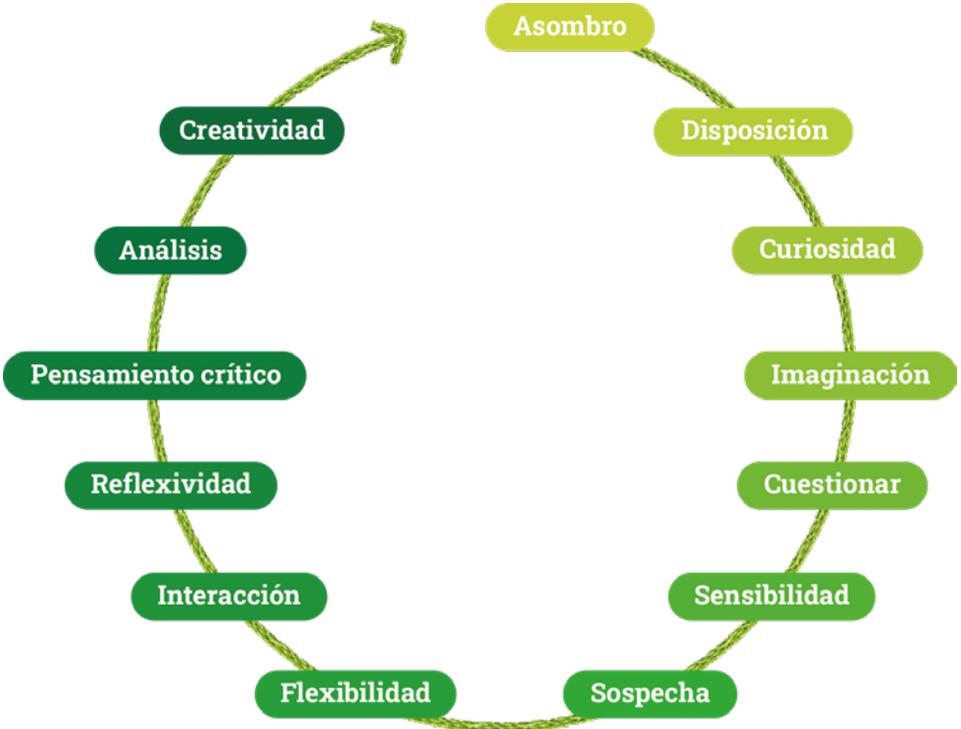
Ello concuerda con el principio ‘Investigación y Docencia’ promulgado por la Universidad de Antioquia en su Estatuto General (1994), en el cual expresa que la investigación deberá convertirse en el soporte de la docencia, además de concebirla como parte del currículo:

La investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social. La investigación, fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente, es parte del currículo. 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 tecnología, para la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y del país. La docencia, fundamentada en la investigación, permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de su elección, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines éticos y académicos de la Universidad. Por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que determina para el profesor responsabilidades científicas y morales frente a sus estudiantes, a la Institución y a la sociedad. (p. 8)

A partir de los argumentos anteriores, planteamos que la investigación, como parte de los procesos formativos en la Universidad de Antioquia, debe ser camino para la configuración de un espíritu investigativo y científico, lo que indica que las y los estudiantes desplieguen algunos rasgos identitarios como se muestra en el esquema de la Figura 1.

Figura 3

Aproximación a los rasgos de un espíritu investigativo y científico desde la Formación en Investigación



Aproximación a la articulación de la Formación en Investigación a procesos macro, meso y microcurriculares

Para finalizar, proponemos algunas aproximaciones que permiten articular los procesos formativos en investigación desde la concreción curricular en sus tres niveles: macro, meso y microcurricular, lo cual implica no solamente leerlos en el sentido amplio institucional, sino también en las condiciones propias de cada programa académico.

En este sentido, la Formación en Investigación en el nivel macrocurricular se puede concretar a partir de estrategias que permitan expandir su comprensión más allá de la producción científica derivada de los proyectos, para identificarla como posibilidad estatutaria en la formación de las y los estudiantes, eliminando la brecha jerárquica entre lo que se conoce como investigación formal y la Formación en Investigación. Para ello, se propone considerar el concepto de ‘Pluriversidad’ que nos trae el PDI 2017-2027 como pilar para construir planes desde las amplias posibilidades formativas que ofrece la investigación. Uno de los modos es considerar las aproximaciones de los rasgos de un espíritu investigativo y científico en los perfiles construidos por cada programa académico para sus estudiantes, egresados y egresadas. Así las cosas, el *Proyecto Educativo del Programa* y otras normativas institucionales deben tener intenciones claras con relación a la Formación en Investigación y no solamente a la Formación para la Investigación.

En cuanto al nivel mesocurricular, conviene que la investigación esté presente de principio a fin como un elemento fundamental de los propósitos formativos. Lo anterior en aras de fomentar el espíritu investigativo y científico y, en consecuencia, los planes de formación deben contener intencionalidades formativas para el despliegue del mismo, trascendiendo las necesidades de aprendizaje desde los contenidos y temas, desde las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Por último, está el nivel microcurricular que es el lugar de la interacción y el centro del proceso formativo, puesto que es allí donde se

concreta el currículo en sus intencionalidades y es el lugar del despliegue de las capacidades para formar un espíritu investigativo y científico. Aquí se acude a estrategias que favorezcan el ambiente de enseñanza y aprendizaje para la Formación en Investigación. Se proponen algunas estrategias como: proyectos en los que se implemente el Aprendizaje Basado en Problemas –ABP–, estudio de casos, dilemas prácticos, simulacros de juicios, mapas, diagramas, salidas de campo, proyectos de aula, apropiación de conceptos a partir de aproximaciones a estados del arte, juego de roles, talleres reflexivos, trabajar los cursos por preguntas problematizadoras y no por contenidos, convertir el aula en una biblioteca con textos y fuentes diversas, diálogo de saberes, lecturas de experiencias no académicas, entre otras.

Referencias

Consejo Académico. (2021). *Resolución Académica 3517. Plan de Acción Institucional 2021-2024*. Universidad de Antioquia.

Consejo Superior Universitario. (1994). *Acuerdo superior 001. Estatuto General de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.

Consejo Superior Universitario. (2017). *Acuerdo superior 444. Plan de Desarrollo Institucional*. Universidad de Antioquia.

González, E. M. y Grisales, L. (2014). *Acerca de la investigación formativa como concepto transversal para los currículos de pregrado de la Universidad de Antioquia*. Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior.

González, E. M. (2022). ¡Claro que hay una concepción de ciencia hegemónica! *Revista Debates*, 88, 154-159. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/debates/article/view/352027/20809881>

Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error*

y la *incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2022). *Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Pérez Mesa, M. R. y Fonseca Amaya, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de Educación*, 61, 221-251. <https://doi.org/10.17227/01203916.862>

Rullani, E. (2004/2021). *El capitalismo cognitivo ¿un déjà-vu?* En O. Blondeau, N. Dyer Whiteford, C. Vercellone, A. Kyrou, A. Corsani, E. Rullani, Y. Moulrier Boutang y M. Lazzarato (Autores), *Capitalismo Cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 117-126). Traficantes de Sueños.

2.3.

Educación Superior Enfocada en el Despliegue de Capacidades

Ofelia Roldán Vargas⁷²

Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo⁷³

Laura Giraldo García⁷⁴

Luis Alfredo García⁷⁵

Lina María Herrera Montoya⁷⁶

Edilma Naranjo Vélez⁷⁷

Gina Ingrid Guerra Castillo⁷⁸

72. Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, Profesora Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

73. Grupo de Investigación Información, Conocimiento y Sociedad, Profesora Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

74. Profesora Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

75. Profesor Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

76. Profesora Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Ciencias Contables, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

77. Profesora Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

78. Grupo de Investigación GRICAFDE, Profesora Instituto Universitario de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

Introducción

Si bien es claro el fracaso del neoliberalismo globalizado como modelo económico, en tanto no resuelve y, por el contrario, acrecienta las contradicciones económicas (Anderson, 2001), no se puede desconocer el triunfo de este como modelo ideológico, toda vez que hace de su desprecio por la teoría un dogma que, al generar distancia frente al saber reflexivo, posiciona la frivolidad, la banalidad, el narcisismo y la rentabilidad como valores importantes de la época. Muestra de ello es el afán de convertir la información, el conocimiento, la tecnología y la innovación en fuerzas productivas directas de riqueza y acumulación de grandes capitales y de adecuar la escuela a sus intereses, diseminando con creatividad y sorprendente vehemencia un discurso hegemónico técnico-objetivo-eficientista y fijándole rumbos a la educación en sintonía con condiciones planetarias de competencia, productividad, exceso de positividad y autoexplotación del sujeto (Han, 2012), que exacerban los indicadores crónicos de inequidad y asimetrías sociales ya existentes.

La interiorización de este proyecto capitalista cognitivo globalizado trae consigo la omnipresencia del rendimiento, que desprovee a los procesos educativos del componente ético, político e ideológico e incrementa las presiones autoimpuestas del sujeto que lo conducen a la autoexplotación de sí mismo y de los/as otros/as; dándose de este modo, la transición de sociedades disciplinadas y del control a sociedades impregnadas de los excesos de positividad (Han, 2012), transparencia (Han, 2013), hiperconexión, inmediatez y espectáculo (Sibilia, 2008).

En este camino homogenizante, signado por las leyes del mercado, soportado en una falsa analogía entre educación y mundo empresarial, monitoreado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y con el apoyo de organismos multilaterales se prescriben, en la Unión Europea, estándares, competencias, indicadores, pruebas y perfiles profesionales únicos que tienen la pretensión de ser universales, en función de que la educación responda a los intereses de los procesos transnacionales de la producción, sin importar que, en

ocasiones, puedan estar al margen de las condiciones de los contextos y las especificidades de los sujetos en formación. Es así como

el gran proyecto de la Unión Europea, fundado en las competencias y competitividades económicas se ha plasmado en el proyecto de la Universidad empresa, y desde entonces la obsesión por las competencias y su impacto en la escuela y en la formación de los profesionales no ha dejado de arraigarse y extenderse por los sistemas educativos de todo el mundo. (Boutin y Jullien, 2000, citado por Rey y Sánchez, 2011, p. 234)

Todo ello se ha dado a través de estrategias como el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), las Pruebas PISA, el Proyecto Tuning, entre otros, y se ha afianzado por medio de reformas educativas, leyes generales de educación y marcos nacionales de cualificaciones.

En sintonía con lo anterior, en Colombia, se ha venido posicionando con fuerza el enfoque de las competencias reforzado con el modelo de educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), creado en Estados Unidos hace más de tres décadas, para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades en áreas de gran demanda laboral y fomentar la competitividad en el ámbito global, en la era de la revolución digital. Esta tendencia, enfocada principalmente en la formación de trabajadores/as altamente especializados/as y competentes en disciplinas técnicas, refuerza las lógicas instrumentales del mercado y el capital, enfatiza en la preparación para el empleo y descuida la formación ciudadana, el pensamiento crítico y el desarrollo de las capacidades socioemocionales necesarias para cerrar la brecha de la injusticia en un país como el nuestro de tan amplias y arraigadas inequidades.

Frente a este panorama, es necesario pensar que es posible otra universidad, otras formas de relación con el conocimiento, entre actores/as educativos/as y de estos/as con el contexto; otras maneras de ser y de habitar el mundo; en síntesis, otra educación

en la cual sin renunciar a los desarrollos del pensamiento que afirma en la tecnología y en el conocimiento, parte de las transformaciones sociales y productivas de esta época, reconoce en ella también los intereses de los grupos de poder que la jalonan, la construcción de una nueva forma del capitalismo y su proyecto de control fundado en lo cognitivo. (Mejía, 2008, p. 68)

Consecuente con lo que se viene analizando, se requieren procesos educativos que permitan comprender que educar no es solo hacer competente y acreditar para el desempeño de una profesión, no es solo desarrollar la capacidad productiva empresarial, “no es ajustar a los[as] estudiantes a la sociedad existente” (Giroux, 1992, p. 254); más que eso, es preciso posicionar lo humano y la vida en relación como razón de ser de la educación, apostar por el desarrollo humano integral, entendiendo que el ser humano está constituido por múltiples dimensiones y que, en cada una de ellas, tiene potencialidades que puede convertir en capacidades para el análisis crítico de la realidad y su debida transformación en clave de justicia social, ejercicio de derechos y despliegue de una vida digna.

En este mismo sentido, el sociólogo jamaicano Hall (1992) plantea que es preciso “movilizar todo lo que podemos encontrar en términos de recursos intelectuales para entender qué es lo que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente antihumanas” (p. 23, citado por Walsh, 2013), porque solo cuando comprendamos esto, podremos saber qué es lo que hay que cambiar y lo cambiaremos, antes no será posible.

Aportes teóricos que sustentan el enfoque de capacidades

Quienes empiezan a acuñar el término ‘capacidades’, como base de un programa político-económico orientado a evaluar la calidad de vida más allá de los indicadores económicos tradicionales, que contribuye a examinar y a reducir la desigualdad estructural para desplegar la libertad en función de la vida que cada persona estima y valora, en armonía con otros seres y la naturaleza en su conjunto, son Amartya Sen (2000) y

Martha Nussbaum (2002, 2012, 2016). No obstante, por tratarse de un enfoque irreductible e insumiso frente a las dinámicas inequitativas del capitalismo cognitivo globalizado, que aboga por la posibilidad de elección con base en oportunidades reales, que tiene como foco central la justicia social y el ejercicio de los derechos, y concibe a cada persona como un fin en sí mismo más allá de las condiciones de la población total o del promedio, se facilita su sinergia con otras fuentes de pensamiento, como es el caso de las ‘pedagogías críticas’ con orígenes en la Escuela de Frankfurt e impulsadas en nuestro continente por Freire, McLaren, Giroux, y Mejía, entre otros/as; y las teorías postcríticas y decoloniales en las que se destacan los aportes de Tadeu da Silva, Lesly Ann Noe, Catherine Walsh, Arturo Escobar y Aníbal Quijano.

Consecuente con esto último, cabe resaltar algunas premisas que fundamentan y facilitan la comprensión del enfoque de capacidades en el contexto de la educación superior y abren el camino para su necesaria traducción en estrategias metodológicas y evaluativas:

- **La educación orientada al desarrollo humano y a la constitución de un orden social justo y equitativo que posibilite una vida digna y plena.** Esto significa instaurar una perspectiva educativa humanista a favor del desarrollo humano como condición mínima de la justicia social, a la vez que se recupera la función ética y política de la educación a través de la comprensión del papel central del sujeto y sus libertades en la búsqueda de una mejor calidad de vida para sí y para sus entornos. Desde este enfoque, cabe resaltar la importancia de que cada ser humano se reconozca y sea reconocido desde su carácter multidimensional (constituido por las dimensiones físico madurativa, afectivo erótica, cognitiva, laboral, ético moral, lúdico estética, comunicativa, política y espiritual) y sus condiciones particulares de desarrollo; pues, el conocimiento amplio de ambos aspectos es fundamental a la hora de implementar procesos educativos orientados a potenciar sus capacidades y a ampliar las oportunidades para su florecimiento

individual y en sus colectivos de referencia, en armonía con las demás formas de vida.

- **La conversión del conocimiento en fuerza social transformadora (agenciamientos).** Tal como lo plantea Freire (1990, 1997), la educación tiene sentido si posibilita la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético, compasivo y profundamente solidario, en el que todos los seres humanos puedan gozar del ejercicio de sus derechos; en el que se valga soñar, construir utopías y caminar tras ellas con la fuerza de la esperanza de que se harán realidad si “nos convertimos en seres de opción, de decisión, de intervención en el mundo, seres de responsabilidad” (Freire, 2010, p. 141) o, dicho de otro modo, sujetos de agenciamiento, entendido este como la acción emancipatoria, individual o colectiva, vía al cambio o transformación de discursos, prácticas y/o condiciones estructurales que esclavizan, excluyen e impiden el disfrute de una vida digna para sí y los/as demás.
- **El despliegue de la libertad: conjunción entre deseo y capacidad.** No basta con el deseo intenso de ser libre y de querer propiciar el cambio, si junto a ello no se identifican y ponen en ejercicio condiciones personales como el discernimiento, la crítica, la argumentación y la capacidad para servirse del propio entendimiento sin la sujeción a otros/as, y si no se asume el compromiso para tomar las decisiones pertinentes, que le permitan a cada persona crear nuevas posibilidades y expandir el ámbito de las ya existentes al entrar en interacción con otros y otras con quienes negocia los significados sociales, lo que finalmente facilita el cambio de las estructuras sociales ya establecidas y la apertura de nuevos horizontes de acción. De este modo, el deseo de cambio y la capacidad de tramitarlo son inseparables porque, tal como lo plantea Arendt (2003), “sólo cuando el quiero y el puedo coinciden se concreta la libertad” (p. 253).

- **La formación desde una perspectiva problematizadora y compleja.** Más que plantear problemas para que los y las estudiantes los resuelvan, lo que se pretende es conflictuarlos/as respecto a la manera como está organizado el mundo y a su forma particular de habitarlo, a las relaciones entre los seres humanos y de estos con otras expresiones de vida, a la coherencia entre lo declarado y lo realmente vivido en términos de derechos humanos, entre otros. En este sentido, se favorece el desarrollo de la capacidad de análisis crítico, la resolución de problemas y la comprensión crítica de la realidad en su complejidad para que los/as estudiantes puedan enfrentar los desafíos del presente y contribuyan a la reducción de las desigualdades estructurales. Dicho con otras palabras, la educación está orientada a promover una lectura crítica de la sociedad y de sus estructuras de poder y dominación, así como a cuestionar y transformar las condiciones que perpetúan la injusticia social.

Igualmente, cabe resaltar la sinergia entre el enfoque de capacidades y el ‘Buen Vivir’, entendido como “una visión ética de una vida digna, siempre vinculada al contexto, cuyo valor fundamental es el respeto por la vida y la naturaleza” (Universidad de Antioquia, 2021, p. 25), lo cual implica reconocimiento de todas las formas de existencia, respeto por las maneras pluriversales de habitar el mundo (Mignolo, 2015) y resistencia al materialismo soportado en la lógica mercantil que todo lo reduce al beneficio económico. Esta apuesta por una buena vida, por el bienestar en un sentido amplio, por la recuperación de aspectos afectivos y espirituales, por la “plenitud de la vida” (según la analista Aymara Choque, 2006), centrada en la armonía, la austeridad y el rechazo a vivir “mejor” a costa de otros/as (a juicio de Albó, 2009), también incorpora otras búsquedas, tales como asegurar que las “libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan” (Gudynas y Acosta, 2011, p. 79).

Aquí hay un marcado interés por los seres humanos, el despliegue de sus capacidades y la posibilidad de coexistencia entre ellos, así como

con otras formas de vida, que pone como prerequisite la autonomía para la construcción de un mundo en el que quepan muchos mundos (Escobar, 2014), plantea maneras de pensarse y construirse como sujetos y como sociedades alternas al capitalismo cognitivo globalizado, recuperando de este modo la función ética y estética de la educación que, en ocasiones, sutilmente se diluye entre el control, la homogenización, la indiferencia, la subordinación y la competitividad características del modelo socioeconómico imperante.



Esta opción por el Buen Vivir, en consonancia con el enfoque de capacidades, posibilita una formación en armonía con los/as demás y con la naturaleza, liberadora de estereotipos y de formas discriminatorias de relacionamiento. Una formación que, al tener como finalidad el desarrollo humano y la constitución de un orden social justo y equitativo, privilegia el ‘ser’ frente al tener, la construcción colaborativa frente a la competencia entre pares, la búsqueda de logros comunes en lugar de liderazgos o protagonismos que dejan a su paso perdedores y generan resentimientos. Una formación sustentada en prácticas cotidianas éticas, afectuosas, solidarias y de cuidado entre los/as actores/as educativos/as y de estos/as con sus contextos de interacción.

La mediación educativa en el tránsito de la potencialidad al agenciamiento

La formación como proceso que se da a lo largo de la vida, si bien es el esfuerzo hecho por cada ser humano en su intento de convertir sus potencialidades en capacidades, en despliegue de su libertad para vivir la vida que valora vivir, no es un mérito individual, teniendo en cuenta que en ello intervienen los procesos de socialización propios del contexto sociocultural en el que interactúa y, muy especialmente, la mediación educativa que se haya intencionado para tal fin. De ahí la importancia de que dicha mediación sea pertinente y de calidad; esto es, integrada, integral, situada y reconocedora de la diversidad, porque esto ampliará la posibilidad de convertir las potencialidades en capacidades.

A propósito de dicha mediación, la educación superior juega un papel fundamental en tres aspectos claves:

- El acompañamiento a los/as estudiantes para que se reconozcan y sean reconocidos/as en sus potencialidades (‘capacidades básicas’, según Nussbaum, 2012), pues solo quien sabe lo que es y toma conciencia de lo que puede llegar a ser mantendrá la motivación intrínseca de desarrollar sus capacidades como proyecto individual y en conjunto con otros/as.

- La generación de experiencias educativas que reconozcan la multidimensionalidad de los seres humanos, sus condiciones de interculturalidad y su amplia diversidad, además, sus expectativas personales y colectivas de desarrollo.
- La consolidación de contextos favorables para el despliegue de capacidades que evidencien cambios sustanciales en la cotidianidad de la vida universitaria (relaciones intersubjetivas, formas organizativas, distribución del poder, evaluación, relaciones con el entorno, entre otros). Esto significa que el contexto universitario debe estar dispuesto al cambio, para que la transformación pueda ser una experiencia real, agenciada por los/as diferentes actores/as educativos/as a medida que se avanza en los procesos de formación.

La mediación educativa, acorde con las características mencionadas, contribuye a que cada estudiante despliegue sus capacidades en las dimensiones: físico madurativa, asociada a las posibilidades de una sana madurez; afectiva, a sentir y vincularse; cognitiva, a resolver creativamente los problemas; laboral, a transformar positivamente las condiciones de vida; ético moral, a regular la vida con otros y otras; lúdico-estética, a crear y disfrutar; comunicativa, a entender y entenderse; política, a actuar colectivamente por el bien común; y espiritual, a trascender, todo ello en función de un desarrollo humano integral.

Tal como lo ilustra Figura 2, la experiencia educativa, concebida como cultivo de humanidad (Nussbaum, 2005), depende de la calidad de la mediación educativa que se intencione para ello, esto da cuenta de la posibilidad o no que tienen los y las estudiantes de hacer tres tránsitos muy significativos en su proceso de formación; transitar de las potencialidades ('capacidades básicas', según Nussbaum, 2012) a los funcionamientos ('capacidades internas', según Nussbaum, 2012); de los funcionamientos a los agenciamientos ('capacidades combinadas', según Nussbaum, 2012); y de los agenciamientos al ejercicio de los derechos ('capacidades centrales', según Nussbaum, 2012). Para facilitar

la comprensión de los anteriores tránsitos, que son el resultado del esfuerzo personal con la mediación sociocultural y educativa, como ya se había planteado, es pertinente explicitar lo que se concibe dentro de este enfoque por potencialidad, funcionamiento y agenciamiento.

La potencialidad es la fuerza o el talento, aún no materializado o consolidado, que reside en cada ser humano y tiene la posibilidad de ser desarrollado; o, dicho de otra manera, las potencialidades pueden ser cultivadas y fortalecidas a lo largo de la vida o quedarse en un estado latente por no haber contado con las condiciones favorables para su despliegue.

El funcionamiento es la conversión de una o varias potencialidades (contempladas en una o varias dimensiones humanas), en acciones y logros reales que una persona es capaz de llevar a cabo en su vida. Representa la realización concreta de las capacidades y muestra cómo una persona utiliza sus recursos y oportunidades para vivir de acuerdo con sus propias metas y valores.

Finalmente el agenciamiento es toda acción emancipatoria realizada de manera individual o con otros/as, orientada a generar los cambios o transformaciones estructurales en el orden social y político que sean necesarios para que todas las personas que integran un colectivo (familia, universidad, municipio, departamento, país y mundo) puedan ejercer sus derechos de manera justa y equitativa, desde una perspectiva de cuidado consigo mismas, con los otros/as y lo otro, como base de una vida digna y plena.

Figura 4

Enfoque de capacidades. Proyecto Educativo del Programa de Odontología, Universidad de Antioquia (2023)

Propuesta curricular enfocada en el despliegue de capacidades



Algunas orientaciones metodológicas

Con el propósito de lograr coherencia entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y epistemológicos del enfoque de las capacidades que, de manera muy sintética, se explicitaron, y favorecer su traducción en estrategias metodológicas y evaluativas, se plantean, a continuación, algunas consideraciones como base para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe resaltar que esta es solo una provocación, con ella se espera generar resonancias en profesores/as, estudiantes y equipos administrativos para que sea una construcción colaborativa, basada en la experiencia compartida.

- **Tránsito de dictar clase a generar experiencias de aprendizaje:** la idea es pasar de la tradicional transmisión de

conocimientos a la creación de acontecimientos que, desde una perspectiva integrada, integral y de proceso, provoquen el interés de los/as estudiantes y los/as posicionen como participantes creativos, autónomos y comprometidos con el aprendizaje y su correspondiente acción transformadora.

Consecuente con el ciclo natural de todo aprendizaje, cada una de estas experiencias contemplará diversidad de procesos y actividades enfocadas a la provocación, a la exploración, a la anticipación, a la profundización, a la integración, a la resolución y al agenciamiento.

- **Implementación de estrategias didácticas críticas y no parametrales:** se retoman los aportes de la didáctica crítica, no parametral (Quintar, 2008; Salcedo, 2009), por su manera particular de enfocarse en el encuentro humano en el acto educativo y por la relevancia que atribuye a los vínculos que, a propósito de ello, se crean entre quienes comparten expectativas, saberes, conocimientos, sentimientos, emociones, experiencias e incluso utopías en su propósito de aprender. Esta perspectiva didáctica, teóricamente soportada en la pedagogía de la potencia, las pedagogías críticas, la educación popular y las pedagogías decoloniales, más que perpetuar formas estandarizadas de desarrollar los procesos educativos, pretende favorecer, en quienes participan en ellos, el despliegue de sus capacidades, la resignificación de sentidos, el establecimiento de formas responsables de relación con los/as otros/as, los contextos, los conocimientos y las culturas. Para el logro de sus propósitos, esta perspectiva cuenta con dispositivos didácticos como: círculos de reflexión, análisis de caso, círculos demostrativos, procesos didactobiográficos, taller crítico, cartografía social, entre otros.
- **Resignificación de roles de los actores educativos:** en reconocimiento a la incompletud humana, a la temporalidad del conocimiento, a las múltiples y divertidas formas de aprender que

hoy existen y a la potencia pedagógica del trabajo colaborativo entre quienes tienen amplio dominio de un saber específico y quienes apenas se acercan a él, se apuesta por un proceso integrado en el que profesor/a y estudiantes puedan vivir la experiencia de aprender y enseñar. En consecuencia, se potencia el rol de estudiante como permanente y creativo/a, buscador/a, que interroga la realidad y plantea de manera colaborativa alternativas de solución, y el rol del profesor/a como provocador/a de procesos de aprendizaje significativos y transformadores, como acompañante crítico/a y problematizador/a, alguien compasivo/a, abierto/a y solidario/a frente a las diversas formas de ser y de aprender, como un/a orientador/a amoroso/a dispuesto/a a compartir su sabiduría, esa que no está en ningún texto.

- **Articulación entre procesos y resultados de aprendizaje:** consecuente con la concepción de educación como experiencia emancipatoria, humanizadora y dignificante, es preciso contar con procesos de aprendizaje estructurados, integrales, integrados y particularmente intencionados a favorecer el desarrollo de capacidades. En la medida en que los/as estudiantes, con el acompañamiento de sus profesores/as, participan de manera senti-pensante en estos procesos en función de comprenderlos, para identificar y resolver las situaciones problemáticas que les son inherentes y generar posibilidades de cambio o transformación, se puede hacer su evaluación e identificar el alcance de los resultados de aprendizaje previstos, promoviendo procesos participativos de evaluación en los que intervengan todas las personas involucradas; esto significa que como se enseña se aprende y se evalúa.

En síntesis, la evaluación es ‘permanente’ porque hace parte del proceso de aprendizaje; ‘formativa’ porque permite revisar, valorar y tomar decisiones oportunas; ‘integral’ porque implica todas las dimensiones humanas; ‘participativa’ porque involucra a estudiante, profesor/a, pares (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación); y ‘justa’ en tanto da cuenta de la valoración individual del despliegue de capacidades de cada estudiante.

Después de este abordaje sucinto del enfoque de las capacidades cabe resaltar dos aspectos centrales o fundantes de los que se deriva su gran potencial educativo:

- Reconoce a cada sujeto como un fin en sí mismo, como un ser concreto con el que es preciso construir las condiciones que faciliten el cultivo de su humanidad desde el desarrollo de su diferencia, en función del bienestar individual y social; esto es, un ser que gracias a la mediación educativa transita de la potencialidad al agenciamiento por motivación propia y responsabilidad compartida, sin la presión del premio o el castigo ni la necesidad de compararlo con otros u otras.
- Concibe la educación como un valor en sí mismo, como un factor crucial para el desarrollo humano y la configuración de una sociedad justa y equitativa en la que todos/as puedan vivir dignamente. Esto hace referencia “a la formación de sujetos capaces de identificar las necesidades de cambio, formular lo que no está y ver lo que no existe” (Roldán, 2021, p. 165); sujetos “que toman posesión de su vida, de su tiempo, del tiempo de su vida [...] Tiene que ver con algo así como sentir el peso de lo que pasa y de lo que nos pasa: *no volverse ciego, sordo y mudo ante el peso del mundo*” (Bárcena, 2012, p. 15).

Referencias

- Albó, X. (2009). Suma tamaña = el buen convivir. *Revista Obets*, 4, 25-40.
- Anderson, P. (2001) Historia y lecciones de neoliberalismo. En: Hourtart, F y Polet, F. *El otro Davos. Globalización de resistencias y de luchas* (pp. 13-30). Editorial Popular.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.

Choque Q., M.E. (2006). *La historia del movimiento indígena en la búsqueda del Suma Tamaña (Vivir Bien)*. International Expert Group Meeting on the Millennium Development Goals, Indigenous Participation and Good Governance. United Nations.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. CLACSO

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

Gudynas, E., y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(53), 71-83.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Mejía, R. (2008, mayo 22-24). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 2(2).

Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. CIDOB y UACI.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Nussbaum, M. (2016). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Editorial Planeta.

Quintar, E. (2008) *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización*. México: IPECAL.

Rey, A. y Sánchez, I. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246.

Roldán, O. (2021). Al encuentro del rostro borrado por la estandarización y las cifras. En: *Círculos pedagógicos. Espacios y tiempos de emancipación*. Nueva Mirada Ediciones.

Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.

Universidad de Antioquia. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia, Facultad de Odontología. (2023). *Proyecto Educativo del Programa*. Universidad de Antioquia.

Walsh, C. (2013) Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. En: Walsh, C. (compiladora) *Pedagogías decoloniales. T. 1.* (pp. 23-68) Editorial Abya Ayala.

3.

El Horizonte Curricular

Mauricio Múnera Gómez⁷⁹

Una acepción del horizonte, a la que nos acercamos con esta texto, tiene que ver con la construcción de un territorio, de un campo, de un ámbito. Si se quiere, esta idea nos pone en relación con el espacio que se habita y en el que suceden múltiples interacciones y movimientos. Por ello, este concepto polisémico –*el de horizonte*– en su conformación nos interpela acerca de aquellos sujetos, discursos, saberes y prácticas, que se ponen en relación y en tensión dentro del espacio, dentro del mismo territorio. Posiblemente, ello da lugar a una idea de límites, de confines –otros términos asociados–, pero más allá de pensar en lo que establece una delimitación, esta idea de *horizonte* implica lo que acontece en un determinado lugar, o, en otros términos, lo que es en sí misma una configuración, una construcción...

Y estas líneas previas nos invitan a la presentación del horizonte curricular, que es el tercero en la propuesta que la Universidad de Antioquia explicita en el Proyecto Educativo Institucional. A partir de los asuntos de carácter educativo y pedagógico, que se plantearon en los horizontes previos, emerge una comprensión del currículo como cultura,

79. Coordinador de la Unidad de Asuntos Curriculares y coordinador general del proyecto de Armonización Curricular (2022-2024). Integrante de los grupos de investigación Didáctica en la Educación Superior y Somos Palabra: formación y contextos, Profesor Titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

en tanto esta propuesta de Armonización Curricular hace un énfasis especial en aquellos relacionamientos con los campos disciplinares, y, a la par, en todo lo que implica pensar los modos a través de los cuales las comunidades educativas nos integramos con los universos simbólicos de los que emergen saberes y prácticas culturales.

A la par, este énfasis en lo cultural, además de implicar al currículo en asuntos relacionados con los valores, los saberes y los símbolos construidos por las culturas humanas y, claro está, por las culturas académicas; despliega líneas de sentido alrededor de la idea del cultivo y de la importancia del cuidado. La etimología misma de la palabra *cultura* remite, en su red de significados, a asuntos ligados a la tierra, la labranza, la cría de ganado –una primera línea de interpretación–; pero también introduce otras comprensiones asociadas al cultivo de los conocimientos, los saberes y del espíritu mismo –una segunda posibilidad de significación–. Entonces, aquí tendríamos que hablar de culturas y de relacionamientos con estas, por ello, lo que subyace a todo este desarrollo de ideas es una comprensión intercultural del currículo en atención a las posibilidades de la interacción, del intercambio y de la emergencia de un pensamiento plural desde la diferencia (Walsh, 2007).

Para ampliar estas ideas, es conveniente introducir una definición construida por Gimeno Sacristán (2010) acerca del currículo: “[...] es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (p.12). De tal suerte, lo que enseñamos y aprendemos en la Universidad se articula como discurso, saber y práctica con la construcción y la expansión de las culturas y de los contenidos que las integran, por ello, lo intercultural es el eslabón a partir del cual se ha de complejizar lo curricular, porque este amplía las posibilidades de un pensamiento plural.

Este horizonte curricular, comprendido en términos de lo cultural y de lo intercultural, amplía cualquier abordaje o dimensión técnica del desarrollo curricular, que se reduce a diseños, programaciones o ejercicios

de “selección” y de “distribución” de conocimientos en porciones o fragmentos. En clave del cultivo, el cuidado y la diversidad, el currículo y todo en lo que este se expresa, en la concepción que aquí se desarrolla, está alineado con los caminos, las rutas y los modos de caminar. Dicho de otra forma, lo que emerge es una comprensión del currículo como experiencia y acontecimiento, lo cual tiene que ver con las formas de caminar múltiples senderos, y ello es coherente con la etimología propia del vocablo, esto es: “curriculum” proviene de las voces *curro* y *currere*; y estas remiten a significados tales como carrera, trayectoria, camino, espacio en el que se corre y en el que hay desplazamientos.

Esta comprensión del currículo no deja de lado asuntos concretos en los que se materializa una propuesta formativa. Está claro que cada programa académico construye una estructura curricular en la que se hacen determinados énfasis y se presentan los momentos que dan lugar a un ejercicio de formación integral y en investigación, en sintonía con un campo de disciplinar y profesional. No obstante, más allá de los cursos obligatorios o electivos, que un determinada comité, programa o unidad académica proponen para la construcción de posibilidades de ser, saber y hacer; cada estudiante determina los modos a través de los cuales lleva a cabo su viaje y asume su compromiso con la propia formación. Las estructuras y, de modo más pertinente, los diseños curriculares son pretextos para que se desplieguen múltiples rutas formativas y para que se sucedan experiencias y acontecimientos en el encuentro con las/los integrantes de las diferentes comunidades y con el saber.

A la luz de lo dicho, a continuación, se van a presentar algunos textos que intentan desplegar determinadas comprensiones sobre el currículo enraizadas en los abordajes que la Universidad ha venido haciendo en su trayectoria histórica. Estos tejidos de ideas presentan desarrollos argumentativos y explicativos alrededor de algunos principios del currículo que, desde la Transformación Curricular de 1997 hasta la fecha, se han declarado asuntos constitutivos de las estructuras y los diseños curriculares, que dan lugar a las prácticas formativas en los programas académicos. Los principios de flexibilidad, interdisciplinariedad,

integración e internacionalización fueron recogidos y explicados en el documento del PEI, y esto constituyó una base importante para que los programas comenzaran a revisar algunos asuntos relacionados con su propio devenir.

En primer momento, se abordarán asuntos asociados a la internacionalización, la interculturalidad y la construcción de una perspectiva glocal, mismos que son necesarios para resignificar los modos de seleccionar los conocimientos que se implican en un determinado plan y para reconocer las redes y las interacciones de los sujetos en múltiples territorios, contextos y modos de ser. Estas ideas dan lugar a un abordaje de la flexibilidad curricular como premisa necesaria para que los campos de saber, en sí mismos, se desplieguen y se expandan de modos disímiles, y se dé lugar a la emergencia de los acontecimientos en sintonía con la plasticidad misma que debe formar parte de cualquier sistema curricular.

Como otro paraje por el que trasegamos en esta pregunta acerca de lo curricular, emerge en esta parte del texto una presentación de las políticas curriculares que el Consejo Académico de la Universidad ha venido construyendo en estos años, para proponer determinados lineamientos y orientaciones para la construcción de arquitecturas curriculares. Y cierra este campo de disertaciones el abordaje de la educación dual como una de las modalidades en las que la Universidad de Antioquia está trabajando, al ser una posibilidad para acercarse a otros territorios y formas de saber, en este caso, en aproximaciones con determinadas instituciones que, históricamente, se han dedicado a la generación de empleo y a la expansión de capitales, pero que, en este caso, expresan su interés para pensar y agenciar la formación integral de los seres humanos.

Pensar el currículo en los términos que aquí se ha propuesto obedece a una finalidad: trascender las miradas técnicas a partir de las cuales se concebido el diseño curricular en sus orígenes y propiciar la emergencia de aquel “campo de fuerzas” (Bolívar, 2008, p. 128), en el que interesan más las relaciones, las intencionalidades y los sentidos, que la explicitación de una determinada definición (Tadeu Da Silva, 1999). Tal y como lo hace

la Universidad de Antioquia, más que divulgar una serie de normativas que direccionan y determinan las estructuras del currículo; lo que se intenta con este ejercicio es divulgar las voces, las trayectorias y las memorias de conversaciones de comunidades académicas de profesoras y profesores, que se atreven a proponer posibilidades de significación en aguas polisémicas y desafiantes como las de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica.

Referencias

Bolívar, Antonio (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Ediciones Aljibe.

Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, 34, 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es

Tadeu de Silva, Tomaz (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.

Vicerrectoría de Docencia (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de Antioquia.

Walsh, Katherine (2007). Interculturalidad, decolonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX, 48.

3.1.

Fundamentación sobre Flexibilidad Curricular

Adriana Patricia Arcila Rojas⁸⁰

Silvia Elena Giraldo Torres⁸¹

Bladimir Fernando Valencia Arboleda⁸²

Sergio Luis Trujillo Pulido⁸³

Diana Marcela Escobar García⁸⁴

Deici García Franco⁸⁵

José Roberto Álvarez Múnera⁸⁶

Carolina Benjumea Herrera⁸⁷

“La flexibilidad es un problema de adaptación y de apertura y por lo tanto tiene que ver con el cambio, con la innovación, con los límites, con lo diverso, con el otro, con lo otro”.

(Upegui, 2008, p. 2)

80. Profesora Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

81. Profesora Registros calificados de pregrado, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

82. Profesor Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

83. Profesor Programa de Educación Flexible, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-2, Medellín, Colombia.

84. Profesora Ude@ Educación Virtual Vicerrectoría de Docencia UdeA, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

85. Profesora Facultad de Comunicaciones y Filología Ciudad Universitaria, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

86. Grupo de Investigación Historia Social, Profesor Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

87. Profesora, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación, Facultad de Comunicaciones y Filología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

La flexibilidad curricular como concepto ha estado presente desde el comienzo de nuestras cotidianidades educativas; se debate entre la claridad escrita y la confusión en la práctica. Es individual en tanto el ser profesor y profesora busca formas diferentes de apoyar los avances en los/as estudiantes; es colectiva frente a los acuerdos y desacuerdos que pueden suscitarse desde su concepción e implementación y es universal como compromiso educador. Es también presente, futuro, política y decisión.

Nos preguntamos, entonces, ¿cómo avanzar en las enunciaciones o en los textos cuando intentamos escribir respecto de algo de lo que todos/as creemos saber? Gran desafío que pone de antemano la necesidad de conquistar una deliberación orientada a la realidad de las experiencias de aula, de instituciones, de grupos que ayuden a repensar o solazar la trama de alcances que, en este tema, parece haberse derribado o apenas empezar su construcción.

Si revisamos la literatura frente a la flexibilidad curricular, nos damos cuenta de que no coexiste en la nada, sus convenciones se evidencian, son concretas, inteligentes y de uso general. No nos estamos refiriendo a una entidad impalpable, sino a una vía, un forjar avances posibles que logran definirse y detallarse en maneras de hacer, de ser y de afrontar la educación; y, en su nombre, los escenarios, las situaciones y las vivencias que permiten tomar la experiencia formativa como una de encuentro, de reflexión permanente, de respeto por los ritmos diferentes de las personas, de construcción de lo humano, de pensar que la educación, como espacio de aprendizaje, nos corresponde a todos y a todas en general. Así es que creamos vida desde las oportunidades que brindamos para alcanzar metas comunes desde lo individual y lo grupal.

Nos permitimos, entonces, tejer algunas de las significaciones que nos brinda la literatura, la experiencia, la norma y la investigación a propósito de la flexibilidad curricular, todas estas con el ánimo de hilar diferencias y similitudes que posibiliten seguir construyendo desde la aventura de aprender y crecer colectivamente.

La Flexibilidad Curricular y sus nociones

Si bien la caracterización de este concepto encuentra sus albores desde el siglo XX, en 1999, la UNESCO se refería al impacto de las tecnologías en la educación superior en cuanto a “la creación de formas alternativas de organización escolar, los modelos innovadores para el aprendizaje y la modificación de la relación maestro-alumno” (Herrera y Didriksson, 1999, p. 33). Este impacto, sumado a algunas características de la sociedad del conocimiento, derivó en algunas nociones sobre flexibilidad que es preciso tener en cuenta.

La primera podemos resumirla como la capacidad para establecer rutas diversas para el logro de un objetivo, reorganizando los recursos humanos y físicos necesarios para favorecer el trabajo de los grupos académicos, programas o proyectos de investigación. En la segunda noción podemos conectar la flexibilidad con la gama de opciones y la autonomía de los y las estudiantes para definir una ruta de formación que tenga en cuenta el contexto y la solución de problemas. Una tercera idea que encontramos es la del currículo flexible como aquel que favorece el desarrollo de capacidades para responder a los problemas y las incertidumbres del futuro. En estas tres consideraciones, lo que se asoma es la necesidad de transformar el esquema de adaptación al cambio por otro en donde tengamos la capacidad de anticipar y construir vías u oportunidades para el futuro.

En una mirada más actual, la UNESCO nos presenta otras discusiones ante la urgencia de repensar el currículo con un mayor énfasis en desafíos para la educación. Aquí, entonces, el currículo es considerado como “el núcleo para hacer efectivas las aspiraciones e ideales sociales sobre el porqué, el qué, cómo, cuándo y dónde de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación” (Operti, 2021, p. 4). De esta conceptualización identificamos una serie de pistas para ampliar la visión de la flexibilidad curricular tales como: considerar una mayor comprensión de los/as estudiantes desde una perspectiva generacional, profundizar en la educación glocal, valorar la diversidad, posibilitar un enfoque de género,

potenciar la educación inclusiva, combatir los factores relacionados con la vulnerabilidad, orientarnos por una educación que potencie la libertad, fortalecer la ética y el humanismo y, finalmente, avanzar hacia modos híbridos en educación.

Además de lo anterior, consideramos otras pistas para pensar en la flexibilidad del currículo. La primera se refiere a la comprensión del currículo desde una mirada holística como un proceso que es complejo y polémico, que deberá contener discusiones y acuerdos entre sus partes interesadas. La segunda consideración se relaciona con el protagonismo y la legitimidad que adquiere el currículo a partir de propósitos, políticas y objetivos que transformen la vida de las personas y las comunidades. El tercer punto asume los cambios vertiginosos, un tanto disruptivos, que estamos viviendo a escala global, los cuales, “implican revisar nuestras identidades y estatus como humanos, ciudadanos, trabajadores, empresarios y miembros de la comunidad” (Operti, 2021, p. 5).

Siguiendo con lo anterior, la cuarta consideración está conectada directamente con los desafíos que se han hecho más evidentes tras la pandemia ocasionada por Covid-19, relacionados con las ofertas educativas híbridas y estrategias que consideren la sinergia entre la educación presencial, a distancia y virtual, que eliminen barreras y limitaciones de tiempo y espacio, hechos que potencien la colaboración entre instituciones y programas.

Ahora bien, en lo que respecta al ámbito nacional, podemos hallar que son muchos los acercamientos que se han venido realizando desde diferentes esferas para entender el currículo y su flexibilidad como una forma de dar apertura a las diferentes ofertas y posibilidades no solo de acceso, sino de permanencia de los y las estudiantes en las instituciones de educación superior. Uno de estos acercamientos está relacionado con las políticas que, a nivel estatal, abren puertas para que cada institución pueda pensar, desde su contexto y realidad, diversas estrategias y caminos conducentes a la promoción, permanencia y graduación de sus estudiantes.

En la revisión de estas normas, reconocemos algunas como el Decreto 1330 de 2019 que describe la necesidad de examinar la diversidad de oferta y demanda de programas, de niveles de formación, de modalidades y de metodologías que puedan moldearse de acuerdo con ofertas a las que puedan acceder los y las estudiantes. Para ello, propone considerar un conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos y condicionados por las demandas sociales, culturales y ambientales que se establecen como referentes para realizar valoraciones que promuevan el mejoramiento, la autorregulación y la transformación permanente del desarrollo de las funciones sustantivas –docencia, investigación y extensión– que permitan evidenciar los resultados académicos.

Por su parte, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), en el Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad, nos presenta diversos factores y características para la evaluación de programas académicos y, específicamente, la característica 19 expone la necesidad de la flexibilidad y pertinencia de los aspectos curriculares de los programas académicos con posibilidades como facilitar la movilidad de los y las estudiantes a través de rutas de formación que construyan a partir de su trayectoria, sus intereses y aspiraciones. Dichas rutas pueden ser transitadas dentro de la misma oferta institucional o fuera de ella, en el ámbito nacional e internacional. Aquí consideramos que todas las actividades que son incorporadas a las rutas de aprendizaje contribuyen ampliamente a la formación integral y promueven la interdisciplinariedad.

Aun así, es importante aclarar que la construcción de políticas educativas en educación superior que retoman la flexibilidad curricular no son suficientes por sí solas, dado que deben estar acompañadas de mecanismos y acciones contundentes que pongan en práctica las transformaciones requeridas por los programas académicos según las necesidades de cada estudiante, teniendo en cuenta el abanico de posibilidades a las cuales pueden acceder y que están directamente relacionadas con las características propias del concepto, lo que presupone, tal como lo señala Giraldo (2018), “esfuerzos significativos

de las directivas (...) un compromiso político, toda vez que ello conlleva, posiblemente, a transformaciones en la estructura administrativa y en la gestión curricular, además, requiere una mayor articulación entre la formación investigativa y la proyección social” (p. 52).

De esta manera, el compromiso para el desarrollo de un currículo flexible debe surgir también de las instituciones de educación superior, de políticas públicas dinámicas, sociales, culturales y disposiciones económicas que garanticen recursos humanos, financieros, materiales, tecnológicos, entre otros, que se orienten a profesionalizar seres humanos con diversidad de capacidades y habilidades necesarias para desenvolverse en las demandas de la sociedad actual. Por esto, la Flexibilidad Curricular es política y exige decisiones y acciones concretas que, en este caso, posibiliten generar y fomentar escenarios más democráticos y abiertos en la Universidad de Antioquia.



En este punto hemos de señalar que el Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo (GINIC), adscrito en su momento a la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, avanzó significativamente en la comprensión de procesos directamente relacionados con el currículo y sus diferentes formas teórico-prácticas de manifestarse en lo social, económico y político. Desde las construcciones y comprensiones realizadas, coincidimos en abandonar la dimensión instructiva del currículo para darle paso a una perspectiva de los saberes como cultura orientada a la solución de problemas y necesidades locales, regionales y nacionales desde la dimensión formativa o de la formación integral como concepto clave, en la cual, se asume la necesidad de integrar las diferentes racionalidades: ética, estética, lógica y política que se declaran desde el Proyecto Educativo Institucional.

Lo anterior nos permite avanzar en la conceptualización de la flexibilidad curricular bajo la mirada de la formación integral que implica, además de una visión multidimensional de los y las estudiantes, un acercamiento a otros campos más allá de la propia disciplina, la adaptación, la diversificación, la curiosidad intelectual, la expansión del conocimiento y la búsqueda de la verdad en espacios caracterizados por la libertad y la igualdad. Así mismo, la flexibilidad se comprende como una posibilidad para:

la movilidad tanto de los conocimientos como de los estudiantes; de los conocimientos, al disponer en cada espacio curricular su permanente actualización mediante la formulación de nuevos problemas del conocimiento de punta; y de los estudiantes, al facilitar su libre formación y su movilidad al interior de la Universidad y por fuera de ella, en la región, en el país y en el exterior, y múltiples rutas para la formación. (PEI, 2022, p. 59)

De igual manera, adoptar una mirada del currículo desde una perspectiva de los saberes como cultura nos permite el abordaje del concepto desde su relación con la interdisciplinariedad, entendida esta última como un encuentro y cooperación entre dos o más disciplinas

“aportando cada una de ellas (en el plano de la teoría o de la investigación empírica) sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación” (Bottomore, 1983, p. 11).

Más importante aún, la interdisciplinariedad la entendemos como una corriente intelectual que intenta superar la fragmentación y la segmentación del conocimiento y que nos abre nuevos horizontes de objetos de estudio y de acciones frente a los mismos (López, 2012). Así las cosas, la flexibilidad curricular bajo el lente de la interdisciplinariedad, dada la integración y la articulación de contenidos disciplinares que la misma implica, promueve el diálogo, la interacción y la complementariedad entre diferentes áreas, favorece el intercambio de experiencias de aprendizaje y de práctica entre estudiantes, profesoras y profesores y moviliza el proceso de formación hacia la solución de problemas y el abordaje de temas que son multifacéticos y requieren una comprensión completa desde varias perspectivas.

En esa misma línea, pensar la flexibilidad curricular desde la mirada de lo interdisciplinar nos permite avanzar hacia lo que Castro (2011) denomina una Universidad rizomática. De acuerdo con sus planteamientos, la universidad occidental moderna ha venido funcionando bajo una estructura jerárquica, es decir, ha funcionado como una universidad arbórea, distribuida por facultades, las cuales, al tiempo, se han dividido desde las disciplinas tradicionalmente reconocidas en departamentos y dependencias académicas y administrativas. “A su vez, cada disciplina detenta sus propios métodos, sus objetos de conocimiento, sus cánones y autoridades y sus propios mitos fundacionales reflejados en los currículos de los programas donde se matriculan los estudiantes” (Castro, 2011, p. 47).

Esta estructura arborescente de la universidad genera separación de los conocimientos, una tendencia a disociarlos, impidiendo diálogos interdisciplinares tan importantes para flexibilizar el currículo. A ello se contraponen la propuesta de una universidad rizomática que, según (Castro, 2011, p. 6), es una forma diferente al árbol que no funciona con la lógica de la estratificación sino con la de la articulación.

La flexibilidad tiene diversas connotaciones en la gestión académica. Está comprometida con una experiencia única del currículo por parte de cada estudiante, que lo puede amoldar a sus intereses, a sus preguntas de estudio, a sus necesidades de profundización en el conocimiento, a sus compromisos ético-políticos. En sí, la flexibilidad es muy diferente a un “todo vale” en un plan de estudios. Significa que el orden establecido puede ser recorrido de diversas formas teóricas, metodológicas y prácticas sin perder el compromiso del programa con los procesos y los resultados de aprendizaje y su proyecto educativo. En su lógica despliega toda la intención de vivenciar un espíritu universitario en tanto quienes hacen parte de ese diálogo varían en cada experiencia formativa y permiten abrir los saberes; pero, sobre todo, propician la interculturalidad al favorecer que cada experiencia sea una relación diferente con profesoras, profesores y compañeros/as de estudio. Un/a estudiante que haya vivenciado un currículo flexible logra reconocer más de sí y, suma a ello, una disposición de adaptarse a diversos escenarios que le preparan para un ejercicio profesional más respetuoso, incluyente, democrático y argumentativo. Infunde aquello que algunas teorías de la interculturalidad llaman el aprender a reconocer y a valorar la “razón del Otro” o el deseo de “pensar con” (Walsh, 2009, p. 34).

En ese sentido, una de las comprensiones más importantes a resaltar hace referencia a la flexibilidad curricular como un tema complejo y dinámico que implica adecuaciones propias de las instituciones de educación superior (y/o programas académicos) las cuales, a su vez, se enmarcan en un propósito educativo que encamina o enruta la formación de los/as estudiantes y que, simultáneamente, minimiza las barreras o limitaciones en el acceso, calidad, garantía y permanencia educativa acorde a sus necesidades contextuales, actuando como dispositivo facilitador en cada uno de los componentes del currículo.

Ciertamente, debemos decir que la Universidad de Antioquia propicia la adaptación, apertura y diversificación de las ofertas y los accesos a la educación; motiva a las unidades académicas a concebir nuevas formas de seleccionar y organizar los contenidos, las experiencias y las actividades didácticas que conlleven a una estructuración más

flexible de los aprendizajes, así como de los espacios pedagógicos, y promueve el trabajo mancomunado, tanto entre las instancias internas como entidades educativas externas, para favorecer la movilidad, el diálogo colaborativo y la cooperación con el fin de brindar flexibilidad curricular al colectivo estudiantil.

Desde el anuncio de los principios generales de sus reglamentos estudiantiles y otras normativas relacionadas, la Universidad se concibe, tácitamente, como una institución flexible al promover el acceso a los conocimientos de forma libre y consciente; motivar la creatividad en la ciencia, las artes y la técnica; alentar la libertad de cátedra y de aprendizaje y propiciar el contacto de los/as estudiantes con expresiones culturales, artísticas y deportivas. Lo anterior se sintoniza con los objetivos de prepararse integralmente para afrontar el trabajo flexible, tener mente abierta, aceptar el cambio y adaptarse a los retos de la vida laboral y la vida en sociedad desde lo que declaramos un aprendizaje para toda la vida.

Cuando revisamos en detalle las apuestas que hace la Universidad por la flexibilidad curricular a través de sus normativas, las declaraciones de su PEI y, principalmente, las estrategias y las prácticas que de ellas se derivan y las hacen realidad, encontramos experiencias diversas que nos sirven como ejemplo. En estas vemos la posibilidad, tanto en estudiantes de pregrado como de posgrado e incluso en profesionales y estudiantes externos, de expandir nuestros conocimientos, conocer nuevas experiencias culturales y científicas, y ampliar los horizontes conceptuales, teóricos y prácticos.

De forma específica y, como referente de flexibilidad curricular, la *Política Institucional de Procesos y Resultados de Aprendizaje*, según el Acuerdo académico 583 del 22 de julio de 2021, presenta las

orientaciones generales para el diseño, implementación y valoración de los procesos de evaluación que configuran resultados de aprendizaje, desde una concepción de la evaluación como proceso articulado a los [diversos] diseños pedagógicos, curriculares y didácticos de los diferentes programas académicos de la Universidad de Antioquia (p. 6).

Describe en sus fundamentos, entre otros: “la autonomía que tienen las unidades académicas para configurar sus procesos pedagógicos [macrocurrículo], curriculares [mesocurrículo] y didácticos [microcurrículo]” (p.7), posibilitando la cocreación de planes de formación flexibles, pertinentes y coherentes que se habilitan desde los conceptos de: enseñanza, aprendizaje, evaluación, procesos, resultados, y las diferentes estrategias didácticas implementadas en los programas de formación de la institución.

Vista desde la anterior perspectiva, la flexibilidad curricular evoca la autonomía universitaria en clave de cohesión diferenciada, de forma específica para cada programa académico frente a: lo propuesto desde su modelo/ enfoque/ forma/ declaración pedagógica, según su objeto de estudio o de conocimiento; lo definido en sus diferentes perfiles; sus intencionalidades formativas (propósitos, objetivos, competencias, capacidades de formación, entre otras denominaciones); su forma de organización curricular (áreas, campos, niveles, ejes, líneas, entre otras); sus diferentes estrategias didácticas; sus heterogéneas estrategias evaluativas; sus medios/mediaciones educativas, para, finalmente, enunciar lo ideal de cada programa, reflejado en un concepto único, emanado de lo flexible, bajo una perspectiva direccionada por el PEI de la Universidad.

Otra de estas estrategias, que aplica en este caso particular para los programas de pregrado, es la Formación Complementaria estimada en el Acuerdo académico 527 del 30 de noviembre de 2017. Según este documento, las Unidades Académicas diseñan y disponen anualmente, como mínimo, de dos cursos para ser ofertados por la Vicerrectoría de Docencia, quien se encarga de implementar, actualizar y articular la estrategia; además de gestionar, junto a las unidades, la contratación, los espacios, los medios y demás condiciones materiales necesarias. Desde allí se configura una oferta para que los/as estudiantes de pregrado matriculen cursos de acuerdo con sus intereses y les puedan ser reconocidos como electivas, una vez aprobados.

Cada estudiante de posgrado también tiene la posibilidad de realizar movilidad interna gestionando un cupo en cursos de otros posgrados de la Universidad y solicitando, posteriormente, un reconocimiento de estos en el plan de estudios del programa al cual se encuentra adscrito/a. Así mismo, tanto estudiantes de pregrado como de posgrado pueden realizar movilidad externa a través de los convenios nacionales e internacionales con los que cuenta la UdeA.

De igual manera, el Reglamento Estudiantil de Posgrado de la Universidad contempla la figura de estudiante transitorio/a que da la posibilidad a estudiantes y profesionales externos y a estudiantes de pregrado de matricular cursos en un programa de posgrado, a partir de tres modalidades: ‘estudiante en movilidad nacional o internacional’ que se refiere a estudiantes de posgrado externos que, con previa autorización del Consejo de la dependencia académica, se matriculan en cursos de un programa de posgrado; ‘estudiante de extensión’, en cuyo caso un profesional independiente matricula cursos de posgrado ofertados como cursos de extensión; y la tercera modalidad es la de ‘estudiante coterminal’ bajo la cual un/a estudiante de pregrado tiene la posibilidad de matricular cursos de posgrado con previa aprobación del Comité de Posgrado de la Unidad Académica.

Sobre esta última modalidad (estudiante coterminal), podemos ilustrar una experiencia exitosa por parte del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación: desde el 2019-1, semestre a semestre, se ha implementado una convocatoria para estudiantes de pregrado de la misma facultad, la cual consiste en la elección de varios cursos ofertados en su programación académica semestral en los programas de Maestría en Educación en sus modalidades presencial y virtual, Maestría en Educación en Ciencias Naturales y Maestría en Estudios en Infancias; una vez seleccionados los cursos se estima el número de cupos a ofrecer y se realiza una convocatoria por escrito para que los/as estudiantes que cumplen con los requerimientos puedan postularse a uno de los cursos y cupos en oferta. Hasta el 2022-2, Educación Avanzada ha tenido un total aproximado de 30 estudiantes de pregrado bajo esta modalidad

Otras posibilidades que nos ofrece la flexibilidad curricular a estudiantes, profesoras y profesores como una oportunidad de cooperación académica son la movilidad externa, las rutas de doble titulación, la selección de espacios y tiempos de aprendizaje, los tipos de curso, los horarios, los recursos y la infraestructura educativa.

Finalmente, estas apuestas de flexibilidad curricular institucionales dialogan y se articulan con las apuestas que cada profesor y profesora proyecta para su quehacer docente y que se ven reflejadas en sus prácticas de aula, en los espacios formativos que orienta y, en general, en las actividades de investigación y extensión en las que se encuentra involucrado/a: actividades académicas pensadas desde la diversidad de contextos en los que se desenvuelven sus estudiantes, la reflexión por lo inter y por lo transdisciplinar de los saberes, las innovaciones didácticas, la versatilidad en las formas de evaluación, la reflexión por la flexibilidad desde la enseñanza de la incertidumbre que exige la educación desde los tiempos que son líquidos y fluidos, el tejido más adecuado entre los contenidos, las problemáticas sociales y económicas actuales, entre otras.

Referencias

Bottomore, T. (1983) *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. UNESCO.

Castro, S. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, 35, 45-52.

Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. http://www.cna.gov.co/1741/articles186359_pregrado_2013.pdf

Consejo Nacional de Educación Superior. (2020). Acuerdo 02 de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior – ICFES. https://nutricion.fcm.unc.edu.ar/wpcontent/uploads/sites/16/2013/06/FLEXIBILIDAD_Y_EDUCACION_SUPERIOR_EN_COLOMBIA.pdf

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160.

García, N. (2008). *Currículo y flexibilidad curricular ¿El currículo: sendero o territorio?* Series Vicerrectoría de Docencia. Entrega 1: Currículo y flexibilidad curricular. Imprenta Universidad de Antioquia.

Giraldo, S. E. (2018). *Currículo y gestión curricular en la Universidad de Antioquia: una mirada desde los procesos de autoevaluación en educación superior*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. <https://hdl.handle.net/10495/12328>

Herrera M. y Didriksson (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y sociedad*. 10(2), 29-52. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/146>

López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 367-377. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Resolución 15224 del 24 de agosto de 2020*. <https://www.mineduccion.gov.co/porta/normativa/Resoluciones/400475:Resolucion-015224-de-24-de-agosto-de-2020>

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020*. <https://www.mineduccion.gov.co/porta/normativa/Resoluciones/402045:Resolucion-021795-de-19-de-noviembre-de-2020>

Presidencia de la República de Colombia (2019). *Decreto 1330 de 2019*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=98270

Opertti, R. (2021). *Diez pistas para repensar el currículum*. UNESCO. Series: Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375453_spa

Universidad de Antioquia. (2005). *Política para la renovación curricular y sistema de créditos*. UdeA.

Universidad de Antioquia. (2021). *Política Institucional de Procesos y Resultados de Aprendizaje*. UdeA.

Universidad de Antioquia. (2022). *Proyecto Educativo Institucional*. UdeA.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>

3.2.

Internacionalizar el Currículo en la Universidad de Antioquia desde una Perspectiva Glocal⁸⁸ e Intercultural

Laura García Restrepo⁸⁹

Natalia Marín García⁹⁰

Natalia Duque Cardona⁹¹

Alba Lucía Pérez Osorno⁹²

Juan Camilo Estrada Chauta⁹³

88. La Universidad de Antioquia se adhiere a la noción de glocalidad propuesta por Robertson (1992) para indicar que lo local y lo global no se excluyen, se complementaban. Con este concepto propone que el proceso de interconexión mundial no implica que se diluyan los localismos, por el contrario, que lo local es necesario siempre que se conecte con lo global.

89. Profesora, Dirección de Relaciones Internacionales, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

90. Grupo de investigación EALE, Profesora Escuela de Idiomas, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

91. Grupo de investigación Información, Conocimiento y Sociedad, Profesora Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

92. Grupo de investigación Comunicación, Periodismo y Sociedad, Profesora Facultad de Comunicaciones y Filología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

93. Grupo de Investigación Diverser, Profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

Introducción

La internacionalización de la educación superior es concebida hoy como un proceso transversal que busca impactar la calidad de los programas académicos y sus sentidos ontológicos, permeando los ejes misionales institucionales (docencia, investigación y extensión) y contribuyendo a la formación integral de los/as estudiantes. Esto implica que las concepciones tradicionales, funcionalistas y reduccionistas de la internacionalización, asociadas, por lo general, a la movilidad y/o al manejo de una segunda lengua, están quedando relegadas para dar paso a asuntos como la interculturalidad, la ciudadanía global, la diversidad y la glocalidad.

La relevancia de este proceso al interior de las universidades, en procura de la justicia social como baluarte y meta de la educación pública, está cobrando cada vez más fuerza a nivel mundial:

la internacionalización no puede ser vista como una lista de actividades fragmentadas ejecutadas por las oficinas de relaciones internacionales (ORI) y un pequeño grupo de internacionalistas motivados entre administradores y estudiantes. Al contrario, la internacionalización debe ser integral, amplia y debe convertirse en un pilar de la institución. (Brandenburg y de Wit, 2011, como se citaron en Prieto, Valderrama y Allain, 2015, p. 108)

Si bien la movilidad y los intercambios académicos se han visto como la forma regular de acercar a estudiantes, profesoras, profesores e investigadores/as al mundo y posibilitarles vivir una experiencia intercultural⁹⁴, las cifras a nivel global demuestran que centrar los procesos de internacionalización en la movilidad ahonda las brechas

94. Esto corresponde con una perspectiva de la interculturalidad funcional. Aquí, la concepción de interculturalidad se enraiza en el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias culturales, buscando la inclusión al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es "funcional" al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y la desigualdad sociales y culturales, tampoco "cuestiona las reglas del juego", por eso "es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente" (Tubino, 2005).

de desigualdad al interior de las instituciones de educación superior, debido a que el porcentaje de la comunidad académica que puede y quiere viajar internacionalmente sigue siendo muy bajo. Por ejemplo, en la Universidad de Antioquia, solo se movilizó internacionalmente el 1,15 % del total de la población estudiantil de pregrado y posgrado, según las cifras reportadas entre 2016 y 2022, mientras que la movilidad de profesoras y profesores regulares y ocasionales fue del 19 % para el mismo periodo⁹⁵.

Esta situación ha llevado a que las universidades busquen nuevas maneras de internacionalizar sus campus e impactar los procesos formativos, para que el despliegue de capacidades, en el sentido en que lo expresa Nussbaum (2012)⁹⁶, en interculturalidad, internacionalización y ciudadanía global permee a toda la comunidad universitaria. Beelen (2011) lo explica de la siguiente manera:

el foco principal de las IES es la preparación de los[as] estudiantes para un mundo globalizado. Al mismo tiempo, se ha evidenciado que este objetivo no se alcanzará mediante la movilidad hacia fuera tradicional, que continuará siendo una herramienta para una pequeña minoría de estudiantes. Sólo el plan de estudios puede proporcionar al[la] graduado[a] las competencias interculturales e internacionales necesarias. Por lo tanto, hay que clarificar cuál es el papel del plan de estudios como herramienta para conseguirlo. (p. 98)

95. El análisis de estos datos se realizó con base en los reportes internos de movilidad internacional saliente de la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad de Antioquia y de las cifras globales de estudiantes matriculados, profesores ocasionales y regulares vinculados, tomadas de Data UdeA y de la Vicerrectoría de Docencia.

96. Al hablar de internacionalización del currículo desde una visión crítica, más centrada en procesos de interculturalidad, se resalta el enfoque de capacidades de Nussbaum a partir de la pregunta por las oportunidades disponibles para cada ser humano, quien es considerado un fin en sí mismo. Esta pregunta pasa por conceptos como la calidad de vida, la justicia social, las libertades, el respeto por la autodefinición de las personas y el pluralismo en cuanto a los valores.

Este proceso se denomina internacionalización del currículo –IdC– y consiste en “la incorporación de las dimensiones internacionales, interculturales y globales al contenido del currículo, así como a los [procesos y] resultados de aprendizaje, los ejercicios de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa académico” (Leask, 2015, p. 9)⁹⁷. Siendo esta la definición más ampliamente aceptada a nivel global, hay que considerar que tanto la internacionalización, en general, como la concepción del currículo, en particular, deben responder a la naturaleza y a las particularidades de cada institución. No es posible hablar de un único modelo o de unas prácticas estandarizadas para internacionalizar los ambientes formativos, ya que cada universidad, e incluso cada región del mundo, pone el énfasis en determinados aspectos que están marcados por la cultura académica y por cuestiones históricas, sociales, económicas e, incluso, geopolíticas (Leask, de Wit, Torres y Bustos-Aguirre, 2021; Álvarez, Echeverría-King, Lafont-Castillo y Herazo, 2022; Prieto, Valderrama y Allain, 2015, Savo y Samia, 2023).

La Universidad de Antioquia no ha sido ajena a esta tendencia de internacionalización e interculturalidad en el aula y, a partir del 2020, desarrolló un proyecto entre la Vicerrectoría de Docencia y la Dirección de Relaciones Internacionales –DRI–, para promover la internacionalización del currículo entre los programas académicos, proyecto que ha evolucionado hasta convertirse en un componente del proceso institucional de Armonización Curricular⁹⁸.

97. Esta definición fue recientemente actualizada por la autora y se presenta aquí como un reconocimiento a la apertura que se está dando a nivel global hacia definiciones más amplias, decoloniales e incluyentes sobre la internacionalización: “La interculturalización e internacionalización del currículo es la incorporación estratégica de las dimensiones interculturales, internacionales y globales en el contenido del currículo, así como en los resultados del aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudios. Se trata de un proceso colaborativo y académico de revisión y renovación del currículo formal, informal y oculto, que incorpora respetuosamente puntos de vista diversos. Las pedagogías inclusivas harán que todos[as] los[as] estudiantes participen activamente en el aprendizaje intercultural e internacional en las instalaciones universitarias de sus lugares de origen y en sus comunidades locales. El objetivo final es preparar a los[as] estudiantes para que hagan contribuciones valiosas a la sociedad como ciudadanos[as] y profesionales locales y globales en un mundo que cambia rápidamente (Leask, 2015, p. 9)” (Leask, de Wit, Torres y Bustos-Aguirre, 2021, p. 28).

98. Ver Armonización Curricular en la Universidad de Antioquia: <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/docencia/asuntos-curriculares/armonizacion-curricular>

Este texto brinda un panorama general sobre la forma como la Universidad de Antioquia concibe, promueve y apropia la internacionalización del currículo, desde una visión crítica, que le da gran relevancia a la interculturalidad y a la educación para la ciudadanía global, partiendo del reconocimiento de sus propias dinámicas y de su cultura universitaria.

Realidades globales y habilidades para el siglo XXI en perspectiva intercultural

Al hablar de internacionalización del currículo es importante partir del entendimiento del contexto global e intercultural que habitamos y las implicaciones que este tiene para el desarrollo personal, profesional y laboral de la comunidad universitaria. Las problemáticas que enfrenta actualmente la humanidad tienen tal grado de complejidad e interconexión que es imposible proponer soluciones centradas en un único aspecto del problema. Se requiere una visión innovadora, crítica, multidisciplinar y empática, que permita llegar a comprender y abordar asertivamente asuntos como el cambio climático, las migraciones, la inteligencia artificial, el envejecimiento de la población y las pandemias, por nombrar solo algunos de los desafíos más apremiantes de este siglo.

Es por esta razón que diversos organismos internacionales, ONG, comunidades académicas, universidades y algunas entidades (Banco Interamericano de Desarrollo, 2019; Foro Económico Mundial, 2020 y la UNESCO, 2023) están resaltando la necesidad de formar a los/as estudiantes en habilidades que les permita, más allá de los conocimientos propios de cada profesión, adquirir una consciencia social sobre su rol como ciudadanos/as globales. Se comienza a hablar, entonces, de las habilidades para el siglo XXI, como aquellas capacidades que señala Nussbaum (2012), y que hacen referencia a conocimientos y destrezas que el ser humano debe desarrollar para responder, de manera crítica, a los retos que plantea la globalización, a las incertidumbres del mundo actual y a las grandes problemáticas del tiempo presente que le competen a toda la humanidad.

En la tabla que se presenta a continuación, se nombran algunas habilidades que se consideran fundamentales para sustentar la internacionalización del currículo.

Tabla 2

Algunas habilidades para el siglo XXI

Pensamiento crítico	Liderazgo
Solución de problemas complejos	Adaptabilidad y resiliencia
Inteligencia emocional y empatía	Aprendizaje continuo
Creatividad e innovación	Colaboración
Flexibilidad cognitiva	Apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación

El lugar de las universidades en el fomento de estas habilidades entre sus estudiantes es determinante. A propósito, indica Mesa (2019) que:

la incorporación de la noción de ciudadanía global al ámbito educativo abre oportunidades para buscar soluciones y alternativas a los problemas globales y para reafirmar el papel de la educación como una herramienta de cambio y transformación, orientada a la justicia social y la solidaridad. (p. 20)

Pensar una educación para la ciudadanía global, como propósito de la internacionalización del currículo en la educación superior, supone una mirada amplia del fenómeno de la globalización y sus efectos en los procesos educativos sobre los distintos ámbitos. La globalización se define como un proceso dual que abarca tanto dinámicas globales como procesos internos en territorios y redes transfronterizas (Beck, 2002; Sassen, 2005). Los efectos de la globalización incluyen la deslocalización de riesgos, el cosmopolitismo, la transformación de los Estados-nación y la individualización de la sociedad (Beck, 1998). La globalización plantea desafíos para los sistemas educativos, como la privatización de

la educación, la competencia basada en el desempeño, la preferencia por ciertos campos de conocimiento y la presión para adaptarse al aprendizaje a lo largo de la vida. Este panorama obliga a buscar una educación que empodere a las personas para cuestionar desigualdades y discursos dominantes, así como para promover una comprensión global de los problemas (Smith, 2003; Carroll, 2015).

La educación para la ciudadanía global se define como una formación humanista que fomenta una ciudadanía crítica, justa y solidaria (Morin, 2001; De Paz Abril, 2007). Impulsa la conciencia y la responsabilidad en la resolución de problemas globales y en la construcción de una sociedad equitativa y sostenible, “donde se reconozca la relevancia de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la participación ciudadana en distintas dimensiones de desarrollo social, económico y cultural vinculadas a un plano local y global” (Mason, 2015, p. 72). Esta educación se basa en cuatro tipos de aprendizaje: aprender a aprender, a hacer, a vivir juntos y a ser⁹⁹; además de un quinto tipo, aprender para el cambio (De Paz Abril, 2007).

La ciudadanía global trasciende las fronteras nacionales, se basa en una conciencia amplia y responsable hacia la humanidad en su conjunto (Boff, 2001); implica la acción en favor de la justicia y la solidaridad, la construcción de una civilización planetaria y la lucha contra la desigualdad. Los conceptos de justicia y solidaridad se ven como complementarios, “mientras que el principio de justicia postula igual respeto e iguales derechos para cada individuo particular, el principio de solidaridad exige empatía y preocupación por el bienestar del prójimo” (De Paz Abril, 2007, p. 36).

99. Aprender a conocer implica no solo adquirir conocimientos, sino también dominar las herramientas del saber. Aprender a hacer está estrechamente ligado a la incorporación de competencias para responder a los desafíos de la contemporaneidad. Aprender a vivir juntos implica enseñar la diversidad y promover la comprensión de las similitudes y la interdependencia entre las personas desde la infancia. Aprender a ser se centra en el desarrollo integral de cada individuo, abarcando mente, cuerpo, sensibilidad, responsabilidad, espiritualidad y la capacidad de pensamiento autónomo y crítico.

Como respuesta a estas realidades globales y a la creciente necesidad de fomentar las habilidades del siglo XXI, la Universidad de Antioquia, por medio de la DRI, creó una estrategia denominada Academia Glocal, la cual se concibe como una plataforma que busca el fomento de las competencias para la ciudadanía intercultural y global, y para la reflexión y el cultivo del pensamiento glocal de la comunidad universitaria, a partir de cuatro habilidades: ciudadanía, interculturalidad, plurilingüismo y cosmopolítica¹⁰⁰. En este sentido, la Academia Glocal propone una definición de ciudadanía intercultural y global que conversa con la identidad universitaria, plasmada en el Estatuto General, en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027 y en el Proyecto Educativo Institucional,

la ciudadanía intercultural y global es la capacidad de una persona de concebirse y sentirse como integrante de la especie humana, de entender que el mundo es diverso y sentir admiración por esto, de generar diálogos y construir relaciones con diferentes grupos identitarios, de contribuir a la convivencia pacífica, al mejoramiento de las condiciones de los territorios y a la solución de problemas globales [y locales]. (Universidad de Antioquia, s.f.)

Perspectiva intercultural en la internacionalización

La interculturalidad hace referencia al intercambio y a la comunicación horizontal e igualitaria entre grupos culturales diversos, cuyo principio reconoce que no hay ninguna cultura superior a otra. Desde esta perspectiva, se conciben las diferencias de códigos y significados que existen entre los distintos grupos humanos como posibilidades de ampliar la visión de mundo, de construir una sociedad más democrática en tanto se reconoce y valora la ciudadanía global, los saberes, las prácticas, los modos de ver y de estar en el mundo, los usos y la apropiación de significados, sin importar la posición que ocupen en la estructura social y en el sistema. En palabras de la UNESCO (2005), “la interculturalidad

100. Para ampliar información sobre estas habilidades ver <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/internacional/internacional/academia-glocal/>

se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (p. 5).

Si bien la interculturalidad para América Latina ha implicado poner la mirada en los procesos de conformación, lucha y resistencia de pueblos originarios, no se limita a una categoría étnico-racial. Esta se constituye como un proyecto, un proceso y una oportunidad para reflexionar sobre las formas de estar y de relacionarnos de modos ‘otros’ que abarquen la vida, la dignidad y la justicia social.

Respecto a la justicia social, se entiende, desde una perspectiva tridimensional, como lo propone Fraser (2008), a partir de esta mirada se plantea la necesidad de espacios en común que permitan un ‘reconocimiento’ al sujeto y a los saberes disciplinares sociales de los cuales proviene, procurando con ello garantizar un escenario favorable y diferencial que potencie la internacionalización a la luz de sus procesos formativos. Así mismo, la justicia social facilita desde el contexto universitario y sus ejes misionales, un ejercicio plural en el que se involucren la docencia, la investigación y la extensión (‘redistribución’), para buscar alternativas significativas, y espacios propicios que no se limiten a un entorno meramente academicista. La redistribución implica, en el contexto de la internacionalización, descentrar el conocimiento exclusivamente de las aulas universitarias y crear puentes que le permitan a la Universidad, a través de sus procesos de internacionalización e interculturalidad, aportar al fortalecimiento de los contextos sociales. Finalmente, en relación con la acción intencionada (‘participación’), se hace necesario que la experiencia de internacionalización posibilite a la comunidad universitaria un espacio para ser sujetos activos, tanto en la escucha, como en las posibilidades de generar propuestas que, *a posteriori*, deriven de un intercambio de saberes con sus entornos de origen y con otras comunidades y culturas regionales, nacionales e internacionales.

Es, por tanto, una necesidad de la sociedad actual que la educación superior forme estudiantes con capacidades internacionales, globales e

interculturales para asumir un rol activo en el ejercicio de su ciudadanía y de su profesión en diversos contextos culturales, laborales y sociales. De acuerdo con lo anterior, la internacionalización que propone la Universidad, al reconocerse como un bien público y social, se contrapone a una visión mercantilista y a puesta a una noción solidaria de la misma, la cual:

Establece como meta política (punto de partida y de llegada) la universidad como derecho y la concepción de la educación superior como bien público y social; se orienta hacia la resolución de problemas del desarrollo desde su autonomía; todas las misiones de la universidad se vinculan con la consecución de desarrollo local/nacional/regional en un contexto periférico; es de tipo simétrica ya que prioriza las relaciones Sur-Sur y busca reducir o mitigar las diferentes asimetrías (tanto estructurales como regulatorias); se rige por un criterio horizontal de relacionamiento entre los miembros, donde las decisiones se alcanzan a partir del diálogo y donde la búsqueda de compromisos recíprocos no obstaculiza los acuerdos (precisamente por la necesidad de mitigar asimetrías); se busca tender puentes de conocimiento interculturales a partir de acciones integrales; el plurilingüismo rige los intercambios, evitando la imposición de una única lengua; es constitutiva de un modelo de universidad antineoliberal y anticolonial integral basado en el compromiso social con las demandas populares y en articulación estrecha de “los actores universitarios con los pluriversitarios”. (Del Valle y Perrota, 2023, p. 60)

Este acercamiento a las concepciones de interculturalidad, educación para la ciudadanía global y habilidades para el siglo XXI pretende sentar una base conceptual para la apuesta que tiene actualmente la Universidad de Antioquia que busca internacionalizar sus espacios formativos. Esta propuesta se presenta a continuación.

Internacionalización del currículo en la Universidad de Antioquia

Gracias a un trabajo articulado entre la Vicerrectoría de Docencia y la DRI, se realizó en el año 2020 un proyecto piloto de internacionalización del currículo en el que participaron seis programas académicos¹⁰¹. Durante diez meses, estos programas asistieron a una serie de capacitaciones, talleres y asesorías personalizadas, en dichos espacios pudieron identificar una ruta de trabajo, con base en sus potencialidades internas y proponer un plan o unas estrategias para internacionalizar sus currículos. Esta primera experiencia fue un punto de partida fundamental para crear unos lineamientos institucionales que:

pretenden sensibilizar, familiarizar y orientar a la comunidad académica de la Universidad de Antioquia en las distintas estrategias y prácticas que pueden implementarse en los diferentes niveles de concreción curricular, con el fin de promover diferentes prácticas de internacionalización desde su quehacer académico. (Universidad de Antioquia, 2021a, p. 4)



101. Dentro de los seis programas participaron cuatro de pregrado: Enfermería, Traducción Inglés-Francés-Español, Química Farmacéutica y Bibliotecología, y dos de posgrado: Maestría en Educación Modalidad Virtual y Doctorado en Ciencias Básicas Biomédicas.

Los lineamientos quedaron consignados en un documento que presenta una hoja de ruta que pueden usar los programas interesados en involucrarse en este proceso y ofrece una serie de fichas prácticas con estrategias para implementar según los niveles macro, meso y micro curricular. A partir de esta experiencia y de los avances que se han tenido en los últimos años a nivel institucional, surgió también la necesidad de desarrollar una conceptualización propia de internacionalización del currículo, la cual se construyó de manera colaborativa con diferentes estamentos universitarios:

Para la Universidad de Antioquia, la internacionalización del currículo consiste en la incorporación de las dimensiones interculturales, globales y locales a los tejidos curriculares, para promover en los sujetos posibilidades de ciudadanía global, conciencia sobre sus lugares en el mundo, así como opciones de intercambio y construcción de redes de conocimiento. Se fundamenta en la concepción de internacionalización como sistema y del currículo como cultura, desde los principios de interdisciplinariedad, diálogo de saberes, pertinencia y flexibilidad. Su propósito es la formación integral y el desarrollo de capacidades, saberes, prácticas, actitudes y habilidades, que les permiten a los[as] integrantes de las comunidades de la Universidad desempeñarse social y profesionalmente en un mundo interconectado, multi e intercultural y en diálogo con los territorios. (Universidad de Antioquia, s.f.b)

La anterior definición toma elementos valiosos de las concepciones tradicionales de la IdC, que han sido predominantemente europeas y norteamericanas, pero pone un énfasis importante en elementos que permean la cultura académica en la Universidad de Antioquia, como lo son el diálogo de saberes y con los territorios, la relevancia de lo local, la pertinencia de los diversos saberes, el currículo como tejido y como cultura y las posibilidades que plantea habitar el mundo actual.

En este sentido, se proponen unas aproximaciones más críticas, como lo demandan autores latinoamericanos y africanos, las cuales cuestionan aquellas concepciones que responden principalmente a una internacionalización influenciada por el colonialismo, el capitalismo y el neoliberalismo, que sigue perpetuando ideas eurocéntricas que dominan el sur y el norte global (Ndlovu-Gatsheni, 2021) y ponen de manifiesto la importancia de descolonizar la internacionalización de la educación superior y concebirla desde una visión solidaria y cooperativa (Savo y Samia, 2023; del Valle y Perrotta, 2023).

Por lo dicho anteriormente, la propuesta de internacionalización de la Universidad de Antioquia es una apuesta que busca ser responsable, sensible y apropiada al contexto, que no reproduzca discursos hegemónicos de la internacionalización. Así, es relevante considerar y poner en discusión los cuestionamientos críticos, políticos y éticos, que autores como Stein y McCartney (2021, como se citaron en Heleta y Chasi, 2023) plantean sobre por qué, en nombre de quién, para el beneficio de quién y con qué fin las universidades del sur global, y en este caso la Universidad de Antioquia, deberían internacionalizarse. Cuando en el Proyecto Educativo Institucional –PEI– se hace referencia al mundo como posibilidad, se resalta,

la libertad desde la interculturalidad, la diversidad, la igualdad, la inclusión, el enfoque de género, la cooperación y la solidaridad, para que todas las comunidades puedan habitar una universidad concebida como bien común en pos de la sostenibilidad ambiental, del buen vivir y de la paz. (Universidad de Antioquia, 2021b, p. 56)

También se reitera la condición de ciudadanos/as globales en los/as estudiantes, sin que pierdan la conciencia de lo local y de los lugares que habitan, desde donde pueden proponer soluciones a los desafíos que plantea el mundo actual (Universidad de Antioquia, 2021b, p. 57).

Estrategias de internacionalización e interculturalidad en el aula

Siendo conscientes del camino que queda por recorrer y de la importancia de continuar problematizando las concepciones hegemónicas de la internacionalización de la educación superior, de la internacionalización del currículo y de la interculturalidad, se invita a la comunidad universitaria a acercarse a estos procesos y a hacer uso de los espacios formativos y de las herramientas que la Vicerrectoría de Docencia y la DRI han creado para contribuir al fomento de capacidades en la comunidad académica, bajo la adhesión ilustrada en la que se consideran la internacionalización y la interculturalidad desde una perspectiva crítica.

En este orden ideas, los lineamientos de internacionalización del currículo, que ha diseñado la Dirección de Relaciones Internacionales y la Vicerrectoría de Docencia junto a su Aula de aprendizaje en internacionalización del currículo y en casa¹⁰², pretenden brindar espacios de capacitación, así como documentos, herramientas y fichas con las distintas estrategias y prácticas que pueden implementarse en los diferentes niveles de concreción curricular, con el fin de promover el proceso de internacionalización de los ambientes formativos en la perspectiva planteada.

Finalmente, vale la pena resaltar algunos factores que han sido fundamentales en la incorporación de este proceso a nivel institucional: la articulación entre la Vicerrectoría de Docencia y la DRI, la cual permite aunar esfuerzos y conocimientos propios de cada dependencia para lograr un mayor impacto en la comunidad académica; el interés de las Unidades Académicas por acercarse a este proceso y proponer nuevos abordajes desde su propio contexto disciplinar, y la riqueza y diversidad de la población universitaria que posibilita abordar la internacionalización del currículo desde una visión más comprehensiva, que no solo expone las posibilidades que plantea el mundo, sino la corresponsabilidad que tienen todos los seres humanos como habitantes del planeta Tierra.

102. Ver: <https://udearoba.udea.edu.co/externos/course/view.php?id=403§ion=2>

Conclusión

En síntesis, la internacionalización en la Universidad de Antioquia, como proceso que se gesta en la Dirección de Relaciones Internacionales, trasciende asuntos de movilidad y aprendizaje de lenguas principalmente y se piensa como un proceso transversal basado en principios de interculturalidad, ciudadanía global, diversidad y glocalidad, impactando la calidad académica de los programas, permeando los tres ejes misionales de la universidad y contribuyendo a la formación integral de sus comunidades.

En consecuencia, la internacionalización del currículo busca que estas dimensiones interculturales, globales y locales se incorporen a los tejidos curriculares para promover una formación integral de las personas y que, de esta manera, aporte al fortalecimiento de capacidades que les permitan la construcción de su ciudadanía global, la consolidación de redes y de intercambios, el afianzamiento de la conciencia sobre su lugar en el mundo y el despliegue de capacidades interculturales para desarrollarse social y profesionalmente en un mundo interconectado y en diálogo con los territorios.

Todo lo anterior se plasma en unos lineamientos de internacionalización del currículo que elaboraron la Dirección de Relaciones Internacionales y la Vicerrectoría de Docencia, los cuales contienen estrategias concretas a nivel macro, meso y micro curricular, un Aula de aprendizaje con herramientas y espacios de formación para promover la internacionalización del currículo y un proyecto de armonización curricular, el cual invita a que los programas que empiecen este proceso elaboren una propuesta para que la internacionalización del currículo sea parte transversal de sus programas.

Referencias

Álvarez, L., Echeverría-King, L., Lafont-Castillo, T. y Herazo, M. (2022). *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica*. Corporación Universitaria del Caribe-CECAR.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España Editores.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.

Beelen, J. (2011). La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del Tercer Estudio Global de la AIU. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 85-100.

Berganza, M., Mercedes, M. y Rucci, G. (2019). *El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y El Caribe en el Siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-est%C3%A1-aquí-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>

Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Editorial Trotta.

Carroll, K. (2015). Going global. In Reynolds, D. et al (Eds.). *Contesting and constructing international perspectives in global education*. Sense Publishers.

De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Intermón Oxfam.

Del Valle, D. y Perrotta, D. (2023). *Internacionalización universitaria y movilización política*. CLACSO-IEC-CONADU.

Foro Económico Mundial. (2020). *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*. <https://www.weforum.org/>

agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

Heleta, S. & Chasi, S. (2023). Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using a decolonial lens. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(3), 261-275.

Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Si Somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 15(2), 67-95.

Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.

Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Routledge.

Leask, B., De Wit, H., Torres, A. y Bustos-Aguirre, M. (2021). *Re imaginar la internacionalización del currículo mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.

Pearce-Maury, T. (2023). *El futuro de la educación superior: habilidades para el mundo del mañana*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2023/08/11/el-futuro-de-la-educacion-superior-habilidades-para-el-mundo-del-manana/>

Prieto, L., Valderrama, C. y Allain, S. (2015). Internacionalización en casa en la educación superior: Los retos de Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2(2), 105-135.

Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage.

Sassen, S. (2005). The global city: Introducing a concept. *Brown Journal of World Affairs*, 11(2), 27-43.

Smith, D. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In Pinar, W. *International handbook of curriculum research*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/convention-protection-and-promotion-diversity-cultural-expressions>

Universidad de Antioquia. (2021a). *Lineamientos para la internacionalización del currículo*. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://udearoba.udea.edu.co/externos/mod/resource/view.php?id=23920>

Universidad de Antioquia. (2021b). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://online.flippingbook.com/view/581401256/>

Universidad de Antioquia (s. f.a). *Academia Glocal*. Disponible en: <https://tinyurl.com/3yykud9w>

Universidad de Antioquia (s. f.b). *Quiénes somos*. Disponible en: <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/internacional/internacional/quienes-somos>

3.3.

Educación Dual, Otra Apuesta para Nuestra Comunidad Académica¹⁰³

Diana Marcela Arredondo Rodríguez¹⁰⁴

Amador Herney Rúa Arias¹⁰⁵

Nurvey Elena Cano Marín¹⁰⁶

“La experiencia es un paso, un pasaje. Contiene el “ex” del exterior, del exilio, del extraño, del éxtasis. Contiene también el “per” del recorrido, del “pasar a través”, del viaje, de un viaje en que el sujeto de la experiencia se prueba y se ensaya a sí mismo”.

La experiencia de la lectura (Larrosa, 2003).

103. Agradecimiento especial al practicante, Yeison David Rodríguez Vásquez, estudiante de Pregrado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que participó en la Comunidad académica de Educación Dual y fue lector de este artículo.

104. Profesora Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia

105. Grupo de investigación EDUSALUD, Profesor Facultad de Medicina, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia, calle 70 no 52-21, Medellín, Colombia.

106. Profesora Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

El Acuerdo Académico 589, expedido el 13 de diciembre de 2021, adopta la versión del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antioquia (PEI), el cual advierte dos dimensiones base en su configuración: Trayectos y Horizontes. En la primera, se dibuja el recorrido histórico que consolida la Universidad como patrimonio científico, cultural y social a nivel local y nacional, exaltando su carácter humanista e investigativo sustentado en la libertad, la excelencia educativa y la transparencia en acciones académico-administrativas, asunto que vincula sus ejes misionales (investigación, extensión y docencia). En la segunda dimensión, los horizontes, se recoge la visión del pasado para caminar hacia el futuro. El PEI –en perspectiva pedagógica– apunta al bien común en los territorios con y para la ciudadanía, de esta manera, apuesta a que en todos los espacios de incidencia de la Universidad se involucre el pensamiento crítico, la innovación, la solución de problemas y, fundamentalmente, la formación del ser desde sus racionalidades lógica, ética, estética y política que coexisten en el aula y en los ambientes de enseñanza y aprendizaje con profesores/as y estudiantes, para el desarrollo de los procesos formativos que allí se propician.

Currículo flexible y nuevas modalidades educativas en la Universidad

La Universidad de Antioquia, en términos de currículo, interpreta la cultura; en consecuencia, es dinámica y propicia diálogos entre saberes pensados desde diversos contextos. La flexibilidad del currículo, entonces, es una pieza clave para darle lugar a otras posibilidades en la formación humana y profesional que se proyecta en distintos programas académicos, contribuyendo sustancialmente a los ‘proyectos de vida’ que se trazan los/as estudiantes.

En ese orden de ideas, la preponderancia de lo didáctico se centra en la comprensión de los ambientes de enseñanza y aprendizaje como espacios que, además de ser escenarios en los que se desarrolle el acto educativo –en el sentido en que tradicionalmente se ha hecho–, propicien la creación, promuevan la formación en investigación acudiendo a la convergencia con otras modalidades que emplean recursos y nuevas estrategias para

la aproximación y apropiación de los distintos saberes disciplinares. De este modo, incorporamos el concepto de ‘Modalidad Educativa’; y para afirmar que la Educación Dual se circunscribe en esta acepción, como indica lo sugerido por Ramírez y Maldonado (2015), “(...) nos referimos a las condiciones, medios, procedimientos y dinámicas sociales que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 22), asunto que además se expone en González et al. (2021) cuando se menciona que las modalidades son el conjunto de opciones organizativas que facilitan el acceso de los/as estudiantes a cada espacio curricular diseñado en el plan de formación, en condiciones diversas de tiempo y espacio.

Desde este marco, las modalidades admiten y validan la combinación de espacios presenciales y/o virtuales que cuentan con recursos, herramientas y condiciones para propiciar el aprendizaje significativo; lo cual tiene lugar en entornos académicos regulares y en escenarios del sector productivo, como es el caso de la Educación Dual.

Pero, entonces, ¿qué es la Educación Dual?

Partamos de un breve contexto histórico: el actual nombre del sistema de Formación Dual fue otorgado por la Comisión Alemana de Educación y Cultura en 1964 y se origina cuando se reconoce el aprendizaje *in situ* en la industria y en la capacitación cognitiva que emerge allí. Lo anterior da lugar a una interrelación teórico-práctica fundamentada en la integración de conocimientos, algo que, de algún modo, ya anuncia la necesidad de incorporar la enseñanza educativa a la empresa (Benites, 2018).

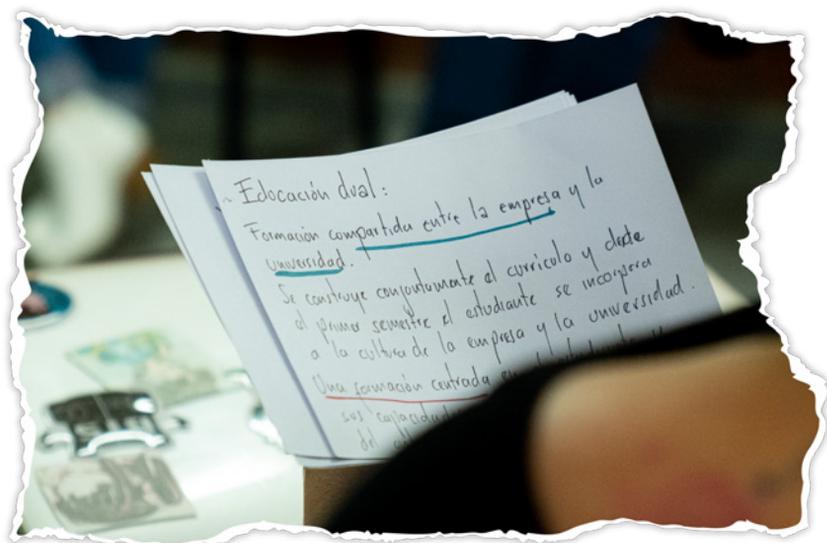
Por su parte, Stoner y Wankel (1989, citados por Manobanda et al., 2018), también subrayan la riqueza que las/as estudiantes van adquiriendo durante un proceso formativo de este tipo, en tanto allí converge el estudio desde una perspectiva teórica y práctica que posibilita la formación de profesionales altamente calificados, caracterizados por tres destrezas fundamentales: “técnicas (conocimiento práctico de una disciplina), humanas (habilidades para relacionarse con distintos entes)

y conceptuales (desarrollo de la capacidad intelectual y de relación con el proceso formativo y la empresa)” (p. 167). Lo que sugieren estos autores también hace parte de los propósitos que tiene la Universidad para ampliar su oferta formativa desde esta modalidad.

La Educación Dual, entonces, se concibe como una modalidad de enseñanza y de aprendizaje que tiene lugar en dos entornos distintos de manera simultánea, a través de actividades coordinadas y cooperativas, configurándose así un eje conciliador entre los sectores productivo y educativo, que disminuye la brecha con la fundamentación teórica y potencia la aplicación práctica del conocimiento, aquí el objetivo principal se enfoca en un proceso educativo integral, que advierte a la empresa como otro escenario en la formación profesionalizante de los/as estudiantes a nivel superior, tal como lo expresa Araya (2008),

su principio fundamental corresponde a la relación educación-trabajo en la formación profesional, que se cimienta en los enfoques tecnológico y humanista y debe ser abordado desde perspectivas filosóficas para determinar el tipo de ciudadano[a] que se desea formar, sus valores universales como individuo y a partir de su convivencia con otros[as]. (p. 45)

La autora deja ver una de las apuestas de la Universidad de Antioquia, reflejada en nuestro PEI. Su horizonte pedagógico aborda el estudio de la ‘formación’ como el desarrollo completo de la personalidad del ser humano desde sus múltiples racionalidades, para potenciar en los/as estudiantes capacidades individuales y sociales en pos de la libertad, así como el afianzamiento de la conciencia histórica en el devenir del ser con los/as otros/as. Es por ello que, como lo destacan González-Maura et al. (2016), la personalidad no es algo dado al ser humano, sino que se forma y se desarrolla como una apropiación individual del conjunto de las relaciones sociales; pues ese ser humano nace individuo y es solo mediante un proceso de desarrollo condicionado histórico socialmente, que se da en la comunicación con los otros/as, cuando deviene la personalidad.



Ahora bien, según las notas orientadoras del Ministerio de Educación Nacional (2022), la Educación Dual es:

una modalidad que centra su proceso formativo en el engranaje entre los espacios académicos y los espacios formativos en la práctica, de tal forma que el[la] estudiante combina espacios teóricos y prácticos que favorecen la alternancia entre teoría y práctica. Es un modelo educativo que alterna el tiempo del[la] estudiante entre una institución de educación superior y una empresa o entidad que proporciona experiencia laboral y formación práctica para desarrollar habilidades ocupacionales y socioemocionales.

Es una propuesta académica innovadora para Colombia que logra el aprovechamiento de los recursos de las empresas o entidades para potenciar las posibilidades de las instituciones de educación superior y aumentar las perspectivas del[la] estudiante en el mundo laboral. (p. 11)

La educación es un punto crucial y articulador de toda sociedad, entre muchos factores, porque promueve el desarrollo integral de las/ los ciudadanos en armonía con sus territorios. En consonancia con lo anterior, el Acuerdo Superior 463 de 2019, que adoptó la Responsabilidad Social Universitaria, contempla, entre otros aspectos, el fortalecimiento productivo y asociativo de las comunidades. En este sentido, emerge la posibilidad del diálogo articulado entre la Universidad de Antioquia y las empresas de diferentes sectores para desarrollar apuestas formativas integradas como lo es, en este caso, la Educación Dual.

¿Y quiénes serían los actores de una escena educativa en la modalidad dual?

Cuenta Sennett (2018) en *El artesano*, cuando nos habla de la idea de ‘taller’, que en el contexto medieval

la presentación del aprendiz se basaba en la imitación: el aprendizaje como copia, mientras que la del oficial tenía mayor alcance. Debía demostrar competencia de gestión y poner de manifiesto su fiabilidad como futuro líder. La diferencia entre la pura imitación del procedimiento y la comprensión más amplia de cómo utilizar lo que se sabe es (...) señal distintiva de todo desarrollo de habilidades. El taller medieval se caracterizaba por la autoridad que confería a los maestros, jueces de este progreso. Los veredictos del maestro eran definitivos, inapelables. Sólo raramente un gremio interferiría en los juicios de maestros individuales de un taller pues el maestro unía en su persona autoridad y autonomía. (2018, p. 78)

Un salto del medioevo a hoy, en el contexto de nuestro sistema educativo actual, hace pensar que otro de los retos que se tienen con esta modalidad es que los/as estudiantes logren no solo transformar la información que reciban en el saber hacer, sino también que adquieran capacidades para relacionarse e interactuar en nuevos campos donde, en términos de Araya (2008), puedan “aplicar los conocimientos,

seleccionar y disponer las condiciones que influyen en su experiencia presente” (p. 53), de manera que hay acciones y responsabilidades a nivel individual y colectivo con particulares impactos sociales. Aquí el lugar de la experiencia *in situ* es fundamental.

Larrosa (2003), citando a Gadamer (1960), dice que una cosa será la apropiación teórica de aspectos disciplinares desde la academia y otra la que se logre hacer de ellos puestos a prueba en ‘escenarios reales’; lo cual supone, en este caso, una riqueza invaluable para estudiantes adscritos/as en esta modalidad, teniendo como precedente el acompañamiento de un/a profesor/a en la universidad y un/a mentor/a en la empresa. Araya (2008), al respecto, indica que el/la estudiante desde la empresa recibe orientaciones de un/a guía o tutor/a que cuente con experiencia, recorrido y conocimientos en la especialidad; este/a tutor/a haría las veces de profesor/a en el entorno de práctica y aprendizaje.

La creación de un programa académico en modalidad Dual insta a un sentido amplio del saber de cada actor: desde la Universidad, el trayecto y la experiencia que tenemos en lo educativo y disciplinar; desde la empresa, el reconocimiento de otras realidades y necesidades, de las tendencias y las dinámicas en los objetos de estudio. Por lo anterior, es preciso contar con profesores/as que, dentro y fuera del aula, se ocupen de acompañar al/la estudiante en asuntos de orden académico, teórico y metodológico, lo que implica dar seguimiento a los planes de formación, apoyo y orientaciones necesarias para la resolución de problemas disciplinares y procesos que, en materia del saber específico, se presenten en la empresa, de manera que la comunicación, la evaluación y la responsabilidad en el proceso formativo de las/os estudiantes, no se circunscriba exclusivamente a lo que suceda en el campus universitario.

La Armonización Curricular: el tejido que crea la Modalidad Dual con la presencia de la Universidad en las empresas.

Soca (2021) dice que la palabra ‘armonía’ proviene del latín, *harmonía*, derivado de *armós* (ajustamiento, articulación) y que la idea

subyacente al concepto de ‘armonía’ es la de “acomodar las cosas junto a otras, lo que en relación con la música significaría combinar las notas musicales de una manera que resulte placentera” (p. 50). Entonces, este concepto alude a una integración equilibrada entre forma y fondo en la sinfonía universitaria. Desde la perspectiva curricular, se exhorta a que se establezca una conversación no solamente sobre contenidos temáticos en los planes de formación de los programas, sino que plantea una posibilidad de fusión, de encuentro dialógico de estas dos palabras: armonización y currículo, que trascienda a las orientaciones ministeriales y que se sitúe a nivel Universidad en clave de transformación con sentido.

El proyecto de Armonización Curricular de nuestra Universidad tiene como objetivo “desarrollar acciones a partir de los elementos transversales planteados en el PEI y en atención a condiciones culturales y educativas de los contextos locales y globales”(2023, p.1), este propósito exige que el egresado de un programa en la modalidad dual de la Universidad de Antioquia sea un profesional caracterizado por una importante experiencia profesional y académica, capaz de dialogar con los diferentes actores de la sociedad: empresa, academia y otros sectores sociales que entran en conversación con su ejercicio profesional. Desde su saber, tendrá la capacidad de generar construcciones colectivas de conocimiento y de implementar saberes científicos y tecnológicos en función de dar respuesta a necesidades empresariales, económicas y sociales de su región. Será reconocido por ser un profesional integral con altas habilidades para el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva, la resolución de problemas y una alta responsabilidad y compromiso con los aspectos relacionados a su labor tanto en los territorios en los que se desempeñe, como en los que la Universidad de Antioquia tenga presencia.

Transversalidades e Innovación Educativa en la Educación Dual

En la construcción de este entramado curricular, las transversalidades son posibilidades dialógicas que se concretan en la diversidad formativa como desafío universitario. La propuesta de formación en escenarios

alternativos, como la empresa, pone el foco en aquellas capacidades que deben desarrollar los/as estudiantes para resolver distintas situaciones que allí se revelan, y que, seguramente, no se presentan en las aulas ni pueden simularse en los laboratorios de una manera cercana a lo real, por lo tanto, las capacidades que las/os estudiantes deben poner en juego en una modalidad educativa como esta revisten una complejidad fundamental para su formación integral.

Ampliar los horizontes formativos y diversificar las modalidades es algo que da cuenta de una intencionalidad clara de flexibilizar el currículo: cuando se visibilizan e incluyen de una manera directa nuevos actores en los procesos académicos, se abre el panorama para la comunidad universitaria, no solo para que las/os estudiantes puedan elegir la opción formativa que más se ajuste a sus necesidades y posibilidades, sino también para las/os profesores/as, quienes despliegan un abanico de metodologías y estrategias didácticas con las que orientarán sus clases, laboratorios, evaluaciones y demás momentos del acto educativo. En este mismo sentido, la Universidad enriquece sus relaciones y nutre la labor central que tiene en las regiones, precisamente cuando escucha, convoca y vincula, de manera activa, en su apuesta educativa diversos sectores que a su vez la realimentan y orientan en su proceso de mejora continua.

El término *innovación* suele asociarse a aquellos desarrollos que involucran grandes despliegues tecnológicos y al uso exclusivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para fines educativos. No obstante, en el texto “Innovación educativa” de la UNESCO (2016) se destaca que, si bien deben pensarse elementos de mejora en las aulas y las instituciones, también cabe comprender si la experiencia educativa que se está desarrollando va en dirección a transformaciones sustanciales porque es precisamente esto lo que concreta la emergencia de una innovación educativa real. Concluyen allí que “la innovación constituye un cambio con incidencia en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad” (p.14). Por lo tanto, innovar no es un asunto meramente estético o de forma en la presentación de contenidos académicos mediante recursos digitales en aras de la educación, sino

que también habla de otras experiencias formativas que movilicen el pensamiento de los estudiantes para posibilitarles un acercamiento diferente, más práctico y cercano a su área disciplinar de interés.

La afirmación anterior, sumada a lo que se estima en términos de Estrategias de Innovación Educativa en la Universidad de Antioquia, tiene convergencia en las búsquedas de la Educación Dual:

Lo innovador tiene que ver con una reflexión del contexto y de cómo el saber del[la] docente puede contribuir a disponer el acceso a los saberes de maneras que satisfagan las necesidades de los contextos. Esto no es nuevo, por supuesto, pero hemos de admitir que el discurso de la innovación educativa nos invita a pensar de otra manera, con otros términos, la práctica docente en la Universidad; es un pretexto para pensar en procesos de formación mucho más atentos a las necesidades de los contextos en los que la Universidad hace presencia. (Garzón & Villa, 2022, p.1)

Claramente, la modalidad dual apunta al *hacer* en diferentes contextos: las aulas presenciales, virtuales, los territorios y las empresas; todo ello de manera simultánea con la inmersión laboral de los/as estudiantes, materializando conceptos teóricos en la práctica, que, desde los fines empresariales, también atienden a necesidades específicas del sector y de las regiones.

Los alcances en materia de necesidades del sector trascienden, o incluso, pueden conquistarse en otros países, razón por la cual la Universidad debe movilizar sus esfuerzos para la flexibilización en esta propuesta educativa, especialmente, si se requiere que, además de formar a un profesional con determinadas capacidades disciplinares, se pueda alcanzar un perfil de egreso en correspondencia con las tendencias globales de formación.

De acuerdo con la dinámica propia de educación dual, y en concordancia con uno de los principales ejes misionales universitarios,

la investigación es concebida como un componente vital en esta modalidad educativa, abordando la empresa como un gran laboratorio vivo que fomenta la articulación teórico-práctica, el pensamiento crítico, el planteamiento y la resolución de problemas, todo esto, de manera permanente ofreciendo a profesores/as y estudiantes, un mundo de posibilidades de aprendizaje para orientar y adquirir el conocimiento.

Referencias

Araya M., I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*. 32(1), 45-61. <https://shre.ink/IFJ9>

Benites, S. E. T., Prieto, S. I., & Sierra, Y. B. (2018). *Formación didáctica de profesores para la educación dual: de la teoría a la metodología*. In Memorias del Congreso internacional de formación técnica y tecnológica-CIFTEC 2018. <https://shre.ink/HgmR>

Garzón, L., & Villa, A. (2022). *Hacia una comprensión de las estrategias didácticas innovadoras (Documento en construcción)*.

González, E. M., Ramírez, D. A., Múnera, M, Perneth, A. y Valderrama, Á. (2021). *Más allá del aula: ambientes de aprendizaje pro-tejidos para habitar la UdeA Biosegura*. Ude@Educación Virtual. <https://udearroba.udea.edu.co/home/mas-alla-del-aula-ambientes-de-aprendizaje-pro-tejidos-para-habitar-la-udea-bioseguara/>

González-Maura, V., Castellanos, D., Córdova, M.D., Rebollar, M., Martínez, M., Fernández, A.M., Martínez, N., Pérez, D. (2016). *Psicología para educadores*. Editorial Pueblo y Educación.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Manobanda, C., López, J., & Ortega, R. (2018). *Tecnificación del aprendizaje académico mediante la inserción en la industria de la Zona 3 en el Ecuador*. Memorias del Congreso Internacional de Formación Técnica y Tecnológica—CIFTEC 2018. <https://shre.ink/HgmR>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Nota orientadora: Modalidades*. <https://shre.ink/HgqB>

Ramírez M., A., Maldonado, G. (2015). *Multimodalidad en Educación Superior*. <https://shre.ink/HgJs>

Representación de la UNESCO en Perú. (2016). *Innovación Educativa*. Lima-Perú: Depósito Legal Biblioteca Nacional del Perú. <https://shre.ink/ljyq>

Snnett, R. (2018). *El artesano*. Anagrama.

Soca, R. (2021). *El origen de las palabras-Diccionario Etimológico ilustrado*. Rey Naranja Editores.

Stoner, J. y Wankel, Ch. (1989). *Administración* (3era. ed.). Editorial Prentice Hall.

Universidad de Antioquia. (2019). Acuerdo Superior 463, 29 de octubre de 2019. Por el cual se establece y adopta la política de Responsabilidad Social de la Universidad de Antioquia. <https://shre.ink/Hg1z>

Universidad de Antioquia. (2021). *Acuerdo Académico 589, 13 de diciembre de 2021. Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antioquia-PEI*.

Universidad de Antioquia. (2023) Vicerrectoría de Docencia. *Ruta para la Armonización Curricular desde los programas académicos de pregrado*.

3.4.

Políticas Curriculares: una Apuesta por la Formación Integral en la Universidad de Antioquia¹⁰⁷

Bladimir Fernando Valencia Arboleda¹⁰⁸

Nancy López Peña¹⁰⁹

Maure Carolina Aguirre Ortega¹¹⁰

Ana María Ramírez Serna¹¹¹

Mauricio Múnera Gómez¹¹²

Ligia Cecilia Alzate Suárez¹¹³

*114

107. Consulte los Acuerdos en: <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/docencia/asuntos-curriculares/politicas-curriculares>

108. Profesor Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

109. Grupo de investigación en Estudios Literarios (GEL), Profesora Facultad de Comunicaciones y Filología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

110. Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras GIAE, Profesora, Escuela de Idiomas, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

111. Profesora, Dirección de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-2, Medellín, Colombia.

112. Coordinador Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Grupos de investigación Didáctica en la Educación Superior y Somos Palabra: formación y contextos, Profesor Titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

113. Profesora Facultad de Comunicaciones y Filología, Escuela de Idiomas, Extensión Regionalización, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-2, Medellín, Colombia.

114. Este texto no hubiese sido posible sin las conversaciones y discusiones logradas en la comunidad académica de Políticas Curriculares, por ello damos un agradecimiento especial a las profesoras y profesor: Astrid Johana Aristizábal Cardona de la Escuela de Idiomas, Diana Patricia Higuera Peña del Instituto de Estudios Políticos y Carlos Mario Pérez Pérez de Español Académico UdeA.

La Universidad de Antioquia establece, gestiona y actualiza las normativas internas que orientan la implementación de propósitos formativos en los diferentes procesos académicos de la comunidad universitaria. La normativa institucional, desde un ámbito pedagógico, pretende guiar los procesos de aprendizaje y enseñanza por medio de una ruta de trabajo que permita aportar a la formación integral de los y las estudiantes, según lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Desde esta perspectiva, la normativa presenta lineamientos para la orientación pedagógica de los programas académicos vigentes y los que están en proceso de creación, con el fin de favorecer la reflexión permanente desde la gestión curricular en las diferentes comunidades y planes de formación que cohabitan el Alma Mater. De esta manera, se fortalece la intencionalidad formativa, el reconocimiento del contexto, la integración de saberes, comunidades y territorios en unas apuestas curriculares que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Es importante mencionar que, si bien la normativa plantea unos lineamientos y orientaciones en conexión con el PEI de la Universidad de Antioquia, también reconoce la autonomía que poseen las Unidades Académicas para su incorporación en los planes de formación y en los procesos de docencia al interior de los programas. En este sentido, el Proyecto de Armonización Curricular propone espacios de diálogo entre la normativa y las realidades de los programas, al promover que las estructuras formativas fundamenten sus procesos en clave de interculturalidad, integridad, pensamiento reflexivo e interdisciplinariedad. Esto conlleva a reconocer que la normativa establece parámetros de funcionalidad y aplicabilidad, pero también permite que cada Unidad Académica y programa determinen los tiempos de implementación según su historia, características, intereses, necesidades y resultados de la autoevaluación permanente.



Si bien, la normativa busca incluir elementos pedagógicos al interior de los programas y planes de formación, también plantea una organización administrativa para asegurar su aplicación. De igual forma, la normativa fomenta las relaciones transdisciplinarias al interior de los planes de formación y entre los diferentes programas, para favorecer el diálogo entre el estamento estudiantil, las Unidades Académicas y los equipos líderes en su implementación. Lo anterior, en plena consonancia con el devenir histórico de la Universidad y la proyección de las Facultades, Escuelas e Institutos con sus respectivos programas, tal como lo explicitan en sus proyectos educativos y documentos maestros.

Este conjunto de normas interdependientes se materializa en las discusiones de tipo académico, pedagógico y administrativo que se desarrollan en las Unidades Académicas y los comités curriculares, asimismo posibilita las orientaciones del quehacer docente y el fortalecimiento de los perfiles de egreso de cada Facultad, Escuela e Instituto.

Las políticas como acción en contexto

Para Arendt (1997, p. 181) “no toda actividad es política, pero lo político implica acción”. Desde esta perspectiva, los documentos que expresan las políticas académicas se implementan con la posibilidad de generar transformaciones institucionales en la toma de decisiones para movilizar nuevos comienzos y la posibilidad de transformaciones. “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que puede llegar a ser improbable”. (Arendt, 1958, p. 201). En consonancia con esto, podemos afirmar que la acción puede entenderse como un conjunto de acontecimientos en el cual se añade algo propio al mundo mediante la capacidad de generar iniciativas.

En este orden de ideas, las políticas curriculares se legitiman en la acción, que es movimiento y que posibilita que la letra consignada en los textos se vivencie a partir de reflexiones académicas en la estructura de los programas. De esta manera, la implementación de las políticas académicas, tanto externas como internas, conduce al aseguramiento de la calidad de los programas, de ahí la importancia de contextualizarlas e implementarlas según corresponda al momento y a la intencionalidad formativa.

A continuación, se presentan las intencionalidades formativas de las diferentes orientaciones que, desde el ámbito curricular, propone la normatividad vigente en la Universidad de Antioquia. Es importante destacar que la dimensión pedagógica, que se deriva de la reflexión y la crítica constructiva sobre las normativas internas y externas, es el eje articulador que le da sentido a su aplicación, en clave de universalidad, pertinencia, calidad y formación integral.

Programa Institucional de Español Académico (Acuerdo Académico 571 del 28 de enero de 2021): con este Programa se reconoce la importancia de la formación en español como lengua materna, para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los y las estudiantes

de pregrado, técnica y tecnología. Para ello, se parte de la articulación de los saberes disciplinares en los procesos de lectura, escritura, escucha y oralidad en el ámbito académico, y se promueven la lectura crítica, la escritura académica y la argumentación, en consonancia con las necesidades de formación de cada programa.

Política de Competencia en Lengua Extranjera para los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia (Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014): desde esta política institucional se generan acciones para la formación en lengua extranjera, de modo particular, en el campo del inglés. Dada la importancia de esta lengua, el Programa plantea directrices institucionales para transversalizar las competencias comunicativas asociadas al uso de una segunda lengua en todos los programas académicos de pregrado. Además, busca promover el aprendizaje de una lengua extranjera en toda la comunidad universitaria, estimular la movilidad universitaria, impulsar la internacionalización, el intercambio de saberes y culturas, en procura de mejores oportunidades profesionales para los y las estudiantes, con la unificación de criterios metodológicos para la enseñanza de la lengua extranjera en toda la comunidad universitaria.

Cátedra de Formación Ciudadana y Constitucional en la Universidad de Antioquia (Acuerdo Académico 588 del 10 de diciembre de 2021): desde esta política institucional se ofrecen elementos teóricos, prácticos y de contexto para que los y las estudiantes de la Universidad de Antioquia, a partir de sus aprendizajes, experiencias, ejercicios ciudadanos y prácticas políticas, se pregunten y debatan sobre la política, la ética, la ciudadanía, la Constitución, la democracia y su relación con algunas instituciones. De esa manera, la cátedra contribuye a la formación integral de los y las estudiantes como ciudadanos y ciudadanas, en tanto sujetos deliberantes, autónomos, críticos, responsables políticamente y, por esta vía, a la consolidación de los valores democráticos.

Programa de Formación Complementaria para programas de pregrado (Acuerdo Académico 527 del 30 de noviembre de 2017): esta política institucional fundamentada en los principios de universalidad, excelencia, interdisciplinariedad y formación integral ofrece cursos, conceptos y propuestas formativas alrededor de componentes que no, necesariamente, están articulados a un plan de estudios determinado. Estos cursos se ofrecen de forma semestral y permiten una consolidación de la formación integral, de acuerdo con el Estatuto General, sobre bases científicas, éticas y humanísticas, así como el desarrollo de la sensibilidad hacia las artes y la cultura, el aprecio por el trabajo y los valores históricos y sociales de la comunidad.

Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje (Acuerdo Académico 583 del 22 de julio de 2021): esta política institucional orienta el desarrollo de reflexiones y acciones alrededor de la evaluación y, para ello, genera condiciones para la construcción, la implementación y la valoración de los procesos y resultados de aprendizaje desde las estructuras pedagógicas, curriculares y didácticas de los programas académicos. En este contexto, la evaluación se asume como proceso formativo que articula los niveles macro, meso y micro curriculares, para contribuir con una educación de calidad como un derecho universal.

Política de Créditos y actividades académicas de la Universidad de Antioquia (Acuerdo Académico 576 de 2021): es la política institucional que orienta a las Unidades Académicas en los procesos de reflexión didáctica acerca de los tiempos estimados que los y las estudiantes invierten para el desarrollo de diferentes actividades académicas. Esta normativa, además, considera las condiciones para organizar dichas actividades en términos de las interacciones entre profesoras, profesores y estudiantes, así como del trabajo independiente de estos últimos.

Política Integral de las Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia (Acuerdo superior 418 del 29 de abril de 2014): esta política institucional se concibe desde lo formativo como un espacio de enseñanza y aprendizaje que acoge y retroalimenta

la investigación, la docencia y la extensión; al facilitar la integración y la interacción permanentes con los diferentes contextos y territorios y, a su vez, relacionar sinérgicamente los propósitos de formación, las teorías y los campos del conocimiento. En este sentido, se orientan los principios y los objetivos que se armonizan con la dimensión pedagógica y administrativa de las prácticas para los programas de pregrado de la UdeA, se promueve y privilegia la conformación de grupos académicos multidisciplinares desde las diversas realidades sociales y visiones del mundo, para trascender la convalidación del saber teórico y nutrirse de otros saberes y experiencias.

Consideraciones finales

Con base a lo anterior, podemos concluir que, las diferentes políticas curriculares que se construyen en la Universidad de Antioquia propenden por la formación integral de los y las estudiantes de pregrado, tecnología y técnica de nuestra Alma Mater. En ese sentido, responden a las especificidades de los perfiles de formación de cada programa y, al mismo tiempo, se enfocan en los puntos de encuentro desde el fortalecimiento de la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad curriculares. Cabe mencionar que dos de estas políticas curriculares tienen incidencia en el diseño y la gestión curricular de los programas de posgrado, y estas son: Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje y Política de Créditos y Actividades Académicas de la Universidad de Antioquia.

Para lograr este cometido es fundamental propiciar y direccionar espacios formativos ecuanímenes para toda la comunidad educativa, a fin de garantizar el derecho a la educación con un carácter pedagógicamente intencionado, que trascienda el cumplimiento de la norma para resignificar los procesos académicos. Así pues, las políticas curriculares que hemos expuesto en las páginas precedentes constituyen una apuesta institucional que favorece la formación integral y el diálogo de saberes.

Referencias

Arendt, H. (1997). ¿Qué es política? Barcelona: Paidós

Arendt, H. (1958). La condición humana. Barcelona: Paidós.

Universidad de Antioquia (2014). Acuerdo Superior 418 del 29 de Abril de 2014. Por el cual se establece la política integral de las prácticas para los programas de pregrado de la UdeA.

Universidad de Antioquia (2021). Acuerdo Académico 588 de 10 de diciembre de 2021. Por el cual se sustituye en su integridad el Acuerdo Académico 364 del 3 de diciembre de 2009, y se regula la Cátedra de Formación Ciudadana y Constitucional en la Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia (2021). Acuerdo Académico 576 marzo de 2021. Por el cual se establece la Política de Créditos y actividades académicas de la Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia (2021). Acuerdo Académico 583 de julio de 2021. Por el cual se establece la Política de Procesos y Resultados de Aprendizaje de la Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia (2014). Acuerdo Académico 467 de diciembre de 2014. Por el cual se establece la Política de Competencia en Lengua Extranjera para estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia (2017). Acuerdo Académico 527 de noviembre de 2017. Por el cual se crea el programa de formación complementaria para programas de pregrado.

Universidad de Antioquia (2014). Acuerdo Académico 571 de enero de 2021. Por el cual se establece la Política de Español Académico para los estudiantes de pregrado y de tecnología de la Universidad de Antioquia.

Horizonte Didáctico



El Horizonte Didáctico

Doris Adriana Ramírez Salazar¹¹⁵

Los horizontes nos hacen conscientes de nuestra historia, nos ponen a dialogar con nuestro presente y nos permiten proyectar múltiples posibilidades de futuros; además, pueden aportar a la transformación de la sociedad para un buen vivir desde una concepción de la educación superior de calidad como bien común, que abre posibilidades para la formación a lo largo de la vida (Vicerrectoría de Docencia, UdeA, 2021).

El cuarto horizonte, el de la didáctica, se consolida en el Proyecto Educativo Institucional a través de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, los cuales promueven, en esencia, una formación integral. En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antioquia plantea que el horizonte didáctico forja sus raíces en una concepción de ambientes de enseñanza y aprendizaje para la creación y la investigación en convergencia desde las diversas modalidades educativas; la confluencia de los medios, los recursos y las mediaciones, y la interacción con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los sistemas de información documental. En este entramado, las diversas concepciones de tiempo y espacio, las estrategias didácticas innovadoras y los procesos de evaluación para los aprendizajes también constituyen el horizonte didáctico que, en esencia, promueve una formación humanística y científica en sus estudiantes.

115. Coordinadora Ude@ Educación Virtual Vicerrectoría de Docencia, Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, Profesora Titular Facultad de Educación, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

En consecuencia, en la Universidad de Antioquia concebimos, desde la didáctica, un concepto articulador: el de ambientes de enseñanza y aprendizaje, el cual se configura a partir de las innovaciones didácticas que realizamos las y los profesores en el ejercicio, la investigación y la reflexión sobre nuestra docencia. En el contexto de los ambientes mencionados convergen también elementos como los diferentes medios, entendidos como recursos analógicos y digitales; las mediaciones didácticas definidas por las relaciones entre profesores y estudiantes, y una relación subversiva entre el tiempo y el espacio, es decir, diversos momentos y contextos para enseñar y aprender.

El horizonte didáctico en la Universidad de Antioquia articula el concepto de ambientes de enseñanza y aprendizaje con el propósito de que el estudiante se apropie de un conjunto de saberes científicos y culturales; resuelva problemas abstractos y de la vida cotidiana, desarrolle habilidades para el ejercicio personal, social, profesional y ciudadano, y sea capaz de integrarse al mundo laboral. Además, propone que las y los profesores diseñemos y desarrollemos estrategias didácticas contextualizadas que promuevan en las y los estudiantes la reflexión, la solución de problemas, la construcción de conocimientos y el desarrollo de capacidades propias del campo disciplinar, profesional y humano, y, en esencia, se apropien de las habilidades del siglo XXI para vivir en sociedad, las cuales también son esenciales para el desarrollo humano, porque, hoy más que nunca, son necesarias para lograr una vida sana, productiva y feliz.

Aproximarse a una definición del concepto de ambientes de enseñanza y aprendizaje, o también de los llamados ambientes educativos, implica acudir a los aportes de diversas disciplinas (la psicología, la pedagogía, la teoría de los sistemas, la ecología, por enunciar algunas). Esta conceptualización polisémica permite reflexiones más amplias y complejas y ofrece mayores posibilidades en el campo educativo, es decir, amplía el lente con el cual podemos abordar las dinámicas de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde la década de los sesenta, en Latinoamérica, se habla de la emergencia de los nuevos escenarios educativos. Sin embargo, la globalización, aproximadamente desde la década de los ochenta, ha acelerado estas transformaciones. Asistimos hoy a un nuevo escenario científico, cultural, social y educativo, por ello, las universidades deben constituirse en espacios para el debate con espíritu crítico sobre los problemas y soluciones locales, regionales, nacionales e internacionales más importantes y fomentar la participación activa de los profesores y estudiantes como ciudadanos del mundo. En este sentido, toma fuerza el concepto de Inteligencia Colectiva, el cual no es nuevo; ya desde años atrás este concepto fue definido y analizado en el campo de la educación por diversos autores. Particularmente, Pierre Lévy plantea este concepto como “una forma de inteligencia distribuida universalmente, constantemente mejorada, coordinada en tiempo real y que resulta en la movilización efectiva de habilidades” (Levy, 1994, p.19).

Construir conocimientos, aprender y resolver problemas está asociado, definitivamente, a la combinación de las capacidades, a los saberes, a los puntos de vista y a las habilidades de varias personas para encontrar respuestas a múltiples preguntas en cada campo del saber, y soluciones más contextualizadas a los problemas científicos y de la vida cotidiana. Los espacios para aprender y enseñar concebidos como ambientes de enseñanza y aprendizaje posibilitan que no dependamos de una sola persona experta –la profesora o el profesor–, sino que abogemos por la colaboración, la participación activa y crítica de los demás, –las y los estudiantes–, y la interacción con la cultura, los medios, los sistemas de información, entre otros. Es decir, que las aulas como escenarios de aprendizajes trasciendan del paradigma unitario del conocimiento centrado en una persona, al aprendizaje colaborativo y distribuido en todos, basado en el principio de la mayor eficacia de la “sabiduría de la multitud” (Surowiecki, 2004).

A propósito, la UNESCO (2022) ha agenciado recientemente una iniciativa mundial denominada los *Futuros de la Educación*, que pretende movilizar el conocimiento en todo el mundo con el fin de aprovechar

la inteligencia colectiva de la humanidad; además, busca repensar la educación y dar forma al futuro. La iniciativa está catalizando un debate mundial sobre cómo hay que replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad.

Por su parte, el concepto de inteligencia colectiva puede materializarse en el aula a partir de la comprensión del valor que tienen las comunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Henao et al. (2022)

Desde los inicios de la humanidad las comunidades o colectivos de aprendizaje han sido una forma de compartir el conocimiento cultural para lograr su supervivencia y ampliar su perspectiva del mundo. Dada su naturaleza social y estructural, las comunidades conforman lo que se ha denominado sistemas sociales de aprendizaje, y definen las habilidades que los caracterizan: modos de participación, interacción y conocimiento que se ponen en juego. En la actualidad, las experiencias de formación de comunidades de aprendizaje no solo se circunscriben a lo presencial. Las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y su incorporación en el ámbito social y educativo, han dado paso a la formación de comunidades virtuales de aprendizaje, caracterizadas por el uso del ciberespacio como soporte o plataforma de la interacción y construcción colectiva de conocimientos entre personas. (p. 53)

Finalmente, es preciso referir que el horizonte didáctico en la Universidad de Antioquia también encuentra su expresión práctica en la adopción de las modalidades educativas en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, las cuales, a su vez, permiten la conjugación de las comunidades de aprendizaje. Particularmente, podría afirmarse que la adopción de modalidades educativas en el ámbito de la universidad, promueve la formación acorde a las necesidades, intereses y disposiciones de estudiantes, profesoras y profesores.

Aunque el concepto de modalidades educativas no es un término nuevo en la literatura especializada, la Universidad de Antioquia sí hace un abordaje novedoso del concepto y lo comprende como el conjunto de opciones organizativas que facilita el acceso de las y los estudiantes a cada espacio curricular diseñado en el plan de estudios, en condiciones diversas de tiempo y espacio, dinamizado por la orientación de una profesora o un profesor, quienes actúan como interlocutores entre el conocimiento y los estudiantes, que han sido interpelados por sus experiencias, sus contextos y sus intereses en un campo específico de conocimiento. En esencia, pensar la educación dinamizada por diversas modalidades en un contexto universitario implica acudir a referentes pedagógicos, didácticos, curriculares y tecnológicos para promover un aprendizaje más centrado en el estudiante y en el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de capacidades, respeten la libertad, estimulen la construcción de nuevos conocimientos y permitan avanzar en un proyecto universitario que acoja la diferencia, promueva la inclusión, y potencie el desarrollo humano, personal y social de todos los integrantes de esta comunidad.

En los próximos capítulos las Comunidades de Armonización Curricular que realizan acciones en este horizonte abordarán elementos relacionados con las estrategias didácticas innovadoras, las modalidades educativas y la evaluación para los aprendizajes, y nos ofrecerán orientaciones prácticas para dinamizar la intencionalidad del horizonte de la didáctica en la Universidad de Antioquia.

Referencias

Henao, O., Ramírez, D., Villa, V., Soto, P. y Morales, J. (2022). La enseñanza virtual en el contexto de la cultura académica universitaria: Una aproximación a los procesos de tutoría y acompañamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 65, 31-65.

Lévy, P. (2004[1994]). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*, traducción del francés por Felino Martínez Álvarez. Universidad de La Habana.

Surowiecki, J. (2005). *Cien mejor que uno: la sabiduría de la multitud o por qué la mayoría siempre es más inteligente que la minoría*. Editorial Urano.

UNESCO (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Vicerrectoría de Docencia (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de Antioquia.

4.1.

Hacia una Comprensión de las Estrategias Didácticas Innovadoras¹¹⁶

Diego Leandro Garzón Agudelo¹¹⁷

Alexandra Villa Urrego¹¹⁸

Edwin Ferney Ortiz Cardona¹¹⁹

María Victoria Álzate Cano¹²⁰

Yudy Andrea Gómez Martínez¹²¹

Mariana Ramírez Zuleta¹²²

Carlos Guillermo Mojica Vélez¹²³

Prisila Natalia Álzate Yépez¹²⁴

116. Los aportes teóricos y reflexivos de este texto son el resultado de las discusiones emergentes de la Comunidad de Estrategias didácticas innovadoras de la Vicerrectoría de docencia. Las ideas expuestas son una invitación para continuar pensando sobre los cómo se construyen y se apropian las estrategias didácticas en el quehacer de profesores y profesoras de la Universidad de Antioquia.

117. Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos, Profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

118. Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

119. Profesor Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

120. Profesora Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia

121. Grupo de Investigación Diverser, Profesora Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia

122. Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos, Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

123. Grupo de Investigación GEPIDH, Profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia

124. Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos, Profesora Facultad de Educación, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

Las estrategias didácticas innovadoras son un asunto que compete a la didáctica. Este capítulo busca explorar esa relación y reiterar la importancia de las profesoras, los profesores y los estudiantes como personas activas y críticas que interpretan lo que sucede en la clase como configuración de la cultura. Para ello, se construye un panorama sobre la didáctica y sus apropiaciones en el contexto de la educación superior y, luego, se precisan nociones sobre innovación en educación e innovación en didáctica particularmente.

La didáctica en el ámbito universitario

La didáctica, en el ámbito universitario, se sitúa conforme a las concepciones de universidad y de las políticas educativas que trazan los lineamientos para el quehacer docente. Así, al entender a la universidad como un sistema de producción y de consumo, advierte Litwin (2009), los modos de relación que se desprenden de la enseñanza se trastocan: la universidad produce para que la comunidad asociada consuma. “No hay deseos ni metas, sino objetivos y funciones. No hay responsabilidad sino control de la calidad” (p. 92). En esta dinámica, el quehacer docente y los procesos de enseñanza y de aprendizaje se instrumentalizan en favor de criterios de control de la calidad, no de la calidad misma.

En esta perspectiva, la didáctica se ocupa del diseño de instrumentos que respondan exclusivamente a tales criterios; sintetiza su función en los métodos de enseñanza y de aprendizaje donde la relación profesor/a-estudiante se moviliza, exclusivamente, para la transferencia de contenidos. Consideramos este asunto como problemático en tanto que ni los contenidos ni los modos pasan por el tamiz de su significación cultural. La mediación didáctica se limita a la selección de la forma cómo se entregan los saberes en relación con los estilos de aprendizaje y la evaluación instrumentalizada y coherente con ellos. Este procedimiento es tendente en cuanto a la consideración de las teorías del aprendizaje como fundamento principal de la didáctica.

En esta línea de sentido, hay una presión de los sistemas de evaluación, acreditación y de organismos internacionales que sitúan a la universidad como agente de producción y consumo, lo que conlleva a pensar la didáctica como una herramienta que se puede operacionalizar y trasplantar. Lo anterior limita o instrumentaliza el diálogo que esta tiene con las/os sujetos, las culturas y los contextos. Aquí la didáctica es una estrategia instrumental (García, 2017).

En contraste con lo dicho hasta ahora están las concepciones de la universidad como proyecto social que produce cultura, las cuales expanden el horizonte de comprensión y función de la didáctica. Las relaciones entre profesor/a-estudiante y entre enseñanza-aprendizaje se asumen desde las dimensiones pedagógicas y políticas que las contienen. En este sentido, las mediaciones didácticas responden no ya a los discursos de control de calidad, sino que implican la comprensión de la enseñanza como proceso que integra las dimensiones de la formación de las/os sujetos.

Esta línea de comprensión se abre hacia una perspectiva crítica de la didáctica. Al respecto, Klafki (1991) postula que la didáctica, en tanto disciplina que reconstruye permanentemente la acción pedagógica, traza líneas de relación más explícitas entre teoría y práctica. Este posicionamiento perfila a la didáctica como discurso que abre diálogos de saberes en los que se sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en estrecha relación con las preguntas de las ciencias, su historicidad y problemas, y de la lectura sistemática de los contextos socioculturales y las/os sujetos que interaccionan y los construyen. Así, se plantea el problema de la didáctica (general, específica, especiales) en la educación superior como un asunto ligado a la formación, que se pregunta por quiénes están detrás de las disciplinas, por su historicidad y sus contextos. A continuación, esbozamos de manera sucinta cada una de estas formas de la didáctica.

Desde los planteamientos de Juan Amos Comenio, en el siglo XVII, se ha asumido que el método de la didáctica remite a un orden, secuencia

y organización de tareas para ser aplicadas a la enseñanza en general. En el siglo XX, se consolidó la idea de la didáctica como una disciplina teórica, histórica y política que no se limita a estrategias para la enseñanza, sino que elabora teorías más complejas como la de los objetos de enseñanza, las transposiciones didácticas, las configuraciones didácticas y el sistema didáctico.

Así pues, la didáctica general se concibe hoy como un discurso del campo de la educación que se encarga de la comunicación de los saberes construidos metódicamente y de su enseñanza y aprendizaje por comunidades institucionalizadas con el objeto de generar acciones en el mundo real (González y Duque, 2021).

No obstante, la historia no termina ahí. Ante las preguntas por ¿cómo se enseñan las ciencias en los diferentes niveles educativos? o ¿cómo se enseñan las ciencias según las edades de los/as estudiantes?, surgen las denominadas didácticas especiales que atienden, precisamente, a las particularidades de quien aprende, a su nivel de desarrollo y a su contexto. Este es el caso, por ejemplo, de la didáctica de la educación superior.

Ahora bien, las especificidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento llevaron a la didáctica a desplazarse hacia las ciencias y sus objetos más particulares. Emergen, entonces, las didácticas específicas, como es el caso de la didáctica de las matemáticas, didáctica de la química, didáctica de la literatura, entre otras. Es decir, las didácticas específicas relacionan la didáctica general con los procesos de enseñanza y aprendizaje concretados en cada saber (Vicerrectoría de Docencia, 2023).

De esta manera, la didáctica implica procesos de construcción y resignificación de sentidos sobre el qué, cómo y para qué construimos y nos acercamos al conocimiento. Su tarea en la universidad está ligada al papel de las profesoras y profesores y al modo cómo intencionan los aprendizajes en el orden de lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, desde procesos de reconstrucción de sus saberes y marcos referenciales.

¿Qué entendemos por estrategia?

La didáctica se concreta en las disposiciones, configuraciones y planes de clase, en la estructuración de los ambientes y experiencias de enseñanza y aprendizaje, es decir, en la práctica de las y los profesores. Las estrategias constituyen la expresión de las concepciones de los procesos dispuestos para el enseñar y el aprender.

La estrategia remite a un orden intencionado. Una estrategia didáctica comprende un conjunto de actividades intencionadas que se desarrollan de manera metódica para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, comunicar los conocimientos y alcanzar las intencionalidades formativas, para que los/as estudiantes desplieguen su desarrollo cognitivo y social, y resuelvan problemas del contexto de manera innovadora y creativa. Su configuración implica, entonces, definir los momentos en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como: el primer contacto con el nuevo conocimiento, la asimilación del mismo con todos los desequilibrios cognitivos que implica y la evaluación que permite determinar qué se aprendió y cómo.

Cuando introducimos la categoría innovación, la estrategia innovadora remite a la alteración de un orden, a una afectación deliberada de la disposición del acceso a un saber, a una experiencia de aprendizaje. Así las cosas, entendemos por estrategia de innovación educativa la posibilidad de agregar valor al orden que pensamos para disponer el acceso a un conocimiento. Pensar una estrategia didáctica que constituya, al mismo tiempo, una innovación educativa implica tener en cuenta criterios como: explicitar una intención formativa; definir una concepción de profesor/a, estudiante, enseñanza y aprendizaje desde la cual sea factible implementar la estrategia; exponer el contexto en el que se desarrolla; proponer un orden para la comunicación de los conocimientos en un área o conjunto articulado de áreas y plantear una propuesta de evaluación de la implementación de la estrategia.

¿Qué entendemos por innovación educativa?

El concepto de innovación es realmente nuevo en la Universidad de Antioquia; la Institución incursionó en él desde la óptica de gestión tecnológica hacia 1997. Esta mirada implica la gestión del conocimiento, es decir, que el conocimiento permite mutar, crear, compartir, discutir, recrear y transferir lo que se hace, desde la investigación, la docencia y la extensión.

Se habla de innovación tecnológica, de innovación estatal, de innovación social y, para el caso colombiano, de innovación educativa desde 1984. Esta última refiere a la existencia de problemas, aspectos a mejorar y oportunidades en el campo educativo que abarcan desde aspectos concernientes a la práctica en un ambiente de aprendizaje determinado, hasta aspectos de la gestión administrativa en una institución de educación. En la medida que se apropia aquello que se creó o mejoró en materia educativa se puede hablar de innovación en este campo.

De acuerdo con lo anterior, la innovación educativa consiste en agregar valor –y, en algunos casos, descubrir ese valor– a la práctica, en cualquiera de sus dimensiones (administrativa, curricular, y de aula), a partir del conocimiento del contexto y el ejercicio de un saber docente articulado a las realidades. Esto pasa, necesariamente, por la identificación de necesidades y potencialidades del ambiente de formación (desde donde podrían emerger propuestas), y por la revisión, evaluación y valoración de la propia práctica. De esta manera, en los procesos de innovación educativa se involucran la administración de la educación, la gestión del currículo y la docencia de un espacio de formación específico.

En la Universidad de Antioquia se ha adoptado a la innovación educativa como un concepto sombrilla y abarcador, en la medida en que se construye a partir de las experiencias, realizaciones y discusiones que se han gestado y desarrollado en las diferentes unidades académicas sobre el tema; esto debido a que existen distintos modos de entender y

hacer en torno suyo. Lejos de pretender unificar, se ha construido una conceptualización en la que puedan caber las manifestaciones de las distintas áreas en la Institución.

Cuando hablamos de la innovación educativa como un concepto sombrilla nos referimos a la posibilidad de incluir en él experiencias de innovación que pueden referirse a los asuntos administrativos, pero también a los aspectos del orden curricular, del aula, de la práctica, de la planeación, de la evaluación; asimismo, a cuestiones que tienen que ver con los horizontes que se plantean las instituciones o las unidades académicas.

Lo innovador no tiene que ver con la novedad superficial de ciertas actividades y técnicas; tampoco con el uso exclusivo de tecnologías digitales en la clase, lo que no quiere decir que estas se excluyan de posibles propuestas de innovación. Esta noción tiene que ver con una reflexión sobre el contexto y de cómo cada profesor/a puede contribuir a disponer el acceso a los saberes de maneras que satisfagan las necesidades del mismo. Se trata, entonces, de un problema del orden curricular, en tanto que, como se propone en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antioquia (2021, p. 59),

el currículo selecciona, sistematiza, registra y gestiona los saberes y tradiciones que habitan en la cultura, es una estructura que conecta las aspiraciones que tiene la sociedad sobre la educación, el ideal de formación que tiene la universidad y el proyecto de vida de cada uno de sus estudiantes, quienes lo recorren según sus vivencias, para concretar la formación integral e investigativa que propone la universidad, respetando el libre desarrollo de la personalidad. Pero estos currículos deben responder a los principios de pertinencia, flexibilidad, interdisciplinariedad e integración.

Esto no es nuevo, por supuesto, pero hemos de admitir que el discurso de la innovación educativa nos invita a pensar con otros términos la práctica docente en la Universidad; es un pretexto para volver la mirada

sobre procesos de formación mucho más atentos a las necesidades de los contextos en los que la Universidad hace presencia. Este valor que agregamos a la práctica educativa –un valor entendido en su acepción axiológica, que afecta a las personas que participan de un proceso formativo– es importante explicitarlo, apropiarlo y difundirlo¹²⁵. Es necesario que estemos atentos/as a las transformaciones y documentarlas para adaptarlas de manera crítica y creativa en nuevos escenarios.

Son diversos los ámbitos de la educación entendida como práctica social en los que puede agenciarse la innovación educativa. Si bien son distintos, pueden estar interrelacionados debido a que uno implica, necesariamente, a los otros.

- 1. El ámbito de la innovación pedagógica:** aquí se proponen disposiciones, reordenamientos y nuevas relaciones entre enfoques, modelos y perspectivas pedagógicas; concepciones de la formación, la enseñanza y el aprendizaje; perfiles de estudiantes, profesoras y profesores; visiones del mundo, prospectivas institucionales, ideales de hombre y de mujer, concepciones sobre los saberes y conocimientos en relación con la sociedad, todo lo que pueda configurar el horizonte formativo, es decir, el espíritu de una institución educativa. La innovación pedagógica se presenta en los Proyectos Educativos Institucionales y se materializa en las acciones que tienen lugar en los ámbitos curriculares y didácticos.
- 2. El ámbito de la innovación curricular:** es uno de los terrenos más ricos para hacer innovación en educación debido a que cuenta con muchos elementos sobre los cuales introducir mejoras y proponer ordenamientos distintos, tales como: los procesos

125. Al respecto, la Convocatoria de estrategias didácticas innovadoras (2022) se compromete con la difusión de esas estrategias y con su conocimiento en otros contextos. En sus primeras versiones (2020) la convocatoria quiso conocer qué estaban haciendo las unidades académicas en materia de innovación educativa y, por eso, buscó la sistematización de experiencias.

de admisión, el diseño de planes y rutas de formación, los procesos de evaluación en todos los niveles, el direccionamiento administrativo y académico, la flexibilidad, la internacionalización, la permanencia y el aseguramiento de la calidad.

- 3. El ámbito de la innovación didáctica:** este es, quizás, el entorno más conocido de la innovación educativa pues implica la planeación, la ejecución y la evaluación de la clase. Así pues, en este terreno de la innovación educativa se piensan asuntos como las estrategias y metodologías, los materiales y recursos, los tiempos y los espacios, las formas de evaluación, las rúbricas y formas de acompañamiento, las funciones de profesoras, profesores y estudiantes y las diferentes formas de llevar a cabo la evaluación.



Para ejemplificar las distinciones y las relaciones entre estos ámbitos, se puede tomar como referente la orientación actual de la Universidad de Antioquia. Desde el ámbito de la innovación pedagógica, podemos leer la perspectiva de trayectos y horizontes expuesta en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la que se vinculan posturas relacionadas con los Buenos Vivires, el enfoque de género, la sostenibilidad ambiental y el enfoque de capacidades. Estas posturas de la Universidad se reconocen y se despliegan en la innovación curricular, a partir de la armonización de los Proyectos Educativos de los Programas; desde aquí se pretende que haya una conexión entre las propuestas de la Universidad y las de cada programa académico. A su vez, este panorama se ve reflejado en las innovaciones didácticas que se llevan a cabo desde el microcurrículo en el trabajo de aula; en este se desarrollan estrategias innovadoras que vinculan las metodologías activas, las cuales promueven la participación de los/as estudiantes en relación con el contexto y se diversifican los recursos, las interacciones y los espacios para el aprendizaje colectivo e individual. Algunos ejemplos de estas estrategias son: trabajo por proyectos, juegos de roles, aula invertida, aprendizaje basado en retos, entre otras.

Sin embargo, nada de la innovación educativa sucede sin las personas y las condiciones institucionales necesarias; es decir, se ha de contar siempre con la iniciativa de profesoras, profesores y estudiantes. Así que, a manera de cierre y provocación, se proponen a continuación los perfiles de quienes participan de los procesos de innovación en la Universidad.

¿Quién es un/a profesor/a innovador/a?

Para innovar es necesario tener conocimiento previo de los contextos, dominar lo que se enseña y analizar su aplicabilidad para diversificar las estrategias. Es, por ende, fundamental contar con aptitud para adaptarse al cambio porque enseñar y aprender son procesos que, permanentemente, propician retos y oportunidades para investigar, transformar, mejorar y construir.

El/la profesor/a innovador/a se transforma como lo hace la sociedad, la entiende y se compromete con el Proyecto Educativo Institucional para posibilitar la realización de la misión institucional a través de la docencia, la investigación y la extensión. Conoce la realidad, pero también proyecta el futuro y, para ello, identifica necesidades y potencialidades para preparar experiencias que redunden en un aprendizaje significativo para los/as estudiantes.

Es un ser con conciencia social, capaz de trabajar en comunidades de aprendizaje desde la creación y la innovación, que promueve en sus estudiantes la formación integral, la formación en la investigación y el diálogo de saberes. Es capaz de estimular la diversidad, la igualdad, la inclusión, los enfoques de género, territorial e intercultural, la paz y el buen vivir en los diferentes espacios en los que interactúa. Un profesor que, al ejercer su libertad de cátedra, respeta la libertad de aprendizaje del estudiante. (2021)

El/la profesor/a innovador/a también es un/a profesional que propicia un aprendizaje significativo. Lo anterior denota que es sensible, crítico/a, investigador/a, que actúa para transformar socialmente, reflexiona sobre qué enseñará, con qué recursos, cuándo, cómo, por qué, dónde se podrá aprovechar, para quién, durante cuánto tiempo, de tal forma que pueda responder a las necesidades e intereses de sus estudiantes. “El aprendizaje significativo ocurre cuando los conocimientos previos y los nuevos tienen aplicabilidad y sentido en los diferentes contextos” (Ausubel, 1983), en situaciones reales, funcionales, con experiencias auténticas donde cada estudiante pueda hacer para comprender, cuando el/la profesor/a conoce a sus estudiantes para guiarlos/as, involucrarlos/as y permitirles que no solo analicen, reflexionen, aprendan, sino, y sobre todo, que compartan, comprendan, produzcan, debatan, propongan, descubran, desarrollen y fortalezcan sus capacidades.

Ser profesor/a innovador/a implica construir conocimiento partiendo de la experiencia individual, tener mente abierta para crear y hacer parte de diferentes entornos donde se analice, se produzca, se socialice y se

investigue; ser recursivo/a y encontrar diferentes formas de enseñar, de ayudar a sus estudiantes a que encuentren maneras de aprender, de ser autónomos/as y propositivos/as; ser consciente de los diferentes contextos, de la necesidad de re-construirse, de informarse sobre nuevas herramientas y conocer las distintas formas de aprender.

¿Quién es un/a estudiante innovador/a?

En el PEI se enuncia que “el propósito de la Universidad de Antioquia es alcanzar la formación integral de sus estudiantes, en quienes promueve una actitud consciente, científica, crítica, responsable y creativa, para dar solución a los problemas nacionales” (p. 49). Desde aquí se evidencia un interés por fortalecer en los y las estudiantes el reconocimiento de sí y de su entorno, orientando y autorregulando su propio proceso de aprendizaje, de manera que les sea posible reconocer sus formas de aprender y encontrar diversas maneras que les permitan fortalecer su relación con el contexto en el que se desenvuelven, con el fin de transformarlo para sí mismos/as y para los/as otros/as, algo que está en conexión con el rol activo que se espera del/la estudiante cuando se abordan las estrategias didácticas innovadoras; aquí se reconoce y se promueve el rol activo que cada estudiante tiene en su proceso.

A raíz de la construcción del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad, se realizó un ejercicio con la comunidad educativa en donde emergió la siguiente concepción de estudiante:

un ser que construye su proyecto de vida en libertad y que se reconoce como ciudadano global, intercultural, analítico, reflexivo, crítico, cocreador, innovador, capaz de aprender por sí mismo durante toda la vida. Un estudiante que está comprometido con la transformación social, la paz, la dignidad humana, el bien común, el buen vivir y el respeto por la diferencia.

El/la estudiante innovador/a reflexiona, investiga, es responsable de su proceso formativo. Es también creativo/a, propositivo/a, empático/a

y flexible, asume riesgos y aprende a resolver problemas, desarrolla pensamiento crítico y capacidades para trabajar, no solo de forma individual sino también colaborativa.

En síntesis, hablar de estrategias didácticas innovadoras implica visitar la didáctica y llenar de sentido la idea de innovación en el campo de la educación. Así mismo, desde la propuesta de la Universidad de Antioquia, innovar en la práctica no está exclusivamente relacionado al uso de tecnologías o de metodologías en boga; más bien tiene que ver con un conocimiento profundo del contexto, de las personas, de las formas de aprender en las áreas y de crear formas distintas de acceder a los conocimientos y saberes.

Referencias

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

González, E. y Duque, M. (2021). *Del aula a la nube o cómo el espacio, el tiempo y los seres son afectados por los ambientes de enseñanza y aprendizaje virtuales en la educación superior*. Ediciones Ecoe.

Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.

Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

García, V. (2017). Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada, REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 129-138.

Vicerrectoría de Docencia. (2023). Los cómo de la docencia. Entrega 1. *El aula invertida*, disponible en: <https://udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/56715bb9-b58d-4484-8695-6cde78d80b4f/VIERNES+PA+RA+LA+FORMACION+DOCENTE+Los+como+de+la+docencia.pdf?MOD=AJPERES&CVID=orRTN0j>

Universidad de Antioquia. (2021). Acuerdo Académico 589, 13 de diciembre de 2021 Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antioquia-PEI.

4.2.

Modalidades Educativas en la Universidad de Antioquia

Doris Adriana Ramírez Salazar¹²⁶

Ángela María Valderrama Muñoz¹²⁷

Andrea Carolina Perneth Montañez¹²⁸

Ximena Forero Arango¹²⁹

Diana Angélica Parra Pérez¹³⁰

Isabell Echeverri Espinosa¹³¹

Jorge Eduardo Pineda¹³²

Jasmín Morales Benjumea¹³³

126. Coordinadora Ude@ Educación Virtual Vicerrectoría de Docencia, Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, Profesora Titular Facultad de Educación, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

127. Profesora Ude@ Educación Virtual Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

128. Profesora Ude@ Educación Virtual, Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

129. Profesora Facultad de Comunicaciones y Filología, Periodismo, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

130. Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras GIAE, Profesora Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

131. Profesora Facultad de Ingeniería, Ingeniería Ambiental, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

132. Profesor Sección de Servicios Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

133. Profesora Ude@ Educación Virtual, Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

Introducción

Desde finales del siglo pasado, uno de los temas más importantes en el campo de la Educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha sido el diseño de modelos y estrategias educativas que incorporan aplicaciones tecnológicas de las webs 2.0 y 3.0 con el objetivo de promover el aprendizaje autónomo y personalizado en los estudiantes (OECD, 2015). La incorporación de la tecnología digital en las instituciones educativas definitivamente ha traído como consecuencia una transformación de las estrategias y modelos tradicionales de enseñanza.

En consecuencia, el concepto de modalidades educativas no es un término nuevo en el ámbito educativo, diversos autores han recurrido a él cuando se trata de la Educación mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación. De acuerdo con Polleri (2022), el concepto de modalidad educativa puede abordarse desde tres dimensiones: la informática, la semiótica y la educativa. La dimensión informática hace referencia al uso de medios o plataformas para interactuar con información que circula en diferentes formatos (visuales, textuales, sonoros, audiovisuales o multimodales). La dimensión semiótica alude a la comprensión de los significados, es decir, a trascender el consumo de la información y habituarnos a su lectura crítica y comprensiva a través de diversos canales (visual, auditivo, kinestésico) con fines de aprendizaje, y la dimensión educativa plantea el uso de los medios y las TIC como herramientas para proveer un ecosistema de interacción entre los profesores/as, los estudiantes y el conocimiento.¹³⁴

Por su parte, García y Calderón (2009) definen la multimodalidad como la convergencia de modelos, enfoques, estilos de aprendizaje para la construcción de trayectorias formativas a través del soporte de canales y plataformas virtuales o reales, y ofrece múltiples formas de desarrollar conocimientos y saberes haciendo uso de las TIC (p. 5).

134. Webinar: Multimodalidad en la Educación Superior. Docentes 2.0 <https://www.youtube.com/watch?v=8pG4LaHCzMA>.

Estudios más recientes han demostrado que el acceso y el uso de la tecnología digital por parte de los estudiantes resulta en una suerte de “mezcla a conveniencia”. Es decir, el/la estudiante hace uso de todos los modelos educativos disponibles y otras aplicaciones digitales que no son, propiamente, educativas (Gros, 2012). Debido a esta situación, desde hace décadas la atención está puesta en el diseño de enfoques educativos más flexibles que admitan las cualidades de modelos no formales e informales de aprendizaje. A esta etapa de transformación de los modelos educativos algunos expertos la han denominado “Intermodalidad educativa”, ello implica disponer las estrategias de aprendizaje de todas las modalidades educativas posibles, además de otras aplicaciones digitales que no son estrictamente educativas, al servicio de los ambientes personales de aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013). Otros autores afirman que la clasificación de los modelos educativos tradicionales como a distancia, presencial, en línea, virtual, y mixto, dejan de ser relevantes y se centra la atención en la relación que existe entre enfoques para que los usuarios hagan uso de los servicios educativos cuando quieran, como quieran y donde quieran, pero, además, para que puedan usar con igual importancia la información digital y la análoga (Escudero-Nahón, 2019b). Transitar de la Multimodalidad Educativa hacia una Intermodalidad Educativa tendría como efecto una reorganización administrativa y educativa que admitiría prácticas educativas flexibles, donde el estudiantado pueda diseñar su propio entorno personal de aprendizaje de manera autónoma



e independiente, pero avalado por la institucionalidad educativa (Shangai American School, 2020).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el Decreto 1330 de 2019, define la modalidad educativa como el modo utilizado que integra un conjunto de opciones organizativas y/o curriculares que buscan dar respuesta a requerimientos específicos del nivel de formación y atender características conceptuales que faciliten el acceso a los estudiantes, en condiciones diversas de tiempo y espacio. Promueve además, la oferta de programas académicos en cuatro modalidades educativas: la presencial, virtual, a distancia y dual ¹³⁵(titulación conjunta universidad-empresa) a partir de metodologías apropiadas a las necesidades poblacionales y territoriales, que incorporan la valoración de las condiciones mínimas de calidad de la institución y de los programas académicos de manera independiente en el proceso de Registro Calificado, donde se evalúan, además, de las capacidades y procesos, los resultados académicos que relacionan el aprendizaje de los estudiantes.

Luego, en el 2024, a partir del Decreto 0529 define cuatro modalidades educativas: *presencial, virtual, a distancia y dual*. A su vez, otorga a las instituciones de educación superior la autonomía para crear modelos híbridos que combinen estas modalidades, con el propósito de incentivar la flexibilidad curricular, diversificar las estrategias didácticas y promover el desarrollo de las rutas de aprendizaje, la movilidad, la regionalización y el acceso de los estudiantes en condiciones disímiles de tiempo y espacio.

Específicamente en el artículo 2.5.3.2.2.5 del Decreto 0529 se define modalidad como el modo utilizado que integra un conjunto de opciones organizativas y/o curriculares que buscan dar respuesta a requerimientos específicos del programa académico y atender características conceptuales que faciliten el acceso a los estudiantes, en condiciones diversas de tiempo y espacio. Las siguientes son modalidades para el desarrollo y

135. Ampliar en el Decreto 1330 de julio 25 de 2019: <https://bit.ly/3XtkRNZ>

oferta de programas académicos de educación superior: presencial, a distancia, virtual, dual, u otros desarrollos que combinen las anteriores modalidades. La combinación de las modalidades presencial, a distancia o dual con la modalidad virtual se denominará modalidad híbrida, y se identificarán como híbrida (presencial- virtual), híbrida (a distancia - virtual) e híbrida (dual- virtual). Corresponderá a la institución justificar, la combinación de modalidades a partir del desarrollo de las condiciones de calidad de cada programa académico. (p. 6)

La Universidad de Antioquia, en virtud de su Estatuto General que promulga la libertad de cátedra y de aprendizaje, y en coherencia con lo estipulado en la Directiva Ministerial No. 04 de 2020 que habilita a las instituciones educativas para realizar actividades académicas asistidas a través de las TIC, apropia e implementa el concepto de modalidades educativas combinadas con el propósito de incentivar la flexibilidad curricular, diversificar las estrategias didácticas y promover el desarrollo de diversas rutas de aprendizaje, la movilidad, la regionalización y el acceso de los estudiantes en condiciones disímiles de tiempo y espacio. Asimismo, propone formar y acompañar a profesores, profesoras y estudiantes para que enseñen y aprendan haciendo uso de dichas modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual, semipresencial, concentrada y todas las posibles combinaciones) en los programas académicos.

En el año 2024, la Universidad de Antioquia amplía esta reflexión y propone a la luz de la actual reglamentación, un análisis para responder la pregunta: ¿Qué implica asumir la enseñanza, el aprendizaje y, en suma, la formación atendiendo a la idea de unas modalidades educativas? La palabra modalidad(es) nos remite a la existencia de diversos modos de ser, expresar y crear, lo cual podemos relacionar directamente con la tríada ser, saber y hacer que nos invita a reflexionar sobre la relación coherente e integrada entre las concepciones didáctica, pedagógica y curricular a la luz de los horizontes institucionales que nos convocan como comunidad universitaria. Esto, a su vez, marca un camino para comprender, caracterizar y apropiar cada una de estas modalidades a la luz de las diversas culturas académicas (con sus respectivas particularidades

epistemológicas) a las que pertenecen los diferentes programas formativos de pregrado y posgrado.

Lo anterior abre el camino a pensar y analizar que la elección de una modalidad o la hibridación de estas atiende a la consideración de diversos aspectos intencionados: los perfiles del programa académico, las intencionalidades formativas del curso/programa, la organización del conocimiento y las apuestas metodológicas proyectadas. Todo esto toma una especial importancia cuando se plantean preguntas como: ¿Cuáles son las características de los y las estudiantes que desean acceder a los programas?, ¿Qué modos de interacción y participación resultan más pertinentes a la luz de las características del programa?, ¿Qué formas de espacialidad y temporalidad son coherentes y favorables con las condiciones, tanto de los y las estudiantes, como de la ruta formativa que se traza el programa?

Preguntas como estas son de suma importancia para poner en consideración la elección de una u otra modalidad, o bien, su hibridación.

¿Cómo se comprenden las modalidades educativas en la UdeA?

La adopción de modalidades educativas en la formación universitaria posibilita reflexiones ligadas a la construcción de conocimiento en ambientes presenciales, virtuales o mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos ambientes de enseñanza y aprendizaje buscan que el estudiante se apropie de un conjunto de saberes, resuelva problemas abstractos o de la vida cotidiana, y desarrolle habilidades para el ejercicio profesional y la integración al mundo laboral, también que los/las profesores/as diseñen y desarrollen estrategias didácticas contextualizadas que promuevan en los estudiantes la reflexión, la solución de problemas, la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades propias del campo disciplinar, profesional y humano.

La Universidad de Antioquia comprende por modalidad educativa el conjunto de opciones organizativas que facilita el acceso de los/las

estudiantes a cada espacio curricular diseñado en el plan de formación, en condiciones diversas de tiempo y espacio. Algunas de las modalidades que se han desarrollado en la Universidad, y que pueden ser combinadas en un mismo plan de formación, permiten ofrecer cursos que emplean diversas modalidades, esto es semipresenciales, presenciales, a distancia, intensivos, espejo, virtuales y asistidos parcialmente por TIC¹³⁶. En cualquier caso, la educación pensada en diversas modalidades plantea un aprendizaje centrado en el/la estudiante y en la planeación de estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de habilidades situadas, esto es, que atienden las necesidades o los intereses de los/las estudiantes y de los programas académicos y a la solución de problemas en los diversos campos del conocimiento (Vicerrectoría de Docencia, UdeA 2021).

Figura 5

Modalidades Educativas en la UdeA



136. Ampliar en: <https://bit.ly/3XrPtQ9>

Consideraciones metodológicas

La Universidad de Antioquia a partir del 2020 promueve y sugiere a sus profesores/as diseñar sus cursos siguiendo las orientaciones estas modalidades:

Modalidad presencial: definida por aquellos cursos que desarrollan sus procesos formativos y el acercamiento a los contenidos con actividades académicas de aprendizaje planeadas por el/la profesor/a, y mediadas por el encuentro con presencia física de los estudiantes en los espacios universitarios.

Modalidad semipresencial: integrada por los espacios formativos que desarrollan sus contenidos con actividades académicas de aprendizaje planeadas por el/la profesor/a, el 50% se realiza a través del trabajo autónomo de los/las estudiantes y el otro 50% en sesiones presenciales, de acuerdo con la programación de los consejos de facultades.

Modalidad asistida totalmente con TIC: constituida por los cursos que se realizan a través de actividades sincrónicas y asincrónicas planeadas por el/la profesor/a y desarrolladas por el estudiante en espacios no universitarios mediados por herramientas digitales, materiales gamificados, entornos virtuales de aprendizaje o sistemas de información documental.

Modalidad a distancia: está integrada por aquellos cursos que desarrollan sus procesos formativos y el acercamiento a los contenidos mediante el uso de actividades académicas planeadas por el/la profesor/a a través de diversos medios analógicos y digitales, como cartas, programas radiales o televisivos, repositorios e impresos. Las sesiones de encuentro entre profesores, profesoras y estudiantes se acuerdan en espacios virtuales o presenciales de acuerdo con los calendarios académicos definidos por las Unidades Académicas.

Modalidad virtual: constituida por los cursos cuya estructura curricular se basa en los principios de la educación virtual. Sus contenidos y actividades han sido construidos para generar interacción estudiantes y profesores y profesoras, y se complementan con encuentros sincrónicos y asincrónicos. En esta categoría pueden existir cursos autogestionables que no tienen acompañamiento directo de un profesor o profesora, aunque la perspectiva de educación virtual propuesto por la universidad incluye la mediación de tutores/as.

Otras modalidades: en esta categoría podemos referenciar otros espacios formativos como aquellos que desarrollan sus contenidos con actividades académicas planeadas por el/la profesor/a de manera concentrada a través de encuentros asistidos con las TIC y/o presenciales. Estos cursos pueden ser presenciales, semipresenciales o virtuales, y se pueden desarrollar de *forma intensiva* en el tiempo. También podemos referir aquellos cursos que usan una plataforma digital compartida entre profesores/as y estudiantes de dos o más universidades extranjeras, o de una región o más regiones, y promueven la participación en el desarrollo sincrónico y asincrónico en un curso completo o unas sesiones de estudiantes en diversos lugares geográficos, a estos espacios se les ha denominado *courses espejo*.

Estas modalidades educativas pueden coexistir en un mismo plan de formación, es decir que fomentan la flexibilidad curricular y se planean según el número de estudiantes y en acuerdo con los/las profesores/as. Un curso puede planearse en diferentes grupos cumpliendo la Resolución 1804 de 1991; es decir, puede planearse un grupo en modalidad presencial; un segundo grupo en modalidad virtual y un tercer grupo en otra modalidad, como por ejemplo la organización del tiempo en modalidad concentrada, al que podríamos denominar en modalidad intensiva, y así sucesivamente.

- La programación de un nivel académico desde las modalidades educativas combinadas permite la libertad de enseñanza y de aprendizaje, puede contribuir a la movilidad de profesores/as y estudiantes, a la internacionalización del currículo, a la liberación de espacios, la aplicación de diversas estrategias didácticas, el manejo del tiempo, la reducción de la deserción, la promoción de la inclusión, la permanencia y el acceso estudiantil, la autonomía en los aprendizajes y la creación de nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje. En síntesis, procura una innovación educativa, una educación superior de calidad y un buen vivir.
- Planear para las modalidades educativas implica ser cuidadosos con el uso de los recursos educativos digitales, las actividades sincrónicas y asincrónicas, la diversidad de plataformas y realizar otras consideraciones sobre el tiempo, el espacio y la evaluación. En los ambientes de enseñanza y aprendizaje la flexibilidad, el diálogo, el trabajo colaborativo y la creación de comunidades se consideran características esenciales que potencian las modalidades educativas.
- Otro aspecto por considerar en las modalidades educativas es el tiempo de trabajo autónomo de los y las estudiantes y de acompañamiento docente. Por ejemplo, el/la profesor/a puede planear un foro de debate, la lectura de un texto, el análisis de un video o el desarrollo de un proyecto como acciones para dicho trabajo. De manera complementaria, puede acompañar el desarrollo de ese proyecto mediante asesorías y encuentros sincrónicos. En cuanto al tiempo del/la estudiante es importante que este pueda gestionar el desarrollo de actividades académicas en armonía con sus actividades personales, profesionales o familiares. Así, se requiere por parte de él una mayor independencia en su proceso formativo.

- De acuerdo con Momberg (2022), la alfabetización digital implica la “habilidad para buscar y seleccionar información, comunicación eficaz, colaboración, comprensión cultural y social, pensamiento y evaluación críticos, creatividad, capacidad funcional y e-seguridad” (en Ude@ Educación Virtual, min. 19). Estas características nutren los espacios formativos desde las posibilidades que tiene el profesor para orientar el trabajo de los/las estudiantes, planteando la noción de flexibilidad o aprendizaje flexible en el contexto de las modalidades educativas.
- Según Lozano (2021), el aprendizaje flexible implica que los procesos educativos busquen adaptarse a las circunstancias y requerimientos de la sociedad, lo que exacerba cambios en los modelos educativos, cambios en el personal docente y en los escenarios donde ocurre el aprendizaje. Estos cambios pueden ser paulatinos y dependen de la apertura a la adopción de enseñar utilizando las TIC, rompiendo barreras de distancia, de tiempo y de espacio (p. 2).
- En el aprendizaje, flexible o abierto, los/las profesores/as están convocados a instaurar una nueva cultura de la evaluación, partiendo de enfoques de comprensión, más que de memorización, de casos prácticos reales y en la búsqueda de generar soluciones a problemas de su entorno, además de fomentar la autoevaluación, que es parte de la evaluación total, una estrategia psicopedagógica de autoestima y motivación y un medio para que los estudiantes progresen en la autonomía personal y en la autorregulación (Salinas, 2015)

En síntesis, trabajar con modalidades es una apuesta por la flexibilización de los procesos formativos desde una combinación de estrategias, medios y mediaciones que permiten pensar las intenciones e interacciones formativas en tiempos y espacios diversos.

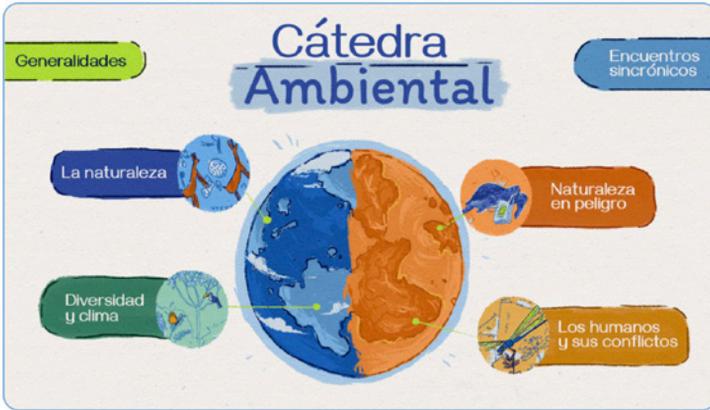
Características de las modalidades educativas

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2020), las modalidades educativas se caracterizan por “la diversidad en la relación espacio temporal, las interacciones, las mediaciones, la flexibilidad y los roles que desarrollan los profesores/as, los estudiantes y la institución” (p. 4). Las modalidades educativas deben atender a las necesidades de aprendizaje de los/las estudiantes y ofrecerles una serie de recursos diversos, estrategias didácticas y nuevas formas de evaluación mediadas por las TIC, como por ejemplo:

- **Relación espaciotemporal:** particularmente en la modalidad virtual, o parcialmente asistida por TIC es esencial contar con un *Learning Management System* (LMS) o plataforma que permita el desarrollo de las relaciones mediadas por el ciberespacio. No se trata de tener herramientas separadas para la gestión de contenidos y los encuentros sincrónicos, como Google Drive o Zoom, sino contar con un espacio que integre las opciones de comunicación, interacción, evaluación y disposición de recursos educativos digitales. También es importante señalar que en la modalidad parcialmente asistida por TIC se combinan escenarios virtuales y presenciales, de acuerdo con las necesidades de los programas académicos. En los cursos virtuales también se pueden combinar plataformas y aplicaciones adicionales a los LMS, como WP o el correo electrónico. Esas decisiones deben hacer parte de la flexibilidad y los ambientes personales de aprendizaje de cada curso.

Figura 6

Ambientes virtuales del curso Cátedra Ambiental y del MOOC Contenidos para aprender



- **Interacciones:** en las diferentes modalidades es preciso definir claramente el desarrollo de actividades para el trabajo autónomo (individual o grupal), y aquellas que tendrán un acompañamiento directo del profesor/a. En el espacio virtual el profesor y la profesora pueden dinamizar los contenidos dispuestos en plataforma a través de foros, muros de conversación y otras estrategias asincrónicas.

- **Mediaciones:** al interior de los ambientes de enseñanza y aprendizaje la disposición de los contenidos a través de diversas tipologías de recursos educativos debe ser intencionada según las necesidades de aprendizaje de los/las estudiantes. Para ello, el/la profesor/a cuenta con una serie de recursos educativos como audios, infográficos, sonovisos, animaciones, historietas, videoclases, lecturas o entrevistas que permitan la comprensión, el desarrollo del pensamiento crítico y la búsqueda de información, entre otras habilidades, que se consideren relevantes en el aprendizaje de los/las estudiantes.

Además, el/la profesor/a puede crear rutas que favorezcan estilos de aprendizaje, haciendo un diagnóstico de aquellos estudiantes que sean más sensitivos o intuitivos, reflexivos o activos, secuenciales o globales, visuales o verbales, y tener en cuenta la relación entre dichos estilos y las estrategias didácticas para el desarrollo de sus clases. Esta relación puede ampliarse en el trabajo de Franzoni y Assar (2009, citado en Cardona y Perneth, 2021).

- **Flexibilidad:** esta se refiere a la posibilidad de combinar modalidades de acuerdo con las definiciones del Ministerio de Educación y con las orientaciones de la Universidad de Antioquia, buscando la mejor forma de facilitar a los/las estudiantes el acceso al conocimiento y la optimización de los tiempos para el trabajo autónomo, el trabajo colaborativo o la conformación de comunidades de aprendizaje.
- **Roles:** para cada modalidad la Universidad provee plataformas y espacios físicos que permiten el desarrollo de los programas en pregrado, posgrado y extensión. Además, garantiza los servicios y el talento humano necesarios para que las relaciones académicas posibiliten el logro de los aprendizajes. Por su parte, el/la profesor/a conserva un rol de tutoría y acompañamiento, y el estudiante se concibe como un ser autónomo y activo en su formación. En cada rol se espera que las personas desarrollen capacidades no solo para el uso de tecnologías aplicadas a

la educación, sino también para aprender, apropiarse del conocimiento y transformar su realidad y la de su contexto.

Atendiendo a estas características, y teniendo en cuenta las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024), la Universidad de Antioquia caracteriza cada una de las modalidades de acuerdo con las siguientes categorías: espacio de desarrollo, temporalidad, integración de TIC y mediación pedagógica. Esta caracterización contribuye a la claridad de las orientaciones institucionales para definir cada modalidad.

Modalidad	Espacio de desarrollo	Temporalidad	Integración de TIC	Mediación pedagógica
Presencial	Los profesores y estudiantes asisten regularmente a los espacios físicos de la universidad para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	El desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje es totalmente sincrónico, es decir se privilegia la presencialidad en el aula de clase y los espacios universitarios.	Se pueden incorporar las TIC como apoyo a las acciones presenciales de enseñanza, aprendizaje, y evaluación.	Interacción sincrónica presencial La comunicación con los estudiantes se desarrolla a través de los espacios de clase (grupal) o espacios de asesoría (individual).
A distancia	La interacción en esta modalidad es preponderantemente asincrónica, no presencial y usualmente sin mediación de TIC.	El proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza usualmente de forma asincrónica e independiente, pero también se pueden realizar encuentros sincrónicos en los Centros de Atención Tutorial- CAT) con los estudiantes, y a su vez, apoyar las actividades de aprendizaje con recursos impresos y digitales.	En esta modalidad se apoya el trabajo de los estudiantes con materiales impresos y digitales. Sin embargo, no se requieren ambientes virtuales de aprendizaje.	Trabajo asincrónico y atención de los estudiantes en los Centros de atención tutorial (CAT) o lugares de desarrollo, que garanticen las condiciones necesarias para desarrollar el proceso de aprendizaje y evaluación.

Virtual	Los ambientes virtuales de aprendizaje ubicados en el ciberespacio son los escenarios propicios para la interacción entre profesores y estudiantes.	La interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser en tiempo real o sea sincrónica, o privilegiar el aprendizaje autónomo del estudiante o la consolidación de comunidades de aprendizaje a través de interacciones asincrónicas.	La dinamización e interacción se realiza en un ambiente virtual de aprendizaje, y se utilizan herramientas, plataformas y redes sociales del ciberespacio.	En la educación virtual el cuerpo, el tiempo y el espacio necesariamente no se conjugan para desarrollar una experiencia significativa de aprendizaje. La mediación puede ser sincrónica o asincrónica a través del ciberespacio.
Dual	El programa académico se realiza en espacios de la universidad y la empresa, es decir, esta modalidad se caracteriza por la alternancia en los espacios formativos.	En la orientaciones del MEN no se especifica la espacialidad, por lo cual el espacio formativo puede integrar las diversas modalidades teniendo en cuenta que debe existir una relación clara entre la universidad y la empresa de acuerdo a los propósitos de formación del programa.	La interacción de los estudiantes y los profesores se hace en el marco de la universidad y la empresa y puede incluir la integración de TIC y diversas modalidades educativas.	La mediación pedagógica debe considerar tanto la formación en los espacios universitarios para fundamentar las bases conceptuales del programa, como la formación en espacios empresariales para formar habilidades requeridas en el ejercicio profesional.

Más allá de un grupo de características que definen cada modalidad, es importante que la Universidad en el contexto del programa académico, analice el perfil de formación, las características personales, sociales, laborales y geográficas de los aspirantes a los cuales se ofertará el curso o programa en determinada modalidad.

Formación y acompañamiento en la Universidad de Antioquia para el desarrollo de las Modalidades Educativas

Ude@ Educación Virtual es una dependencia de la Vicerrectoría de Docencia en la UdeA, que busca promover e instalar otras formas de enseñar, aprender y producir conocimiento de manera colaborativa. Para que la comunidad universitaria participe en actividades académicas a través de las diversas modalidades educativas, es necesaria la sensibilización y la formación para la incorporación de las TIC a la práctica docente con una visión pedagógica y didáctica. Para ello, se diseñan procesos formativos

que se disponen en la plataforma Moodle y se complementan con un ciclo de talleres, encuentros y asesorías para profesores y estudiantes. En ambos casos, se busca acompañar la toma de decisiones sobre las diversas modalidades educativas y la variedad de estrategias didácticas y recursos educativos que pueden emplearse para el diseño de la enseñanza por parte de los profesores y desarrollo de los aprendizajes por parte de los/ las estudiantes.

Figura 7

Multimodalidades UdeA: ¿cómo integrar estrategias didácticas a la práctica pedagógica?



Además de la plataforma LMS, los/las profesores/as pueden contar con herramientas como pizarras digitales, organizadores gráficos, pódcast y editores de video, entre otras, para enriquecer sus clases. Es importante resaltar que las unidades académicas en la Universidad de Antioquia pueden solicitar apoyo para la creación y dinamización de

ambientes virtuales de aprendizaje y recursos educativos digitales. En Ude@ se ha consolidado un sistema de búsqueda de recursos educativos digitales con disponibilidad de 1926 archivos, y un catálogo de cursos, con más de 689 ambientes de enseñanza y aprendizaje. Ambos recursos pueden ser consultados y apropiados por los profesores para dinamizar las modalidades educativas. También es preciso, la conformación y la consolidación de comunidades de aprendizaje para dialogar sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y la implementación de las políticas institucionales para la incorporación de las TIC en el ámbito de la educación superior.

Referencias

Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.

Cardona, M. y Perneth, A. (2021). “Estilos de aprendizaje en el acompañamiento pedagógico para la creación de aulas virtuales en Moodle”. En N. Villalba, M. Botero, M. Rolong y M. Zapata (eds.). *Apuestas Investigativas por un cambio social* (pp. 307-324). Editorial Redipe.

Escudero-Nahón, A. (2019b). Educación Transdigital: análisis crítico al enfoque educativo de la Teoría Postdigital. In: A. Allueva & J. Alejandro (Eds.), *Actas del Congreso Internacional Virtual USATIC 2019, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC* (p. 129). Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-1340-029-7>

González, E. M., Ramírez, D. A., Múnera, M, Perneth, A. y Valderrama, Á. (2021). *Más allá del aula: ambientes de aprendizaje pro-tejidos para habitar la UdeA Biosegura* [Interactivo]. Ude@ Educación Virtual. <https://bit.ly/3XrElTm>

Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 32, 3–13.

Lozano, E. (2021). Evaluación del aprendizaje a través de la multimodalidad educativa, estudio de caso: grupo de Contabilidad Administrativa. *Revista Educación*, 45(1), 1-34. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n1/2215-2644-edu-45-01-00398.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Documento de orientación sobre modalidades, para procesos de implementación, verificación y evaluación*. El Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/DOCUMENTO-MODALIDADES.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Educación virtual o educación en línea*. República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196492:Educacion-virtual-o-educacion-en-linea>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2024). *Decreto 0529 por medio del cual se modifica parcialmente el Capítulo 2 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Nota orientadora. Modalidades*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=238936>

OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Polleri, G. (2021). *Webinar: multimodalidad en la educación superior | Docentes 2.0* [Archivo de video]. Docentes 2.0 <https://www.youtube.com/watch?v=8pG4LaHCzmA>

Ramírez, D. (2022). *Viernes del currículo* [Evento académico]. Universidad de Antioquia. [Grabación](#) / [Transcripción](#)

Salinas, J. (2015). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 32, 1-23 <https://revistas.um.es/red/article/view/233091>

Shangai American School (2020). *SAS Distance Learning Plan*. https://www.saschina.org/uploaded/SAS_Distance_Learning_Plan.pdf

Ude@ Educación Virtual (2022). *Habilidades para el siglo XXI* [Archivo de video]. Universidad de Antioquia. <https://youtu.be/jHzZPKQKiOM>

Ude@ Educación virtual. (2021). *De modalidades educativas a tipos de cursos*.

Vicerrectoría de Docencia (2021). *Más allá del Aula. Ambientes de aprendizaje protegidos para habitar la UdeA biosegura*. Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3XrPtQ9>

4.3.

Evaluación para los Aprendizajes: un Camino hacia el Desarrollo de Capacidades

Yudy Andrea Gómez Martínez¹³⁷

Maure Carolina Aguirre¹³⁸

Natalia Marín García¹³⁹

Claudia Cristina Gaviria Ríos¹⁴⁰

Katerin Johana Valencia Posada¹⁴¹

137. Grupo de Investigación Diverser, Profesora Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

138. Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras GIAE, Profesora, Escuela de Idiomas, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

139. Grupo de investigación EALE, Profesora, Escuela de Idiomas, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

140. Profesora, Escuela de Idiomas, Facultad de Ingeniería, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

141. Semillero de Investigación SEVAE, Profesora Facultad de educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

La evaluación representa uno de los asuntos más problemáticos en los diferentes niveles escolares; ¿cuántas veces hemos escuchado a los/as estudiantes mencionar el temor y la ansiedad que les generan las evaluaciones? y, a su vez, ¿cuántas veces hemos escuchado a profesores/as mencionar que sus estudiantes solo aprenden para la prueba y olvidan fácilmente lo enseñado? Si deseamos resignificar las diferentes miradas que se tienen de los procesos evaluativos, es necesario enfocarlos desde una perspectiva que permita comprender cuáles son los propósitos de la evaluación, entendiéndola, por supuesto, como un proceso que va más allá de la mera calificación que certifica el transitar por la educación formal. El éxito del aprendizaje y de la construcción de conocimiento dependen, en gran medida, de las oportunidades que se tengan para revisar, hacer ajustes y tomar decisiones que orienten dichos procesos. Es por ello que, en este texto, vamos a plantear la evaluación como un proceso que permite monitorear, autorregular y hacer ajustes. Desde esta propuesta que presentamos, vemos la evaluación como oportunidad de aprendizaje y de mejoramiento.

Según lo expresado anteriormente, la Universidad de Antioquia, en su Proyecto de Armonización Curricular, ubica el proceso evaluativo desde la perspectiva de la Evaluación para el Aprendizaje. En esta mirada, cada estudiante asume un papel protagónico en su proceso de aprendizaje, identificando fortalezas, dificultades y trazando caminos que le permitan alcanzar los propósitos formativos. A continuación, se describe con más detalle lo que implica esta concepción de la evaluación y se presentan los aspectos a considerar para llevarla a la práctica:

Definición del concepto de evaluación: ¿qué se entiende por Evaluación para el Aprendizaje?

La concepción de evaluación que presentamos aquí se sustenta desde el paradigma de la indagación; partiendo de esta mirada, la ‘Evaluación para el Aprendizaje’ se entiende como un proceso sistemático de recolección

de información sobre el estado de los aprendizajes de las personas en formación, con el fin de tomar decisiones para mejorar sus procesos a partir de los juicios de valor cuantitativos y cualitativos emitidos. Este concepto ha sido trabajado ampliamente por diversos autores (Anijovich y Cappelletti, 2013; Boud, 2020; Ibarra-Sáiz et al., 2020).

Bajo la mirada del paradigma de la indagación, la evaluación se contempla como un proceso que no solo busca valorar el desempeño de un grupo de estudiantes en un área determinada, sino que pretende que cada uno/a se involucre y se comprometa con experiencias de aprendizaje o espacios de oportunidad para el desarrollo de sus capacidades. Según Serafini (2000), cada estudiante cumple un papel activo en su aprendizaje y en su autorregulación, teniendo responsabilidades directas en la toma de decisiones informadas y en la emisión de juicios de valor, tanto de los procesos de aprendizaje propios como de los procesos de aprendizaje de sus pares.

Teniendo en cuenta esta definición de la Evaluación para el Aprendizaje, es preciso analizar las funciones que este proceso cumple en la educación formal. En el siguiente apartado se describen tres funciones de la evaluación y se amplía el panorama relacionando este concepto con el aprendizaje para la vida y con el desarrollo de las capacidades humanas que plantea Nussbaum (2017).

Las funciones de la evaluación: una oportunidad para desarrollar las capacidades y el aprendizaje para la vida

La Evaluación para el Aprendizaje debe cumplir tres funciones: por un lado, debe generar juicios de valor y certificar, con evidencias, el aprendizaje de los/as estudiantes; asimismo, les ayuda a aprender para ser competentes como profesionales y, finalmente, contribuye en el desarrollo de la capacidad de cada estudiante para valorar su propio proceso, lo que implica la construcción progresiva de un criterio evaluativo, contribuyendo, de esta manera, a que la evaluación sea sustentable (Boud, 2020).

Cabe resaltar que, desde un enfoque tradicional de la evaluación, esta se centra principalmente en la certificación y en la medición del aprendizaje gracias a las valoraciones cuantitativas que se dan al final de un proceso de enseñanza. Aunque lo anterior es importante porque cumple con la función social de la certificación, es algo restrictivo si lo que se busca es el desarrollo de las capacidades pues, cuando solo nos enfocamos en lo cuantitativo, dejamos de lado la función formativa de la evaluación que busca el aprendizaje para la vida y la capacidad para autorregularse y desenvolverse en el contexto.

La evaluación sustentable: el proceso de aprendizaje para la vida como objetivo indiscutible

Cuando los procesos de valoración se llevan a cabo desde la perspectiva de la Evaluación para el Aprendizaje, se fortalecen habilidades que les permiten a los/as estudiantes prepararse para las necesidades futuras y para desenvolverse en su campo de oficio particular; esta evaluación es llevada a cabo por cada estudiante, sus pares y sus profesores/as en un ambiente dialógico, donde los juicios valorativos se construyen de manera participativa. Sobre la evaluación como proceso sustentable, dice Boud (2000), es aquella que satisface las necesidades del presente y prepara a los/as estudiantes, dándoles elementos que les permiten desarrollar habilidades para valorar sus propios procesos de aprendizaje en el futuro. Esta se basa en la aplicación de estrategias colaborativas de evaluación (autoevaluación, evaluación entre pares y coevaluación).

Lo anterior implica que, a partir del proceso evaluativo, cada estudiante, además de prepararse para las necesidades del presente y del trayecto académico que realiza, se capacita para afrontar los retos futuros tanto de su contexto personal como profesional. Aquí la evaluación se caracteriza por ser un proceso democrático en la toma de decisiones y en la emisión de los juicios de valor. En este proceso, el/la profesor/a acompaña a sus estudiantes en el desarrollo de sus capacidades para valorar y monitorear sus aprendizajes y los de sus pares.

Una de las inconformidades principales, que se manifiesta cuando se plantean estas formas de concebir la evaluación, se relaciona con la autoevaluación que los/as estudiantes hacen de su propio proceso pues, de acuerdo a las voces de varios/as profesores/as, en numerosos casos, cuando un/a estudiante autoevalúa su proceso, en realidad no está siendo consciente de las implicaciones que esto tiene para el reconocimiento y el fortalecimiento de sus capacidades y, simplemente, se asigna una nota numérica que ayude en el promedio final del curso, pero deja de lado la valoración real de las fortalezas, las debilidades y los aprendizajes que logró durante el proceso.

Por ello, desde la comunidad de evaluación, planteamos que, para desarrollar los procesos evaluativos desde la perspectiva de la Evaluación para el Aprendizaje y que se configure de manera sustentable, es necesario formarnos en evaluación tanto profesores/as como estudiantes; de esta manera podremos tener en cuenta cuáles son los propósitos que se persiguen y, de acuerdo con unos criterios comunes, podremos valorar el camino de las personas implicadas en el aprendizaje. En este sentido, concebimos los procesos evaluativos en doble vía, pues estos, además de evidenciar resultados y logros en el aprendizaje, muestran elementos importantes a considerar en el ejercicio de la enseñanza.

Características de la evaluación: perspectivas y recomendaciones

Lo anteriormente expuesto nos invita a pensar en otras funciones de la evaluación y esto nos lleva a hacer una transición en las formas como esta se planea dentro del ámbito académico. Por lo tanto, es importante describir las características que se sitúan en las funciones que llevan al desarrollo de capacidades y al aprendizaje para la vida. Para ello, se describen a continuación algunas singularidades que adquiere la evaluación en esta línea:

Formativa: busca el desarrollo de habilidades y herramientas que les permita a los/as estudiantes aprender. La planeación de evaluaciones con carácter formativo genera espacios y oportunidades donde cada

estudiante debe utilizar y fortalecer sus capacidades para argumentar, valorar, resolver problemas y trabajar en equipo. Desde esta mirada, la valoración y observación se centra en el proceso, más que en el resultado final.

Democrática: las decisiones y las responsabilidades son compartidas. Los/as estudiantes cumplen un papel fundamental en la toma de decisiones y en la construcción de criterios para la evaluación. De esta forma, se convierten en responsables directos/as de su proceso de aprendizaje. Cabe resaltar que, para democratizar la evaluación, cada profesor/a debe planear y abrir espacios de participación para la toma de decisiones conjunta.

Humana: la evaluación implica un proceso de humanización y preparación de cada persona para desenvolverse y participar en sociedad. Para ello, es necesario tener en cuenta que los/as estudiantes necesitan tener posibilidades para desplegar su capacidad de valorar y analizar información, en otros términos, desarrollar habilidades de evaluador/a no solo de su propio proceso, sino también de su contexto, de sus profesores/as y de su profesión en relación con la sociedad.



Bajo la perspectiva humanista de la evaluación, se busca que el/la estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje, es decir, que sea participativo, decidiendo cómo y qué recursos gestionar para hacerse responsable de su propio proceso cuando se le proponen tareas significativas y que tienen que ver con sus objetivos personales. Según Hernández (1998), bajo esta visión de la evaluación, el/la profesor/a debe interesarse en el/la estudiante como persona total, explorar nuevas formas de enseñar, promover la cooperación, ser empático y sensible con los/las estudiantes, no aceptar actitudes y posturas autoritarias o egocéntricas y, por último, compartir sus conocimientos y experiencias de manera abierta con sus estudiantes.

Continua: en un proceso evaluativo continuo en el que los y las estudiantes reciben constantemente y de diversas fuentes la retroalimentación; esta ayuda a monitorear y a conocer el desarrollo de los aprendizajes. Dicha continuidad busca que, durante el proceso, se realicen ajustes y se tomen decisiones para mejorar el aprendizaje o para desarrollar nuevos conocimientos y habilidades que permitan su avance formativo. Es preciso aclarar que la retroalimentación no es una actividad exclusiva del/la profesor/a, se trata de una labor colectiva, asumida por cada participante del proceso de aprendizaje.

De lo anteriormente expuesto, sobre las características de la evaluación que se fundamentan en la perspectiva de la Evaluación para el Aprendizaje, se derivan las diferentes modalidades que es necesario fortalecer en los procesos evaluativos inscritos en el ámbito académico:

Coevaluación: es el proceso donde pares académicos, profesoraes y expertos/as evalúan y emiten juicios de valor sobre un proceso de aprendizaje. Para llevar a cabo estos procesos colaborativos en el aula, es importante que la construcción de criterios de evaluación sea transparente y suficientemente clara para quienes participan. A su vez, la utilización de instrumentos de sistematización de información, como rúbricas, listas de chequeo y escalas de valoración, puede servir de soporte para sustentar las apreciaciones y las decisiones.

Autoevaluación: en esta es cada estudiante quien valora su proceso de aprendizaje, aquí se desarrolla la capacidad de autorregulación, característica de la autoeficacia; esta permite tomar acciones que ayuden en el fortalecimiento de su experiencia educativa. La autoevaluación no puede reducirse a la mera autocalificación de quien se forma (asignación de una calificación o nota numérica, de acuerdo con unos criterios), por el contrario, debe motivarse y orientarse para que los/as estudiantes potencien la capacidad de construir estrategias que les permitan superar las dificultades que se les presenta.

Evaluación entre pares: proceso de evaluación en el que participan exclusivamente los y las estudiantes que evalúan a un par o a un grupo de pares. Es importante para este proceso seguir las recomendaciones mencionadas previamente en la coevaluación

Heteroevaluación: en esta modalidad de evaluación es el/la profesor/a o la persona experta quien valora y emite los juicios alrededor de un proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

En nuestra propuesta se espera que, al menos en uno de los procesos evaluativos de cada curso, se lleven a cabo estas cuatro modalidades, teniendo en cuenta los criterios y los instrumentos que deben apoyar esta práctica.

El proceso de evaluación sustentable en el aula

Para llevar a cabo este proceso en el aula es esencial tener como objetivo la intención de que los/as estudiantes sean evaluadores/as y que, de este modo, el espacio de formación se convierta en un pretexto para el desarrollo de las capacidades evaluativas de cada una de las personas que lo conforman.

Teniendo claro el objetivo de evaluación, se plantean unos procesos y resultados de aprendizaje que buscan evidenciar acciones que permitan a cada estudiante asumir un rol como evaluador/a. El/la profesor/a

es quien se encarga de abrir los espacios para que se activen modos participativos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares). De esta manera, las personas en formación asumirán sus roles y cumplirán funciones de evaluadores/as al llevar a cabo acciones como:

1. Elaborar juicios de valor a partir de evidencias sobre su propio aprendizaje y el de sus pares.
2. Analizar el estado de los aprendizajes y las falencias del proceso de aprendizaje propio y el proceso de los pares.
3. Tomar decisiones y monitorear su propio proceso de aprendizaje.
4. Buscar estrategias y construir planes de mejoramiento de los aprendizajes para sí mismos/as y para sus pares.

Mediante las anteriores acciones, los y las estudiantes podrán evidenciar sus capacidades de evaluadores/as y, asimismo, desarrollarán otras que les permitirán aprender para la vida. Para lograrlo, es indispensable que el/la profesor/a utilice estrategias evaluativas que se enfoquen en estos fines y que impliquen el uso de habilidades como la autorregulación, el monitoreo y la planeación; estas habilidades apuntan a la mejora de la autoeficacia (Zimmerman et al., 2005) que es un proceso cuya utilidad es relevante para fomentar destrezas que posibiliten el aprendizaje para la vida y no únicamente para obtener una certificación al final de un proceso académico formal. Los procesos evaluativos que buscan esta perspectiva se relacionan, a su vez, con la concepción y el enfoque que propone Nussbaum (2017), el cual se aparta del desarrollo de las competencias, para enfocarse, desde el ámbito educativo, en el cultivo y la mejora de las capacidades.

Despliegue de capacidades a través de la Evaluación para el Aprendizaje

Orientar el proceso evaluativo hacia el despliegue de capacidades, lleva a pensarlo desde el desarrollo humano, esta idea se sustenta en los planteamientos de Nussbaum (2017). Desde la mirada educativa, hacer la transición del enfoque de competencias hacia el enfoque de capacidades, implica ampliar el panorama de los objetivos y centrarse en brindar oportunidades y libertades a los/as estudiantes para que se desenvuelvan en los campos de su interés (Silva y Mazuera, 2019). Bajo esta concepción, se dejan de centrar las metas educativas en la competencia y la eficacia laboral para el desarrollo económico y se pone el énfasis en el ser, desde una visión integradora.

A partir del enfoque de las capacidades, la educación es un factor determinante para el desarrollo de lo que cada individuo es desde lo humano y de lo que es capaz de hacer en su propio contexto. En otros términos, es el proceso educativo una fuente de herramientas para que el sujeto cultive y potencie sus capacidades, integrándolas con sus opciones para la interacción en la sociedad. Adicionalmente, una evaluación vista desde esta perspectiva se compromete con la justicia y la democratización del conocimiento, promoviendo oportunidades de participación y asignando mayor responsabilidad a los/as estudiantes, haciéndoles conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, es necesario aclarar que, desde la perspectiva de la Evaluación para el Aprendizaje en relación con el enfoque de competencias, si se busca que los procesos evaluativos sustenten y evidencien el despliegue de las capacidades de los/as estudiantes, es necesario pensar en la planeación de la evaluación, de manera que esta sea un factor estructurante y permee las prácticas metodológicas de la enseñanza.

Referencias

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (s. f.). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>

Boud, D. (2020). Challenges in reforming higher education assessment: A perspective from afar. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Editorial Paidós.

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas Salazar, M. L., y Rodríguez Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>

Nussbaum, M. C. (2017). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (8ª ed). Paidós.

Serafini, F. (2000). Three Paradigms of Assessment: Measurement, Procedure, and Inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384-393. <http://www.jstor.org/stable/20204924>

Silva Carreño, W. H., & Mazuera Moreno, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

5.

Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Académica (SIACA). Procesos de Gestión de la Autoevaluación y Gestión del Mejoramiento Continuo

Diana Patricia Acevedo Gil¹⁴²
Luz Elena Romero Rodríguez¹⁴³
Lucelly Villegas Villegas¹⁴⁴

142. Profesora Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

143. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

144. Profesora Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

Una de las misiones de la Universidad de Antioquia, en línea con lo que se resalta desde la Organización de las Naciones Unidas y desde la UNESCO, es contribuir a “respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación como un derecho humano fundamental, habilitante para garantizar el desarrollo sostenible y que promueva el acceso a una educación de calidad” (Universidad de Antioquia, 2022, p. 1), teniendo esto como referente, y siguiendo la directriz del Decreto 1330 de 2019, en el que se establece que las instituciones de educación superior deben contar con políticas institucionales que fortalezcan la autoevaluación, la autorregulación y el mejoramiento de acuerdo a su misión, en el año 2022, se formaliza el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Académica –SIACA– en la Universidad de Antioquia; si bien este año se genera un documento oficial que aporta a su comprensión, la Institución cuenta con una vasta experiencia en procesos de autoevaluación institucional y de programas académicos que se ve reflejada en acciones con las cuales se busca fortalecer la calidad académica.

En este punto, vale la pena destacar algunas acciones que han marcado hitos importantes en dicha reflexión por la autoevaluación. A partir del año 2017, en el marco del Plan de Desarrollo 2017-2027, *Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios*, y del primer Plan de Acción trianual 2018-2021, *Una Universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial*, desde la Vicerrectoría de Docencia, se vio la necesidad de revisar los procesos de aseguramiento de la calidad académica de la Universidad y, para ello, se propuso un proyecto denominado “Evaluación y Autoevaluación en la Educación Superior”, con cuatro componentes interrelacionados:

1. Construir referentes conceptuales sobre los procesos de aseguramiento y mejoramiento de la calidad en la educación superior, que guíen la formalización del sistema interno de la calidad académica.
2. Actualizar la normativa interna relacionada con los procesos de evaluación y autoevaluación.

3. Formalizar los procesos de evaluación y autoevaluación.
4. Incrementar la visibilidad de logros, buenas prácticas, experiencias y lecciones aprendidas derivadas de los procesos de evaluación y autoevaluación.

De este proceso, se derivó un documento donde se presentan los antecedentes y el contexto del aseguramiento y mejoramiento de la calidad en la educación superior, los referentes conceptuales, la normativa externa e interna, se presentó, también, una propuesta de definición de cuatro procesos ejecutables de aseguramiento y mejoramiento de la calidad de la formación como parte de un sistema de aseguramiento de la calidad académica y se adelantaron gestiones para la implementación de un software que facilitara los procesos de autoevaluación institucional y de los programas académicos. Actualmente, se sigue trabajando en la estructuración de este software, para ello, trabajamos en conjunto con la Dirección de Posgrados y la Dirección de Planeación y, en el momento, se cuenta con un diagnóstico de información que se integraría en este programa informático y que se requiere para el diligenciamiento de los cuadros maestros. Con este software, se busca tener un apoyo en los procesos de autoevaluación de cada uno de los programas académicos e institucionales. Se espera integrar información en la que se recopilen datos relacionados con deserción, número de profesores, movilidad de profesores/as y estudiantes, grupos de investigación, programas de Bienestar, entre otros.

Siguiendo esta misma línea de trabajo, en el Plan de Acción 2021-2024, *Una Universidad solidaria, comprometida con la vida, la equidad y la diversidad, con visión global y pertinente frente a los retos de la sociedad*, con el fin de continuar con esa reflexión al interior de la Universidad y, teniendo como directriz la aplicación de las nuevas normativas y los Lineamientos emitidos del Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU- y el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, entre 2019 y 2021 sobre registro calificado, autoevaluación de programas académicos e instituciones de educación

superior, se presentó un nuevo proyecto en el que se integran

proyectos aplicables en todos los campus, seccionales y sedes de la Institución y en todos los espectros donde existe y es posible la Universidad de Antioquia, orientados a una educación con creatividad, imaginación y recreación de los conocimientos y saberes populares, mediante el fortalecimiento pedagógico, curricular y didáctico en el horizonte de los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, bajo un constante proceso de autoevaluación académica; en procura del buen vivir de las comunidades y en sintonía con la formación humanística e investigativa universitaria para el contexto del siglo XXI. (Universidad de Antioquia, 2021b, p. 36)

Es en el marco de este programa donde se desarrollan dos proyectos relacionados; el primero, el proyecto de Armonización Curricular, permite la articulación entre el Proyecto Educativo Institucional – PEI– de la Universidad de Antioquia y los Proyectos Educativos de los Programas –PEP– de cada Unidad Académica y tiene, dentro de sus componentes, el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Académica –SIACA– que integra la autoevaluación Institucional y de los programas académicos; el segundo proyecto, *Apropiación de la cultura de la autoevaluación para la Universidad de Antioquia*, busca fortalecer los procesos de autoevaluación institucional y de los programas de pregrado, acompañando a los equipos de trabajo que se ocupan de estos procesos en las distintas unidades académicas. De este último proyecto, queda como resultado la formalización, por medio de la Resolución Rectoral 48985 de 2022, lo que en la Universidad de Antioquia se conoce como Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Académica –SIACA–. Con estos proyectos se promueve una educación de calidad como derecho humano fundamental y una educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, según la UNESCO (2017), “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos[as]” (p. 18).

Teniendo como referentes estos proyectos asociados a la calidad académica de los programas y de la Universidad, es apenas lógico que el SIACA haga parte de las reflexiones, políticas, normativas y estrategias de la formación, la autoevaluación y el mejoramiento de los procesos académicos institucionales. El SIACA está sustentado en los principios del Estatuto General de la Universidad (1994), especialmente, en los artículos: 12, referido a la Excelencia académica; 16, referido a la Autoevaluación; 22, referido a la Planeación y 18, referido a la participación del personal en las actividades de la Institución. Desde esta perspectiva, la evaluación, la autoevaluación y la autorregulación son procesos importantes en la vida académica y administrativa. La evaluación como un proceso participativo, valorativo y de diálogo entre la comunidad académica; se trata de un proceso contextualizado con la normativa, los principios institucionales, los objetivos de formación, los recursos y ambientes de enseñanza y aprendizaje de los que se dispone y con las especificidades y diversidad de los campus donde la Universidad tiene presencia. Asimismo, la autoevaluación se reconoce como un proceso permanente para conocer y evaluar periódicamente lo que se hace, con el fin de mejorarlo, pensando en el presente y en el futuro y trazando las rutas para fortalecer una educación de calidad que actúe, reconociendo las particularidades institucionales, de manera responsable y de acuerdo con la normativa vigente, de manera que se consoliden acciones constantes para el mejoramiento permanente. Según se expone en el Proyecto Educativo Institucional (2021a),

para garantizar una educación superior de calidad, la Universidad de Antioquia viene diseñando otro tipo de indicadores que miden cómo acceden los estudiantes a la Universidad, cómo se adaptan a la vida universitaria y cómo los recursos físicos y humanos contribuyen a la formación de los estudiantes, a su bienestar y buen vivir, y al desarrollo de una educación de calidad. Adicionalmente, se diseñan políticas, lineamientos y orientaciones institucionales que guían el logro de los objetivos trazados, y se cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad. (p. 35)

Asimismo, en el PEI, la Armonización Curricular se entiende como un proceso que permite el diálogo entre los distintos niveles curriculares (micro, meso y macrocurricular), con los que se fortalecen la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la integralidad y la internacionalización. Por ello, “la armonización curricular es una expresión de la gestión del currículo que como proyección articula los horizontes pedagógicos, curriculares y didácticos para continuar ofertando una educación de calidad para todos y todas” (Universidad de Antioquia, 2021a, p. 61), de manera que se pueda concebir la formación como un proceso integral que se consolida teniendo en cuenta apuestas contextuales, institucionales y personales.



Y, dentro de estas apuestas institucionales y procesos académicos, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Académica –SIACA– tiene importancia porque desde allí se orienta y se acompaña en la implementación de programas y estrategias que contribuyen al mejoramiento constante de la calidad académica. El SIACA, de acuerdo con la resolución que lo formaliza, está integrado por los siguientes procesos:

- **Gestión del registro calificado:** “da orientaciones y acompaña a los distintos programas en la construcción del Proyecto Educativo del programa académico en armonía con el Proyecto Educativo Institucional, acompaña y coordina los procesos de aprobación ante las instancias internas que corresponda y ante los organismos externos” (p. 3).
- **Gestión de la autoevaluación:** “acompaña a los programas académicos en el diseño y la implementación de acciones que permitan fomentar y garantizar la calidad en pro de la excelencia académica, ‘coordina los procesos de reconocimiento nacional e internacional de los programas académicos e institucionales’” (p. 3).
- **Gestión curricular:** “acompaña los procesos de armonización de los programas académicos en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, ‘garantizando así la concepción del currículo como cultura, su pertinencia, flexibilidad, interdisciplinariedad, integralidad e internacionalización; fomenta y garantiza la permanencia y graduación de los estudiantes’” (p. 3).
- **Gestión del mejoramiento continuo:** “acompaña a la Universidad y a los distintos programas académicos en la formulación, ejecución y seguimiento de los planes de mejoramiento derivados de los procesos de autoevaluación” (p. 4).

- **Gestión de la evaluación de los procesos de aprendizaje:**
“observa y compara los procesos de acceso, permanencia, inclusión y graduación de los estudiantes para garantizar la educación superior de calidad; asesora y acompaña a los programas en el diseño e implementación de innovaciones didácticas que fomenten el aprendizaje para toda la vida” (p. 4).

Estos procesos están acompañados de componentes, procedimientos y estrategias que “en continua interacción, fomentan la cultura institucional de la calidad académica en torno al cumplimiento de la misión institucional” (Universidad de Antioquia, 2022, p. 3). En relación con esto, la interpretación que en la Universidad se da al SIACA está directamente relacionada con lo establecido en el PEI (2021a)

Transitar hacia una concepción de la educación superior como un derecho humano fundamental implica una nueva mirada de la calidad, pasar de la visión de la *calidad de la educación*, visión economicista, a la visión de la *educación de calidad*, tal como lo plantea el cuarto objetivo de desarrollo sostenible planteado por la Organización de las Naciones Unidas; una visión que no se centra solo en lo cuantitativo (cifras y estadísticas) y comienza a dar valor a lo cualitativo a lo humano, a lo subjetivo, y, con ello, garantizar el aprendizaje para toda la vida dentro del cual la autoevaluación es un proceso consciente y permanente. (p. 35)

Esto implica, para los programas académicos, en lo referido a la autoevaluación, instaurar una cultura del análisis continuo hacia el interior del programa académico que permita analizar si la promesa de valor realizada a los estudiantes en su perfil de egreso en efecto se está cumpliendo. Es necesario promover que este análisis se realice como una actividad académica del día a día y no solo como un ejercicio instrumental que se solicita periódicamente por demanda del Ministerio de Educación y de otros órganos que rigen la educación en el país. Esto, también, implica repensarse, desde la autoevaluación, diversas estrategias de análisis que se vean reflejadas en las comprensiones de los programas y en las dinámicas institucionales.

La Vicerrectoría de Docencia, junto con el grupo de profesores/as asesores/as de los procesos de autoevaluación en pregrado, pretenden dar vida a lo anteriormente mencionado, velando porque los programas académicos sean conscientes de que estos procesos no solo abarcan lo cuantitativo, para que no sean considerados procesos meramente instrumentalizados, sino que incluyan lo cualitativo, lo humano, que evidencien que la autoevaluación, además de ser “el ejercicio permanente de revisión, reconocimiento, reflexión e intervención que lleva a cabo la institución sobre sí misma o sobre un programa académico”¹⁴⁵ (p. 43), es la oportunidad de evidenciar a la sociedad que la Institución

forma a personas con altas calidades académicas y profesionales: individuos autónomos, conocedores de los principios éticos responsables de sus actos, capaces de trabajar en equipo, de libre ejercicio del juicio y de la crítica, de liderar el cambio social, comprometidos con el conocimiento y con la solución de los problemas regionales y nacionales, con visión universal. (Universidad de Antioquia, 2021a, p. 14)

Esta apuesta de la Universidad concibe al ser humano desde su integralidad, se propende por una formación que contribuya al buen vivir y al desarrollo personal y profesional de sus estudiantes. En este mismo sentido, debe leerse la normativa que, a nivel nacional, se propone para orientar los procesos de aseguramiento de la calidad académica. La normativa colombiana, para el sector educativo, establece que las instituciones de educación superior deberán contar con un sistema interno de aseguramiento de la calidad¹⁴⁶. Si bien la Universidad de Antioquia acoge este llamado y se adhiere a las políticas educativas de la calidad de la educación superior y asume el nombre de *Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Académica*, es necesario mencionar que la Institución, desde hace décadas, viene pensando estos procesos y tiene una trayectoria¹⁴⁷ de más de 30 años, realizando autoevaluaciones que

145. Acuerdo 02 de 2020, artículo 31.

146. Decreto 1075 de 2015, Decreto 1330 de 2019 y Acuerdo 02 de 2020.

147. Esta amplia experiencia de la Institución en estos procesos ha llevado a pensar que

hacen parte del SIACA, estas se realizan con fines de mejora y también con fines de acreditación. Vale la pena resaltar, en este punto, que la Universidad en el artículo 16 de su Estatuto General (1994) ya había establecido la autoevaluación como una de sus acciones permanentes

La autoevaluación, la actualización científica y pedagógica, el mejoramiento continuo de la calidad y la pertinencia social de los programas universitarios son tareas permanentes de la Universidad y parte del proceso de acreditación. La Institución acoge y participa en el Sistema Nacional de Acreditación. (p. 9)

Así, la Universidad consolida, a nivel interno, lo que ya venía realizando hace varios años y es la formalización de su Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad, aplicado particularmente al ámbito Académico pues

La Universidad de Antioquia comprende la calidad académica como las capacidades, que como Institución, despliega para proporcionar el acceso de las personas a la educación superior, asegurar los recursos suficientes para su permanencia y graduación y adaptar los currículos a los procesos interculturales de frontera, para garantizar el derecho a una educación de calidad. (Universidad de Antioquia, 2022, p. 3)

Desde esta perspectiva, la calidad académica es un asunto que atraviesa tanto las prácticas cotidianas de aula como los procesos institucionales que contribuyen al fortalecimiento de lo educativo.

Finalmente, tal como se estableció en el Informe de Autoevaluación Institucional de 2021¹⁴⁸, el sistema interno de aseguramiento de la

es momento de considerar realizar un estudio que le permita evidenciar el impacto de los procesos de autoevaluación en la calidad de sus programas. La Universidad de Antioquia no tiene este tipo de estudios, aunque se está organizando una propuesta con el grupo de profesores asesores de pregrado para realizarlo en el próximo trienio.

148. Universidad de Antioquia. Autoevaluación Institucional. (2021). Informe final Proceso de Renovación de la Acreditación Institucional, Medellín.

calidad académica aporta al desarrollo integral de las personas, de manera que aporta en su formación personal y profesional

Para lograr la excelencia, la Universidad de Antioquia cuenta con un sistema interno de calidad donde la esencia es el desarrollo de las cualidades de las personas que la habitan. A partir de la diversidad de diseños curriculares, pertinentes, flexibles, interdisciplinarios e integradores, la Universidad participa en los procesos de registro calificado y de autoevaluación con fines de acreditación, tanto de sus programas de pregrado y posgrado como de la Institución en general. (p. 12)

Experiencias y vivencias que atraviesan al SIACA: procesos de gestión de la autoevaluación y la mejora continua

Tal como se mencionó en el apartado anterior, la experiencia de la Universidad en la realización de procesos de autoevaluación ha permitido el desarrollo de estrategias para el fortalecimiento de este tipo de procesos. A continuación, se presentan algunas experiencias relevantes que se han desarrollado en la Universidad de Antioquia:

- **A nivel institucional:**
 - Procesos de acreditación nacionales: a través del Consejo Nacional de Acreditación -CNA- con programas de pregrado y posgrado acreditados y con tres acreditaciones institucionales (2003, 2012 y 2023).
 - Procesos de acreditación internacionales: participación de la Institución en el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias ARCU-SUR, el cual tuvo como resultado la acreditación de tres programas de pregrado. Participación del programa Medicina en un programa piloto con RIACES–Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior-. Reconocimiento

de calidad de varios programas de posgrados por parte de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados – AUIP–. Proceso de evaluación de las actividades realizadas por el Sistema Universitario de Investigación (Programa Columbus, 1996), lo cual dio lugar a una reforma del reglamento de investigación que se formalizó en el Acuerdo Superior 204 de 2001.

- **A nivel de programas académicos:**
 - Los programas de pregrado y posgrado son acompañados por profesionales de la Institución para fortalecer y facilitar los procesos de autoevaluación desde las unidades académicas. Para ello, se programan capacitaciones sobre las nuevas normativas del Ministerio de Educación Nacional, los Lineamientos de autoevaluación expedidos por el Consejo Nacional de Educación Superior y el Consejo Nacional de Acreditación. Se programan capacitaciones mensuales que orientan en la elaboración de las diferentes fases de la autoevaluación; se designan estudiantes auxiliares administrativos y profesores asesores para acompañar a los programas en los procesos de autoevaluación, además, se apoya por medio de la elaboración de guías metodológicas, instrumentos de recolección, análisis y de valoración de la información.

Llevar el SIACA al mundo externo

Llevar el SIACA al mundo externo se podría entender como extraerlo de las dependencias administrativas para que se vivencie en las unidades académicas. Si bien, es necesario reconocer que se deben continuar promoviendo esfuerzos para fortalecer estos procesos, el SIACA se ha ido consolidando por medio de algunas actividades como las que se presentan a continuación:

- Elaboración y apropiación de guías, lineamientos, herramientas e instrumentos para desarrollar procesos de autorregulación y autoevaluación, tanto de aquellos propios de la Universidad, surgidos bien sea de la discusión académica (Comités de Currículo y de Carrera) o de instancias administrativas como la Vicerrectoría de Docencia y la Dirección de Posgrados, como de los propuestos por instancias gubernamentales: Ministerio de Educación Nacional –MEN–, Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación –CONACES–, Consejo Nacional de Acreditación –CNA–.
- Construcción de planes de mejoramiento resultantes de los procesos de autoevaluación que sirven de insumo a planes de acción, institucionales y de las unidades académicas y aportan en las proyecciones de corto y mediano plazo.
- Promoción de la apropiación y de la participación de la comunidad universitaria (directivos/as, personal administrativo, profesores/as, estudiantes y egresados/as) en los procesos de autoevaluación.
- Consolidación de espacios de reflexión interna sobre el Proyecto Educativo del Programa, favoreciendo la revisión y la actualización de los currículos y de los planes de formación.

Experiencias en la Universidad que se han configurado o que se están configurando a partir del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Académica

El SIACA, en la Universidad de Antioquia, promueve la excelencia académica, la coordinación y la armonía entre las funciones misionales, el mejoramiento continuo de los procesos y la incorporación de la cultura de la calidad en la institución. Asimismo, vale la pena destacar que también se ha configurado, como experiencia, la puesta en marcha de lo establecido en el Acuerdo Superior 046 de 1995, parágrafo 2 del

artículo 2: “cada Facultad, Escuela o Instituto de la Universidad creará su Comité de Autoevaluación y Acreditación” (p. 1). Se está analizando la posibilidad de implementar la realización de encuentros con los comités de autoevaluación de las Unidades Académicas que ya lo tienen establecido y, en aquellas unidades académicas donde no se cuente con este comité, se debe establecer la estrategia para que puedan formalizarlos.

Si bien, desde la Vicerrectoría de Docencia, se está en la búsqueda de fortalecer el trabajo en equipo con los comités de autoevaluación, también han sido las mismas Unidades Académicas quienes han solicitado espacios de capacitación y reflexión, pues, tanto ellas como la Vicerrectoría, ven la necesidad de que en dichos encuentros se pueda compartir información concerniente a los procesos de autoevaluación para reconocerlos e implementarlos en sus unidades académicas. Se ha evidenciado que, en la realización de los procesos de autoevaluación, se generan tensiones y, en algunos casos, poco interés por parte de las comunidades académicas que integran el programa, se evidencia también un sentimiento, compartido por algunas personas, en el que ven los procesos de autoevaluación como algo que solamente permite evidenciar el cumplimiento de una serie de solicitudes que realiza el CNA, sin reconocer que es la oportunidad para que el programa académico pueda autovalorarse para mejorar; revisar sus perspectivas futuras para construir propuestas formativas que recojan estas experiencias en conexión con las necesidades contextuales y las apuestas de la Universidad de Antioquia.

Además, con el fin de agilizar los procesos de autoevaluación la Vicerrectoría de Docencia, la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional y la Dirección de Posgrados trabajan en el aplicativo Plan+, que permita la gestión de los planes de mejoramiento resultado de los procesos de autoevaluación¹⁴⁹. Finalmente, vale la pena destacar que, actualmente, se cuenta con un micrositio de autoevaluación donde se encuentra la información correspondiente a listado de programas de pregrado acreditados con sus respectivas resoluciones, su tiempo de

149. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/planeacion/instrumentos-planeacion/planes-mejora-programas>

acreditación y los/las asesores/as que acompañan estos procesos, así como alguna información con estadísticas relevantes¹⁵⁰. Con todo esto, se espera redundar en el fortalecimiento de la cultura de la autoevaluación en la Universidad.

A modo de conclusión, vale la pena destacar que los conocimientos de la Universidad de Antioquia, en relación con los procesos de autoevaluación, se ponen a disposición de las diferentes unidades académicas, con el fin de acompañarlas en los procesos que adelantan. Asimismo, hacemos un llamado para que, al interior de cada Unidad Académica, se creen y se fortalezcan los comités de autoevaluación, de manera que estos procesos se desarrollen de manera permanente y permitan orientar las acciones en los espacios formativos y administrativos y, de este modo, se contribuya al desarrollo integral de las personas que se forman y al mejoramiento de los territorios que se habitan.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Acuerdo 02*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-399567_recurso_1.pdf

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Universidad de Antioquia. (1994). *Estatuto General*. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/15328f0d-59fc-4e5a-86d8-76b36dac405f/001+Acuerdo+Superior+1+de+1994+%28Estatuto+general%29>

150. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/informacion-organizacional/autoevaluacion/ruta-autoevaluacion/pregrado>

[pdf?MOD=AJPERES&CVID=lj5KcsF](#)

Universidad de Antioquia. (1995). *Acuerdo Superior 046*. http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vicedoce/acuerdo_superior_046.pdf

Universidad de Antioquia. (2001). *Acuerdo Superior 204*. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/4f6e435b-b45b-43ab-b2c6-05ba0db74d6b/sistema-investigacion.docx?MOD=AJPERES>

Universidad de Antioquia. (2017). *Plan de Desarrollo 2017-2027. Una Universidad Innovadora para la transformación de los territorios*. <https://appvicedoce.udea.edu.co/>

Universidad de Antioquia. (2018). *Plan de Acción Institucional 2018-2021. Una universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial*. https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e294a7d9-5dc1-49a2-956a-255f582e6dfe/11_Plan_Accion_2018-2021.pdf?MOD=AJPERES&CVID=o5yN5dp&attachment=true&id=1655219550680

Universidad de Antioquia. (2021a). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/pei>

Universidad de Antioquia. (2021b). *Plan de Acción Institucional 2021-2024. Una Universidad solidaria, comprometida con la vida, la equidad y la diversidad, con visión global y pertinente frente a los retos de la sociedad*. https://appvicedoce.udea.edu.co/files/planes/Institucional_UdeA-2021-2024.pdf

Universidad de Antioquia. (2021c). *Informe final Proceso de Renovación de la Acreditación Institucional*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/informacion-organizacional/autoevaluacion/informes-autoevaluacion-institucional>

Universidad de Antioquia. (2022). *Resolución Rectoral 48986*. <https://appvicedoce.udea.edu.co/files/normativa/Lengua/Resoluci%C3%B3n%20Rectoral%2048986.pdf>

Epílogo

Prisila Natalia Alzate Yépez¹⁵¹

Carolina Andrea Benjumea Herrera¹⁵²

*El maestro [la maestra] debería viajar. E invitar a viajar. Dejar
pasar lo que ya sabe.
Atravesar lo que no sabe. Pasar un signo, una palabra, que pueda
atravesar a quien lo
reciba. Salirse de sí. Irse de excursión al mundo. Dar un signo de ese
mundo. Pasarlo.
Pasearlo, construir la travesía del educar.
(Carlos Skliar, 2015)*

151. Grupo de investigación Somos Palabra: formación y contextos, Profesora Facultad de Educación, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

152. Profesora, Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación, Facultad de Comunicaciones y Filología, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

Y es justo en la travesía del educar en la que el currículum como cultura posibilitó cuestionarnos el modo en que habitamos el mundo y nuestra Universidad desde un sentido reflexivo, crítico y propositivo. Este viaje errático¹⁵³ se ha comprendido como la multiplicidad de caminos que no solo se sitúan en el cuestionamiento y la indagación de lo planteado en un Proyecto Educativo Institucional, sino en la aventura de pensarnos el currículum desde otras miradas, desde la posibilidad de plantearnos diversos trayectos.

La Armonización Curricular, en tanto construcción artesanal y colectiva, se convirtió en todo un desafío para transversalizar los componentes articuladores del Proyecto Educativo Institucional que permitieron pensar en la formación integral a través de los diálogos de saberes y la interdisciplinariedad, que emergieron de cada una de las quince Comunidades Académicas¹⁵⁴ que habitaron los espacios de discusión y creación en torno a los ejes transversales que declara el PEI. En este sentido, la Armonización se entendió como un proceso de expansión y proyección de caminos que fueron la inspiración para los procesos de flexibilidad curricular, de equidad, de Buen Vivir, de convivencia entre las diferentes culturas, de paz y de la educación de calidad para la transformación de la sociedad a través de aprendizajes a lo largo toda la vida.

A nuestro modo de ver, la propuesta de Armonización Curricular fisuró paradigmas y lugares de enunciación rígidos y situados en el poder, pues el currículum se convirtió en un tejido artesanal en el que se reflexionaron, criticaron y transformaron los modos en los que históricamente se ha dado la formación en la educación superior. En este sentido, el currículum se convirtió en un ejercicio cuidadoso, que pasó por

153. El viaje errático de la investigación es un concepto que se retoma de los planteamientos de Torregrosa Laborie y Marcelo Falcón (2017) en su artículo denominado "El viaje errático de la investigación" para resignificar la multiplicidad de caminos que emergieron a través del Proyecto de Armonización Curricular, no como una investigación, sino como una construcción artesanal y colectiva de múltiples caminos en torno al PEI.

154. Grupos académicos conformados por distintos profesores y profesoras en el marco del Proyecto de Armonización Curricular.

el cuerpo y lo sensible como una manera de encarnar la formación no solo desde la racionalidad lógica, sino, también, desde lo ético, lo estético y lo político.

Esto significó llenar de sentidos y significados las prácticas pedagógicas en las diferentes Unidades Académicas, desde un trabajo espiralado que fue situándose en las acciones formativas a través de charlas, discusiones, talleres, encuentros, entre otras estrategias, a propósito de los ejes derivados de los horizontes del PEI: educativo, pedagógico, curricular y didáctico.

En el ‘horizonte educativo’, las Comunidades Académicas de Pedagogías de los Buenos Vivires, Pedagogías de la paz, Perspectiva de género y Sostenibilidad Ambiental reconocieron, en el caminar, una actitud de escucha para coproducir experiencias de vida desde la convicción por la desnaturalización de las prácticas sexistas, colonizadoras, extractivistas y violentas en la sociedad y, por supuesto, dentro de la Universidad. Fue imprescindible sentir para resignificar, hablar para movilizar, conversar desde el pluralismo y el diálogo de saberes para encontrar consensos. Urge continuar caminando desde la potencia de la equidad de género, la paz, el Buen Vivir y la sustentabilidad ambiental como ejes transversales, estratégicos y sistemáticos para la Universidad y los múltiples territorios, porque estas propuestas contrahegemónicas le hacen fisuras a los modos de ser dominantes y tienen su centro en el derecho por una vida digna en todas sus manifestaciones, no solo como apuesta desde la educación superior, sino, además, en tanto propósito fundamental en las diferentes sociedades y latitudes.

Los desafíos se concretan en pensar y vivir la Universidad de Antioquia como un territorio de paz: un lugar en donde las mujeres, los hombres y las disidencias sexuales corporales y de género habitemos desde los derechos, sin miedos ni violencias y con garantías de cuidado y permanencia; un espacio que acoja la sustentabilidad como quehacer cotidiano que reivindica a los sujetos como actores principales en el cuidado del ambiente y de todas las formas de vida; una Universidad en

donde los Buenos Vivires se armonicen con las distintas comunidades educativas y con los territorios hacia la descolonización y la vivencia de la interculturalidad.

Desde el ‘horizonte pedagógico’, las Comunidades Académicas de Formación integral, Formación en investigación y Enfoque de capacidades asumieron los principios de la igualdad y la justicia social en tanto fundamentales para comprender el papel de la formación en la Universidad con las y los estudiantes como sujetos políticos. Los retos se concentran en continuar repensando, desde la formación integral, en saberes y aprendizajes para la vida, pues es necesario atender a la diversidad y pluralidad que habita en los diferentes campus, no solo para formar sujetos en cada una de las disciplinas, sino para atender a las demás racionalidades que acuden a lo ético, lo estético, lo lógico y lo político de la formación.

Además, el reto desde la formación en investigación implica continuar con el despliegue del espíritu investigativo para cuestionar el mundo a través de un pensamiento crítico, con capacidad de asombro frente a las realidades que nos habitan, para lo que es vital repensar cuál es la apuesta pedagógica de la formación en investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo mencionado se ubica desde un Enfoque de Capacidades como alternativa para disminuir la brecha de la inequidad desde el pensamiento, pues no solo son las competencias lo que definen el quehacer de la formación profesional, sino las capacidades como ese conjunto de potencialidades, condiciones y cualidades que tiene el ser humano para ser, saber, hacer, convivir, con las cuales, a través de múltiples acciones, puede solucionar problemas, desarrollar habilidades y aprender en y para la vida.

En el ‘horizonte curricular’, las Comunidades Académicas de Flexibilidad curricular, Internacionalización del currículo, Políticas curriculares y Educación Dual reconocieron en este proceso múltiples caminos que expanden las comprensiones y las consideraciones a propósito de la formación en la educación superior. La ampliación

de relaciones entre los campos de saber fue posible gracias a la interdisciplinariedad y a las prácticas dialogadas entre profesores y profesoras de diferentes Unidades Académicas, en donde se dibuja una necesidad para la Armonización Curricular: continuar en ejercicio expansivo hacia diferentes programas de pregrado y posgrado como en estos dos años, ahora con el desafío de ampliar la conversación y las acciones colectivas con diferentes actores de la comunidad educativa como estudiantes y egresados.

Los retos se siguen hilvanando en: ampliar las comprensiones de lo que implica la flexibilidad curricular como oportunidad para promover la expansión del ser y la autonomía con los y las estudiantes, desde la apertura, la creación, la innovación al favorecer múltiples rutas formativas y ambientes de enseñanza y aprendizaje que reconozcan la diversidad y combinen tiempos y espacios, estrategias didácticas y evaluativas. En esta vía, la internacionalización del currículo está llamada a una educación para la ciudadanía global que se cuestione por problemas locales y que se ocupe de la construcción de la justicia social, la equidad, la sustentabilidad a través de prácticas concretas desde las clases al mundo y viceversa.

Es vital construir caminos para articular la empresa y la Universidad con los territorios desde la educación dual y ser, una Institución de Educación Superior pública del país referente en ofrecer programas bajo esta modalidad. Con todo esto, las normativas y las disposiciones técnicas en materia curricular seguirán estando presentes en la Universidad, nos corresponde, entonces, asumir las mismas desde una dimensión pedagógica que imprima a las políticas curriculares, y a su apropiación, un lente crítico y contextualizado que redunde en derechos y oportunidades para la vida de las y los estudiantes.

Y, por último, desde el ‘horizonte didáctico’, las Comunidades de Modalidades educativas, Estrategias didácticas innovadoras y Evaluación para los aprendizajes han sido insistentes en que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tener la mediación de las y los profesores con acciones

intencionadas que promuevan el aprendizaje y generen condiciones de transformación del ser, del saber y del hacer en los múltiples ambientes. Estas comunidades sitúan la importancia de ser insistentes con las y los profesores en posibilitar nuevas formas de ser-hacer y comprender las dinámicas de la formación en la Universidad, en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean flexibles, en donde se promueva la apertura, la creación y la innovación que favorezca el aprendizaje y que combinen diferentes estrategias didácticas y de evaluación innovadoras, y que no se trate de crear algo nuevo, más bien, la propuesta es a repensar rutas de aprendizaje alternativas que motiven a las y los estudiantes a su propio proceso formativo, en las que se valore el desarrollo cognitivo y social, situando la formación en la construcción de saberes a través de la dialogicidad y la cocreación de todos los actores del proceso formativo. Todo lo anterior nos permite comprender que el aprendizaje se da de una manera democrática, flexible, intencionada, humana y continua, y que también debe movilizar a incorporar en las formas de enseñar, el mundo digital, en el que aún se evidencian muchas resistencias.

Cabe resaltar que las palabras que han sido dibujadas y pinceladas en cada uno de los movimientos, las cuales emergieron desde las diferentes voces de profesores y profesoras, han permitido desdoblarse a un sujeto en todas sus racionalidades/dimensiones, con el fin de agudizar la mirada y reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas y la gestión curricular que se han gestado en los diferentes escenarios que dieron lugar a la armonización de nuestro Proyecto Educativo Institucional.

Así que este transitar por las diferentes Comunidades Académicas reconoce la Universidad como un escenario de acogida, un lugar para la reparación y la reconciliación. Un espacio en el que convergen dinámicas de lo humano en el que se acoge la alteridad, con una ética por lo sensible. Es por ello que no solo la academia como campo de formación es el único lugar en el que se desarrollan estas prácticas, también los territorios han sido fundamentales para la construcción de nuestro Proyecto Educativo, pues allí se permite la circulación de valores y prácticas sociales que contribuyen a la fundamentación de los programas de formación que

le apuestan al conocimiento, la paz, la justicia y la equidad. De ahí que los sujetos se forman con autonomía, libertad y respeto por la alteridad y por todas las formas de vida que cohabitan en el mundo. Todo esto conduce a entender una Universidad plural y diversa que acoge a toda su comunidad desde la formación de sujetos políticos con un despliegue de apuestas éticas, estéticas y pedagógicas, con el propósito de formar para la vida.

Estamos convencidas que todo este trabajo artesanal no solo derivó en tejidos pedagógicos que anudaron reflexiones, acciones y prácticas concretas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también permitió construir y deconstruir otros sentidos en la formación. Como maestras consideramos que este proceso el diálogo interdisciplinar, que emergió en cada una de las comunidades, avivó formas de expresión que gestaron nuevos mundos y le dieron sentido al currículo favoreciendo la reflexión, transformación y armonización.

Finalmente, consideramos que el desafío de la Universidad actual es expandir los sentidos en sus múltiples ambientes de enseñanza y aprendizaje. Debe pensarse la academia desde escenarios más situados, en los que atienda la diversidad, la pluralidad desde enfoques territoriales. En pocas palabras, una *Alma Mater* más senti-pensante, que esté llamada a entender las singularidades y a dialogar con la cultura, la ética, la política.

La invitación es a seguir tejiendo opciones para que la Universidad sea sinónimo de abrigo, encuentro, pensamiento crítico y formación para la vida. Allí las apuestas o caminos pedagógicos deben estar orientados hacia el tacto, el afecto, el amor, los sueños en los que las y los estudiantes se hagan autónomos en sus procesos, pero también ocuparnos de ese otro, otro que no se destruye, que coexiste para la libertad. Tenemos una responsabilidad con los territorios y nuestro país en la formación de sujetos que posibiliten la transformación de las generaciones.

Uno no escoge

*Uno no escoge el país donde nace;
pero ama el país donde ha nacido.*

*Uno no escoge el tiempo para venir al mundo;
pero debe dejar huella de su tiempo.*

Nadie puede evadir su responsabilidad.

*Nadie puede taparse los ojos, los oídos,
enmudecer y cortarse las manos.*

*Todos tenemos un deber de amor que cumplir,
una historia que nacer
una meta que alcanzar.*

*No escogimos el momento para venir al mundo:
Ahora podemos hacer el mundo
en que nacerá y crecerá
la semilla que trajimos con nosotros.*

(Gioconda Belli, 1972)



Referencias

Belli G. (1972). Sobre la grama. Uno no escoge. <https://www.zendalibros.com/5-poemas-de-sobre-la-grama-de-gioconda-belli/>

Skliar, C. (2015). Travesías de Carlos Skliar. *Revista literar 1*. <https://revistaliterar1.wordpress.com/2015/05/04/travesias-de-carlos-skliar/>

Torregrosa Laborie, A., & Marcelo Falcón, R. (2017). El viaje errático de la investigación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 25(65-66), 55–63. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/328768>

Conceptos de referencia para comprender el Proyecto Educativo Institucional

Elvia María González Agudelo¹⁵⁵

María Isabel Duque Roldán¹⁵⁶

Mauricio Múnera Gómez¹⁵⁷

Doris Adriana Ramírez Salazar¹⁵⁸

155. Vicerrectora de Docencia (2021-2024), Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior -DIDES, Profesora Titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

156. Asistente Vicerrectoría de Docencia, Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior -DIDES, Profesora Titular Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

157. Coordinador de la Unidad de Asuntos Curriculares y coordinador general del proyecto de Armonización Curricular (2022-2024). Integrante de los grupos de investigación Didáctica en la Educación Superior y Somos Palabra: formación y contextos, Profesor Titular Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

158. Coordinadora Ude@ Educación Virtual Vicerrectoría de Docencia, Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, Profesora Titular Facultad de Educación, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

1. Misión UdeA

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

2. Perfil del profesor y la profesora

Un ser con conciencia social, capaz de trabajar en comunidades de aprendizaje desde la creación y la innovación; que promueve en sus estudiantes la formación integral, la formación en investigación y el diálogo de saberes, en tanto despliegue de las racionalidades ética, estética, política y lógica; que es capaz de estimular la diversidad, la igualdad, la inclusión, los enfoques de género, territorial e intercultural, la paz y el buen vivir en los diferentes espacios en los que interactúa. Una persona que, al ejercer su libertad de cátedra, respeta la libertad de aprendizaje del estudiante.

3. Perfil del estudiante

Un ser que construye su proyecto de vida en libertad y que se reconoce como ciudadano global, intercultural, analítico, reflexivo, crítico, cocreador, innovador, capaz de aprender por sí mismo durante toda su vida. Un/a estudiante que está comprometido/a con la transformación social, la paz, la dignidad humana, el bien común, los Buenos Vivires y el respeto por la diferencia.

4. Proyecto Educativo Institucional

Mediación pedagógica que posibilita la realización de la misión institucional por parte de la comunidad universitaria y que se orienta hacia la transformación de la sociedad. Se construye colectivamente a partir del ser social de la Universidad en su devenir académico. Describe la concepción institucional de sus ejes misionales: la docencia, la investigación y la extensión atravesados por la concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica. En su construcción, se integran los trayectos recorridos en nuestra historia académica y las posibilidades de horizontes compartidos alrededor de la educación.

5. Educación superior de calidad

Concepción de una universidad inclusiva y de excelencia académica para el desarrollo de capacidades, en la cual la educación se proyecta como derecho humano fundamental desde cuatro dimensiones básicas: la *accesibilidad*, en tanto igualdad en el acceso sin ninguna discriminación; la *asequibilidad* o *disponibilidad*, que se refiere a la inversión y la disposición de recursos físicos, humanos y tecnológicos; la *adaptabilidad*, a propósito de la construcción de currículos flexibles, pertinentes, interdisciplinarios, interculturales e integradores, que se adecúan a las necesidades de las y los estudiantes para garantizar su permanencia y graduación, y la *aceptabilidad*, que supone la construcción y el desarrollo de procesos y modelos de seguimiento permanente para que la educación cumpla las expectativas y sea de calidad.

6. Formación integral

Proceso consciente y continuo que busca el desarrollo armónico y equilibrado del ser humano desde sus múltiples racionalidades, entre ellas

la *lógica*, que implica la construcción metódica de los conocimientos; *la ética*, desde la autonomía, la capacidad de juicio, de tomar decisiones, la responsabilidad y el autoconocimiento, los cuales permiten actuar correctamente, con principios y valores; *la política*, que representa el vínculo social, la ciudadanía, la convivencia, la comunicación, el hablar y actuar juntos, el convivir; y, finalmente, *la estética*, que representa la síntesis de las racionalidades porque es la que involucra las sensaciones, la inteligencia emocional, la intuición y todas aquellas sensibilidades que le permiten al ser humano crear algo novedoso, imaginar nuevas realidades, resolver problemas y transformar su entorno.

7. Formación en investigación

Proceso permanente a través del cual se generan condiciones de posibilidad para el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan o propicien la creatividad, la innovación, la transformación social y de los territorios. Va más allá de la construcción metódica de conocimientos. Pretende la formación de un espíritu investigador que reconoce posibilidades de mejoramiento y cualificación de la vida colectiva, y que para ello se fundamenta en los diálogos con las ciencias, las humanidades y las artes que tienen como fundamento los métodos científicos.

8. Educación

Proceso de carácter histórico y social mediante el cual se prepara al ser humano para hacer parte de la sociedad, apropiarse y construir bienes culturales y generar condiciones para convivir e interactuar con los otros. Dada la condición social de la educación, a través de esta se preserva la conciencia colectiva y el bien común, y se despliegan condiciones éticas y políticas para la adquisición de conocimientos y la ampliación de horizontes como humanidad.

9. Formación

Proceso a través del cual cada ser humano, en y desde la libertad, construye su propia conciencia histórica y su particular imagen del mundo. En dicha construcción, se apropian diferentes saberes y prácticas culturales, se generan interacciones con otros sujetos y, en especial, se dan condiciones para la transformación interior.

10. Pedagogía

Campo discursivo de la educación, cuyo objeto de estudio es la formación de los seres humanos en atención a asuntos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros. Dada su condición de campo, establece diálogos con diferentes disciplinas y ciencias como la antropología, la historia, la sociología, la psicología, la administración, entre otras, para reconocer las múltiples trayectorias formativas de los sujetos en atención a los contextos en los que interactúan y a los saberes que en estos construyen.

11. Currículo

Campo discursivo de la educación, cuyo objeto de estudio es la traducción, la apropiación o la interacción con las diferentes configuraciones culturales a partir de las cuales se concretan intencionalidades del ser humano que se pretende formar. Tiene que ver con los diferentes senderos o trayectos que se despliegan dentro de la educación para articular los proyectos culturales de las comunidades, los proyectos educativos de cada institución y los proyectos de vida de los seres humanos que habitan los espacios mencionados.

12. Didáctica

Campo discursivo de la educación, cuyo objeto de estudio son los procesos de interacción y comunicación que se desarrollan en los diferentes contextos educativos y en los múltiples ambientes de enseñanza y aprendizaje. Se centra en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde consideraciones éticas, políticas, estéticas, lógicas y metódicas, que los actores educativos desarrollan en las instituciones educativas para conversar y construir formas de apropiación y modos de concreción de la formación de los seres humanos.

13. Armonización curricular

Proceso de articulación y de convergencia entre intencionalidades, formas y diseños de tipo curricular, para posibilitar la coherencia entre los niveles macro, meso y micro, desde los horizontes educativos, pedagógicos, curriculares y didácticos que se plantean en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con la intencionalidad de favorecer la educación de calidad, el aprendizaje para toda la vida, la excelencia académica, la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes, la internacionalización y el despliegue de múltiples rutas formativas en pregrado y posgrado.

14. Enfoque de capacidades

Perspectiva o mirada de la educación desde la cual se enfatiza en el conjunto de potencialidades, condiciones y cualidades que tiene el ser humano para ser, saber, hacer y convivir, y con las cuales puede ejercer múltiples acciones, tales como apropiar nuevos conocimientos, solucionar problemas, desarrollar habilidades, adquirir hábitos, entre otros. De acuerdo con Nussbaum (2012), corresponde a la libertad que tiene cada persona para ser, hacer y crear, y, por tanto, para construir

diferentes formas de vida, lo que contribuye a cimentar su personalidad y a recorrer múltiples trayectorias vitales.

15. Buen vivir

Paradigma de pensamiento intercultural a partir del cual se reconocen y concretan las posibilidades a las que acuden los seres humanos para cuidar la vida. Dado que deriva del reconocimiento y la interacción con múltiples culturas, para la Universidad, se centra en una visión y una acción éticas, que siempre están vinculadas al contexto, y desde las cuales se pone la vida en el centro de la discusión, y el cuidado se convierte en un elemento nuclear para la construcción de un mundo más justo tanto para las personas como para los demás seres con los que compartimos el planeta. De acuerdo con esta concepción, la naturaleza no es un objeto, sino un sujeto, y no solo las personas, sino todos los seres vivos somos contemplados como integrantes de las comunidades.

16. Enfoque territorial

Perspectiva o mirada de la educación que centra su atención en la relación entre la Universidad y los territorios en doble vía. Esto quiere decir que, sin sacrificar su singularidad, la Universidad construye la pertinencia de su actuación de forma cosmopolítica, y teniendo en cuenta la particularidad de los lugares, los territorios y las redes de las que hace parte, propone acciones concretas para mejorar las condiciones específicas de los territorios, y, a la vez, incorpora las oportunidades que cada territorio le ofrece. Esta relación bidireccional sitúa la misión universitaria en diálogo con las necesidades y propuestas de la sociedad, conformando una trama tejida de conocimientos, acciones, prácticas y proyectos en diferentes escalas (Plan de Desarrollo Institucional 2020-2027, p. 37).

17. Enfoque de paz

Reflexión ético-política que se sustenta en la defensa de la condición humana y su lucha contra formas de dominación basadas en la guerra, la intimidación, el acallamiento y las diferentes maneras en las que se expresa la violencia. En ese sentido, este enfoque interroga a la educación de la paz desde una perspectiva pedagógica liberadora sobre el qué, para qué, por qué, con quién y en dónde hacerla. Por lo tanto, se habla de posicionar a los sujetos desde el empoderamiento y los propósitos orientados a la paz para construir una sociedad justa, armónica, pacifista, igualitaria, democrática y tolerante.

18. Responsabilidad social

Desarrollo de la autorreflexión sobre las dinámicas de la Universidad, basadas en la ética como principio, la definición de sus grupos de interés y las relaciones que estos establecen con la Institución. Se establece el seguimiento y la evaluación del dinamismo de las relaciones y la reciprocidad de las acciones de la Universidad y sus actores, partiendo del reconocimiento del otro —humano— y su territorio, como el objeto de sus acciones y fines. (Acuerdo Superior 463 de 2019)

19. Perspectiva de género

Mirada de la educación que implica una reflexión política y ética de los lugares, las acciones y las incidencias que han tenido históricamente las mujeres, los hombres y las disidencias sexuales y de género en las decisiones educativas y formativas para las diferentes disciplinas y ciencias, y en los desarrollos científicos e investigativos. Desde este lugar de comprensión, se garantiza la igualdad de oportunidades para que todas las comunidades puedan convivir de manera equitativa en

la Universidad, se eliminen: las violencias sexuales y basadas en género; las brechas y barreras comunicativas, tecnológicas, actitudinales, administrativas y académicas relacionadas con el género o la orientación sexual; se promuevan discursos y prácticas afirmativas e incluyentes en razón de los géneros.

20. Sostenibilidad ambiental

Relación armónica y equilibrada que sostiene el ser humano con todo aquello que lo rodea para garantizar condiciones de buen vivir a las generaciones presentes y futuras. Implica desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la justicia social y la responsabilidad ambiental a través del planteamiento y la solución de problemas locales y globales, el desarrollo de investigación básica y aplicada, la realización de prácticas en los territorios y la búsqueda de la apropiación social del conocimiento generado, que aporten a detener o revertir los procesos de deterioro de los ecosistemas naturales.

21. Inclusión

Condición de universidad que implica la eliminación de barreras físicas, económicas, cognitivas, epistemológicas y culturales que impidan a los y las estudiantes acceder a una educación superior de calidad. Una universidad inclusiva da prioridad a grupos poblacionales diversos y vulnerables, los cuales, según la Unesco, merecen equidad, tales como las personas racializadas, indígenas y minorías, personas con discapacidad, personas con medios económicos limitados, mujeres, LGBTIQ+, desplazados y víctimas del conflicto, personas procedentes de lugares remotos o rurales, entre otros. Ello permite la construcción de sociedades más justas, pacíficas y democráticas.

22. Diversidad

Condición de universidad que da lugar al reconocimiento de la diferencia y de las capacidades que nos habitan a los seres humanos. Desde esta perspectiva, para garantizar una educación superior de calidad, la diversidad puede comprenderse de varias formas: el acceso a estudiantes pertenecientes a diferentes grupos poblacionales, múltiples ofertas de programas, multiplicidad de rutas de formación, de formas de enseñar y de aprender, de modalidades educativas presenciales o basadas en TIC, de perspectivas, de puntos de vista, de ofertas académicas, culturales y deportivas, entre otras.

23. Cooperación

Múltiples formas de relacionamiento que se establecen entre los miembros de una institución o comunidad, y de estos con otras instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales en la búsqueda de alcanzar objetivos comunes.

24. Bien común

Perspectiva que reconoce la corresponsabilidad y las múltiples formas de relacionamiento a través de las cuales se construyen escenarios y posibilidades de tejido social. Desde esta perspectiva, se reconoce que el conocimiento, la educación superior y la Universidad misma son bienes comunes en tanto consolidan destinos y posibilidades para la realización de los derechos fundamentales de los seres humanos y de la naturaleza como tal.

25. Libertad de enseñanza

Derecho que tienen los profesores y las profesoras de exponer sus conocimientos de manera discrecional con sujeción a un contenido programático mínimo, aprobado para cada asignatura por la Facultad que la administra, y a principios éticos, científicos y pedagógicos (Estatuto General, Artículo 9). En términos generales, esta posibilita el despliegue de las capacidades de los profesores y las profesoras para construir conocimientos con los otros desde diferentes posibilidades, experiencias e intencionalidades.

26. Libertad de aprendizaje

Derecho que tiene la y el estudiante de controvertir las explicaciones dadas por la profesora y el profesor con sujeción a principios éticos, científicos y pedagógicos; así como a acceder a las fuentes de información disponibles y utilizarlas para la ampliación y profundización de sus conocimientos (Estatuto General, Artículo 9). Tal y como se concibe en el PEI, esta reconoce que las y los estudiantes son sujetos de saberes y que también pueden construir sus propias rutas de aprendizaje de acuerdo con sus intencionalidades formativas.

27. Interculturalidad

Proceso de relación y de comunicación en los que se integran diferentes formas de saber, códigos culturales, modos de relacionamiento, expresiones estéticas, entre otros, a partir de los cuales se generan condiciones de igualdad entre los diferentes seres humanos. Es el reconocimiento del saber del otro. Cualquier relación entre personas o grupos sociales diversos se considera intercultural cuando, siendo positiva, lleva a aceptar que se es culturalmente distinto y enriquece

mutuamente, aprendiendo unos de otros (Documento maestro del Programa Pedagogía de la Madre Tierra). De tal suerte, esta implica la apropiación de formas de aprender, conocer y enseñar que provienen de distintas tradiciones y contextos.

28. Innovación social

Formas de aplicación y de transferencia del conocimiento científico y tecnológico para dar soluciones novedosas, responsables y sustentables a las necesidades sociales de los territorios y comunidades sobre los cuales la Universidad impacta, garantizando la apropiación social de dicho conocimiento.

29. Solidaridad

Uno de los valores fundamentales que debe desarrollarse en los procesos de formación, pues promueve el trabajo interdisciplinario, la apropiación social del conocimiento que se genera y la interacción con las comunidades y los territorios en los cuales hacen presencia la Universidad y sus egresados.

30. Igualdad

Principio básico de justicia social asociado al derecho a la educación que garantiza a todas y a todos los estudiantes las mismas oportunidades para acceder, permanecer y concluir su formación y elimina cualquier tipo de discriminación.

31. Cultura

Conjunto de construcciones simbólicas: ideas, saberes, modos de vida, tradiciones, valores, prácticas, expresiones del lenguaje, entre otros, que diferentes grupos humanos apropian y actualizan a partir de interacciones y de vínculos con los territorios. Dada su importancia para la vida comunitaria y el tejido social, todas estas expresiones implican abordajes educativos para concretar diferentes intencionalidades formativas.

32. Saberes

Construcciones derivadas de las culturas y de las realidades que las y los estudiantes apropian para alcanzar las intencionalidades formativas propias de cada tejido curricular. Los saberes se consolidan a partir de la integración entre conocimientos (conceptos, teorías), prácticas, normas, habilidades, hábitos y formas de actuación con los otros y con uno mismo. Los saberes, al ser parte de la cultura, se convierten en un bien común.

33. Solución de problemas

Formas de construir conocimiento a partir de las potencialidades, las dificultades, las tensiones, las necesidades, las carencias o las insatisfacciones que se identifican en los contextos y de las cuales se generan preguntas que deben resolverse mediante procesos investigativos que desarrolla la y el estudiante con la guía de la profesora y del profesor, y que permiten su formación en un campo del conocimiento determinado.

34. Pensamiento crítico

Proceso cognitivo, con horizonte social, a partir del cual las y los estudiantes y las profesoras y los profesores, al problematizar los saberes, desarrollan sus múltiples racionalidades, adquieren las capacidades para construir conceptualizaciones, valoraciones, juicios e ideas, y crean nuevas posibilidades para transformar la realidad.

35. Permanencia

Principio de la educación de calidad que reconoce las garantías que se les brinda a las y los estudiantes para desarrollar sus procesos de formación en condiciones de equidad, igualdad y calidad para adelantar y finalizar sus trayectorias académicas orientadas hacia la formación integral.

36. Interdisciplinariedad

Convergencia de múltiples campos y áreas de conocimiento en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para que las y los estudiantes se hagan conscientes de la diversidad de saberes que hacen parte de su formación, y así puedan integrarlos, establecer relaciones entre ellos y ampliar su capacidad para dar respuesta a los problemas de los contextos.

37. Pertinencia

Característica de los diseños curriculares que garantiza la coherencia, la congruencia y la capacidad de adaptación frente a las necesidades y a las expectativas que tiene la sociedad sobre la formación universitaria, y las

condiciones que esta tiene para aportar a la solución de los problemas del contexto y adaptarse a los cambios.

38. Flexibilidad

Característica de los currículos a partir de la cual se promueve la apertura, la creación, la innovación y se favorecen ambientes de enseñanza y aprendizaje que combinan diferentes tiempos y espacios, estrategias didácticas y de evaluación innovadoras y rutas de aprendizaje alternativas para que las y los estudiantes desarrollen autonomía y responsabilidad en su propio proceso formativo.

39. Internacionalización del currículo

Incorporación de las dimensiones interculturales, globales y locales a los tejidos curriculares para promover en los sujetos posibilidades de ciudadanía global, conciencia sobre sus lugares en el mundo, el plurilingüismo; así como opciones de intercambio y de construcción de redes de conocimiento. Se fundamenta en la concepción de internacionalización como sistema y del currículo como cultura desde los principios de interdisciplinariedad, diálogo de saberes, pertinencia y flexibilidad. Su propósito es la formación integral y el desarrollo de capacidades, saberes, prácticas, actitudes y habilidades que le permiten a los integrantes de las comunidades de la Universidad desempeñarse social y profesionalmente en un mundo interconectado, multi e intercultural y en diálogo con los territorios.

40. Desarrollo de proyectos

Configuración y propuesta curricular que se fundamenta en la perspectiva problémica, utiliza la investigación como método en la clase, combina teoría y práctica, promueve la interdisciplinariedad, la interacción y el diálogo permanente entre profesores y estudiantes para generar soluciones creativas e innovadoras a los problemas del contexto y para transformar la realidad de los territorios y las comunidades.

41. Enseñanza

Proceso de carácter político que se desarrolla bajo unas condiciones históricas y culturales y que reivindica a la profesora y al profesor como sujetos de saberes. A su vez, es una práctica social a través de la cual las profesoras y los profesores establecen vínculos con la formación, la investigación, la extensión y las trayectorias profesionales para generar posibilidades de interculturalidad.

42. Aprendizaje

Proceso cognitivo, individual y social mediante el cual cada ser humano se apropia de la cultura, en libertad y con plena conciencia, para comprender e interpretar nuevos sentidos y resolver problemas sociales.

43. Evaluación

Proceso sistemático que busca valorar el desarrollo cognitivo y social de

las y los estudiantes, por lo cual va más allá de la mera calificación que certifica el transitar por la educación formal, y centra su intencionalidad en la construcción de los saberes que dependen, en gran medida, de las oportunidades que tengan los seres humanos para revisar, hacer ajustes y tomar decisiones que orienten dichos procesos. Desde esta perspectiva, cada estudiante asume un papel protagónico en su proceso de aprendizaje identificando fortalezas, dificultades y trazando caminos que le permitan alcanzar los propósitos formativos. Por lo tanto, la evaluación para el aprendizaje debe ser formativa, democrática, humana, continua e incorporar estrategias como la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación.

44. Estrategias didácticas innovadoras

Conjunto de actividades no tradicionales que, de forma intencionada, se organizan y secuencian coherentemente para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; para comunicar y apropiar los conocimientos propios de cada campo disciplinar, y para que las y los estudiantes desplieguen su desarrollo cognitivo, afectivo y social, y con ello se concreten los propósitos de formación establecidos.

45. Ambientes de enseñanza y aprendizaje

Espacios que albergan un grupo de seres en formación, contienen unos medios, generan unas determinadas mediaciones (formas de interacción) y están limitados por un tiempo para conversar sobre un saber específico. Implican la convergencia de espacios, tiempos y medios en las interacciones de profesores/as y estudiantes para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

46. Modalidades educativas

Conjunto de opciones organizativas, de tipo didáctico, que facilitan el acceso de las y los estudiantes a cada espacio curricular propuesto en el plan de formación, en condiciones diversas de tiempo y espacio, con el objetivo de incentivar la flexibilidad curricular, diversificar las estrategias didácticas, promover el desarrollo de múltiples rutas de aprendizaje y facilitar la movilidad regional, nacional y global. Estas modalidades pueden ser presencial, a distancia, virtual, dual, semipresencial, concentrada, actividades académicas asistidas total o parcialmente por TIC y todas las posibles combinaciones.

47. Medios

Conjunto de objetos, instrumentos, implementos, recursos o tecnologías que soportan los saberes y facilitan su comunicación. Son el vehículo a través del cual se manifiestan las estrategias didácticas utilizadas por la profesora y el profesor para alcanzar los propósitos de formación definidos y resolver los problemas que se plantean en el desarrollo del proceso formativo. Los medios provocan y mantienen el interés, concretan y refuerzan la atención, estimulan actitudes, enriquecen las percepciones y las sensaciones, despiertan la sensibilidad, posibilitan la transformación de impresiones en realizaciones, de las ideas en formas y de los sentimientos en vivencias; estimulan la imaginación, mueven el pensamiento y generan la comunicación. Todo ello, incrementa los significados e incita a la acción.

48. Mediaciones

Acciones intencionadas para promover el aprendizaje y generar condiciones de transformación del ser, del saber y del hacer. Desde este concepto se supera el papel auxiliar del medio, pues facilita la integración y la mutua transformación de las partes que se comunican.

49. TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son el conjunto de medios de comunicación y las aplicaciones de información que permiten la captura, producción, almacenamiento, tratamiento y presentación de información en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Las TIC se han convertido en un componente esencial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje al permitir el cierre de brechas digitales entre los grupos sociales y por su posibilidad de mejorar los logros académicos y laborales de los futuros profesionales, por lo que se requiere que su uso tenga una intencionalidad pedagógica y didáctica.

50. Sistemas de información documental (SID)

Conjunto de elementos, soportes, máquinas y procedimientos a través de los cuales las personas almacenan, agrupan, organizan, conservan y recuperan documentos que portan información para consulta permanente y abierta por parte de un usuario. En concreto, estos sistemas integran y dinamizan las bibliotecas, los centros de documentación, los archivos, los museos, las bases de datos, las redes y las herramientas como internet, portales, buscadores, metabuscadores, repositorios y sitios web, que permiten la intercomunicación en el ciberespacio y generan posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

El texto *Armonización Curricular en la UdeA: urdimbres y tramas de un tejido colectivo* es el resultado de un ejercicio académico en el que participaron más de 70 profesoras y profesores de la Universidad de Antioquia, durante los años 2022 y 2023. El propósito de esta escritura colectiva fue sistematizar y recoger las discusiones de quince comunidades académicas, que desplegaron algunos conceptos articuladores del Proyecto Educativo Institucional: Formación Integral, Formación en Investigación, Enfoque de Capacidades, Sostenibilidad Ambiental, Pedagogías de la Paz, Pedagogías de los Buenos Vivires, Enfoque de Género, Modalidades Educativas, Flexibilidad Curricular, Internacionalización del Currículo, Estrategias Didácticas Innovadoras, Evaluación para los Aprendizajes, Educación Dual, Políticas Curriculares, Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Académica.

Este libro reviste importancia, pues amplía los cuatro horizontes declarados en el PEI de la Universidad: el Educativo, el Pedagógico, el Curricular y el Didáctico, a partir del desarrollo de elementos conceptuales. Además, es la memoria de conversaciones, análisis y posturas de comunidades profesoras que, de manera voluntaria, asumieron el desafío de conversar y construir posibilidades de enunciación acerca de componentes fundamentales para el desarrollo de procesos formativos fundamentados en la interdisciplinariedad, la interculturalidad, la justicia social y la responsabilidad con los territorios en los que tiene presencia la Universidad de Antioquia.