

PEF

Proyectos
Educativos
de Facultad

FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN



© **Universidad Católica de Oriente**

Facultad de Ciencias de la Educación

Asesores pedagógicos

Elkin Alonso Ríos Osorio

Fabián Alonso Pérez Ramírez

William Alberto Valencia Rodríguez

Diagramación

Divegráficas S.A.S.

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50

Rionegro-Antioquia

fondo.editorial@uco.edu.co



Este documento es producto del proyecto «Modelo de formación y autoformación de maestros para la educación superior –Modefames–».

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación

Elkin Alonso Ríos Osorio

Colectivo académico de la Facultad

Elvia Patricia Arango Zuleta

Luis Fernando Arias Loaiza

Andrés Bedoya Bedoya

Claudia Cecilia Cardona Villegas

Juan Guillermo Castaño Ríos

Hna. Luz Mery Chaverra Rodríguez

Sandra Milena Correa Gómez

Óscar Arturo Delgado Paz

Gloria Elcy Echeverri Cataño

Martha Lucía Escobar Echeverri

Juan XXIII Ezquibel Prado

Juan Carlos Franco Montoya

Blanca Nelly Gallardo Cerón

Mauricio Eliécer Giraldo Mejía

Carlos Mario Gómez Benavides

Juan Carlos González Sánchez

Jessica Ibáñez Picón

Avelino Ledesma García

Martha Luz Jaramillo Gallego

Isabel Cristina Jiménez Gómez

Jacqueline Marín Gómez

Albeiro Monsalve Marín

Juan Álvaro Montoya Gutiérrez

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Aleida Salazar Garzón

Fabián Alonso Pérez Ramírez

Natalia Elena Ramírez López

Jaime Alberto Rivera Rivillas

Catalina María Sepúlveda

Ángela María Urrego Tovar

William Alberto Valencia Rodríguez

Ayda Natalia Vallejo Osorio

PEF

Proyectos
Educativos
de Facultad

**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
PRESENTACIÓN.....	13
1. IDENTIDAD Y FUNDAMENTACIÓN DE LA FACULTAD	19
1.1 <i>Entre universidades y facultades</i>	21
1.2 <i>Reseña histórica de la Facultad de Ciencias de la Educación.....</i>	24
1.3 <i>Sobre la denominación: Facultad de Ciencias de la Educación.....</i>	29
1.4 <i>Fundamentación pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación</i>	34
1.4.1 <i>Las bases epistemológicas de las pedagogías críticas</i>	35
1.4.2 <i>Las propuestas de educación y formación desde las pedagogías críticas</i>	39
1.4.3 <i>Las corrientes pedagógicas críticas</i>	42
1.4.3.1 <i>La pedagogía crítica alemana o ciencia crítica de la educación</i>	42
1.4.3.2 <i>La pedagogía crítica francófona o teorías críticas de la reproducción.....</i>	44
1.4.3.3 <i>La pedagogía crítica anglosajona o teorías críticas y poscríticas del currículo</i>	45
1.4.3.4 <i>La pedagogía crítica latinoamericana o educación popular.....</i>	47
1.4.4 <i>Implicaciones de las Corrientes pedagógicas críticas en la fundamentación pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación.....</i>	51
1.4.5 <i>Pedagogía Social y pedagogías críticas</i>	52
1.5 <i>Componente Teleológico</i>	53
1.5.1 <i>Visión.....</i>	53
1.5.2 <i>Misión.....</i>	54

1.5.3. Principios orientadores	56
1.5.4. Valores institucionales que asume la Facultad	59
1.6. Perfiles pretendidos	61
2. COMPONENTE PEDAGÓGICO-CURRICULAR- INVESTIGATIVO	63
2.1. Relaciones del PEF con el Modelo Pedagógico Institucional.....	64
2.2. Relaciones con el Currículo.....	75
2.3. La evaluación desde la perspectiva socio – crítica	83
2.4. Relaciones con la Investigación	91
2.4.1. Modalidades de investigación.....	96
2.4.2. Temáticas y campos problemáticos de la investigación	98
2.4.3. Estructura curricular de la investigación.....	99
2.4.4. Proceso académico administrativo de la investigación	103
2.4.5. Proceso evaluativo y de divulgación de los productos de investigación.....	104
2.4.6. La investigación como eje de la formación en los programas de pregrado	105
3. COMPONENTE COMUNITARIO	107
3.1. Sobre la extensión y la proyección social en la Facultad de Ciencias de la Educación.....	113
3.2. La práctica pedagógica como acción educativa con perspectiva social.....	119
3.3. Perfiles de desempeño asociados a la extensión y proyección social.....	121
3.4. Concepciones y Estrategias para la proyección social y comunitaria.....	123
4. GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA	127
4.1. Estructura Académico - Administrativa y Funcionamiento.....	131
4.2. Vinculación con el entorno.....	136
4.3. Internacionalización.....	138
4.4. Autoevaluación y la Autorregulación.....	141
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Flujo y productos de la investigación Educativa en los programas de Licenciaturas.....	99
Figura 1. Objetivos de desarrollo sostenible	110
Figura 2. La docencia como servicio social	111
Figura 3. La investigación en relación con los contextos sociales y educativos	112
Figura 4. Ruta de formación para el desarrollo de las Prácticas Pedagógicas en la Facultad de Ciencias de la Educación	121
Figura 5. Organigrama Institucional.....	132

PRÓLOGO

“Nacida en el seno de la Iglesia, la Universidad Católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como Institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad”

JUAN PABLO II. *Ex corde Ecclesiae*.

La universidad, en tanto *universitas magistrorum et scholarium*, desde hace más de ocho siglos para occidente, es una corporación de maestros y estudiantes que se reúnen para crear saber, para formarse. Dicha formación implica el cultivo de la virtud y el conocimiento. Cultivo en la medida en que es trabajo de lo humano sobre sí mismo para alcanzar niveles superiores de su existencia en comunidad y en armonía con la naturaleza. Así, la universidad es el más noble esfuerzo espiritual y colectivo de lo humano por alcanzarse a sí mismo y realizarse en su trascendencia.

Por su parte, las facultades en la Universidad Católica de Oriente son a su vez cuerpos colegiados que a partir de diversas estrategias materializan el ejercicio de la docencia, la investigación, la extensión y proyección social, el bienestar universitario, la pastoral social y educativa con el propósito de aportar al progreso sostenible de las comunidades, siendo

“eje de los procesos de desarrollo de la región con un liderazgo científico, empresarial, ético y social” (Plan Estratégico 2017-2022. p. 11) para la evangelización de la cultura y la actuación local con pensamiento global que posibilite las transformaciones necesarias en clave social.

De ahí que esta colección Proyectos Educativos de Facultad sea un ejercicio colegiado que consolida la acreditación social e institucional de alta calidad para la transformación del territorio en el marco del Plan de Desarrollo en su línea estratégica Excelencia académica, dando sentido a la identidad de cada unidad académica universitaria. Esta colección es fruto de discusiones y reflexiones dadas con comunidades, estudiantes, maestros, investigadores, extensionistas, administrativos y directivos en torno a los problemas y oportunidades que enfrenta todo profesional en el contexto mundial, y el papel que juega la universidad y sus facultades en su formación y proyección en la transformación social. Es también obra de procesos formativos en el marco de la Escuela de Maestros UCO, que ha venido propiciando desde hace más de cinco años el subsistema de formación continua de maestros y administrativos universitarios. En ella se articulan líneas de orientación internacionales, políticas nacionales, necesidades y potencialidades locales con la identidad y filosofía de la Universidad, su Plan Estratégico, la misión que encarna el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las comprensiones que desde el Modelo Pedagógico dialogante, en perspectiva del humanismo cristiano, se presentan como horizontes que enmarcan nuestro servicio a la persona humana, su dignificación y recuperación a partir de una educación superior de alta calidad.

Esta colección recoge las voces polifónicas de las nueve facultades de nuestra Universidad: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Económicas y Administrativas, Ingenierías, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Derecho, Teología y Humanidades, Ciencias de la Educación y Posgrados que, a manera de una orquesta, interpretan el sentir, pensar

y actuar de diversos campos disciplinares, tradiciones académicas, perspectivas de abordaje social, formas de organización, gobernabilidad y proyección, aportando desde sus posibilidades al mejoramiento de la vida de las personas, las comunidades, las organizaciones y a los procesos de reconfiguración del territorio, la cultura, las ciencias, la tecnología y los saberes.

El lector de esta colección encontrará el diálogo de tres niveles curriculares que promueve la unidad en la diversidad. A nivel macro-curricular, el horizonte institucional que emana del Proyecto Educativo Institucional, el Modelo Pedagógico, el Plan Estratégico y la Política Integral se integran a partir de las declaraciones que cada Facultad (nivel meso-curricular); desde su objeto de estudio, su historia, perspectivas teóricas, metodológicas, y el despliegue de las funciones sustantivas, conceptualiza y plantea estrategias propias que ha venido consolidando y ajustando a las necesidades no solo macro-curriculares, sino y además micro-curriculares, por medio de la planeación, el trabajo de campo con comunidades, estudiantes y el sector externo, que recupera diversos aprendizajes de las prácticas formativas e investigativas, de las prácticas profesionales y de las realidades dinámicas en cada caso. Así que la posibilidad de ver la trazabilidad de los tres niveles curriculares es una de las innovaciones sociales que se podrá evidenciar en cada uno de los PEF como fruto del ejercicio colectivo.

Los proyectos educativos de facultad promueven el reconocimiento de las tradiciones que permean cada Facultad, así como los debates y la diversidad de posturas que aún existen en su interior. Permiten tener una mirada histórica e identitaria que posibilita comprender que una profesión no solo se ejerce; es sobre todo una forma especial de pensar. Pensar las profesiones y hacer del profesional en formación un pensador de su profesión y del contexto socio-ambiental donde se mueve le permitirá redimensionar su condición humana, no solo productiva, sino social, ética y espiritual.

Así como también el aproximarse a las estrategias definidas en cada facultad para un servicio académico de excelencia articulado a los postulados institucionales de las funciones sustantivas, el relacionamiento nacional e internacional, la lengua extranjera que promueve la interculturalidad, las respuestas de formación pertinentes y acordes con las necesidades reales y potenciales del contexto que permiten dinamizar las acciones para la inclusión hace ineludible garantizar la retención en el marco de un proceso de enseñanza sensible, que cuide la ruta formativa del estudiante, facilite su graduación y, de igual manera, haciendo necesario un maestro que potencie en los estudiantes su aprendizaje y el desarrollo de competencias para su desempeño profesional y humano, el espíritu investigativo, para la transformación personal y social en la cual maestros idóneos y estudiantes unidos promuevan y experimenten la Filosofía Institucional y lideren los cambios que requiere nuestra sociedad.

Finalmente, manifestamos gratitud a Dios en su infinita sabiduría y en quien todo es posible; a nuestro rector, P. Darío Gómez Zuluaga, por ser faro en esta búsqueda infatigable por la excelencia universitaria; a las direcciones que participaron activamente del proceso formativo en cada facultad en el contexto del diplomado Gestión para la excelencia universitaria en sus dos fases (2015-2017). A cada facultad y a sus cuerpos colegiados, así como a la Facultad de Ciencias de la Educación por su orientación y acompañamiento durante el proceso de estructuración de esta colección, y al apoyo del Fondo Editorial de la Institución por su gestión final que hoy permite presentar esta obra colectiva que conjuga el pasado que nos ha traído hasta aquí hoy y el horizonte posible que juntos queremos alcanzar.

Rionegro -Antioquia, agosto de 2018

Magíster Wolfy Leandro Ríos Betancur
Director Académico
Universidad Católica de Oriente

PRESENTACIÓN

“Trabajar por la creación, el desarrollo y la construcción del conocimiento en sus distintas formas y expresiones, y promover su utilización en todos los campos de la educación para solucionar las necesidades del país, es propósito de nuestra facultad, es lo que nos hace Facultad”

LUÍS ÓSCAR LONDOÑO ZAPATA.

El libro que el lector tiene en sus manos resalta tres condiciones ontológicas en tanto Proyecto Educativo de Facultad -PEF-. Es proyecto en virtud de su movimiento en el tiempo, pues recupera el pasado actualizándolo en el presente, y mira al horizonte posible que aún no es (futuro) con un carácter de promesa y compromiso. Lo educativo, indica la condición antropológica de lo humano como tarea inagotable de hacerse a sí misma con otros. Y el carácter de facultad, es eco de las congregaciones de maestros y estudiantes que juntos crearon nuevas formas de agenciar el conocimiento, posibilitando la transformación de las sociedades Medievales en sociedades Modernas a través de las Universidades.

Este Proyecto Educativo de Facultad, es una síntesis colectiva de las maneras como se conciben, concretan y vivencian las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión, proyección social y pastoral en la Facultad de Ciencias de

la Educación de la Universidad Católica de Oriente -UCO-, caracterizadas por los valores del humanismo cristiano (dado el carácter confesional), la universalidad del conocimiento y el compromiso de la Universidad con la región.

Las características de la Universidad materializadas en la Facultad, orientan su sentido teleológico en tanto responsable del destino de la formación docente desde lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular, lo evaluativo, lo investigativo y lo disciplinar. Por ello, en el marco Institucional, la Facultad es ciento por ciento responsable de los programas de Licenciatura, pregrados dirigidos a la formación de docentes y, direcciona académica y curricularmente los posgrados en educación, para cualificar la práctica docente y pedagógica de quienes estamos en este magisterio como encomienda social y espiritual que se mueve en la tensión entre tradición y transformación, entre conservación y cambio.

Este libro plantea un breve recorrido por la tradición pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación (pasado y presente), ofreciendo orientaciones que proponen diversos modos de asumir las dinámicas actuales en la educación infantil, básica, media y superior. También considera la apertura continua para cuanto puede discutirse y hacerse (futuro y presente continuo) según las contingencias manifiestas en los diversos contextos institucionales, locales, nacionales y mundiales. Estas condiciones y variables, son reconocidas a partir de discusiones y debates abiertos entre los miembros de la Facultad (docentes, estudiantes, egresados), promoviendo reflexiones y acciones susceptibles de mejoramiento, acordes con la evaluación (entendida como valoración y posibilidad de aprendizaje) y los procesos de autorregulación de los programas. Dichas discusiones y transformaciones requeridas en la propuesta educativa de la Facultad, precisan la agencia de espacios para el debate argumentado, la construcción colegiada de conocimiento (al interior de los componentes y los ejes en que se organizan las rutas formativas de los futuros licenciados, especialistas

o magísteres) y la participación coherente en los cuerpos colegiados, instancias consultivas y decisorias (Comités de Currículo, Consejo de Facultad, Consejo Académico, Consejo Directivo).

En relación con la estructura de este libro se plantean cuatro capítulos: Identidad y Fundamentación, Componente Pedagógico - Curricular - Investigativo, Componente Comunitario y el Componente Académico-Administrativo.

El primer capítulo, “Identidad y Fundamentación de la Facultad”, es una concurrencia de voces y posturas filosóficas, acerca de significados atribuidos y compartidos sobre categorías como universidad, universalidad del conocimiento y comunidad científica, dando cuenta del vínculo entre universidades y facultades, y por tanto, de la conexión y relaciones entre la identidad de la Universidad y la identidad de la Facultad. Luego se hace un ejercicio anamnético a través de una breve reseña histórica de la Facultad, donde se enuncian sus principales hitos en clave de procesos, constructos y transformaciones, destacando en este recorrido a quienes han fungido en la Decanatura desde 1983 hasta la fecha. También se esboza en este apartado, la fundamentación histórica, conceptual y teórica que ilumina el trasegar de la Facultad de Ciencias de la Educación hasta hoy y sus perspectivas por medio de las declaraciones teleológicas aquí expresadas en la visión, misión, principios y valores que dan sentido y horizonte a su caminar.

Seguidamente, en el segundo capítulo, “Componente Pedagógico-Curricular e Investigativo”, se describen las relaciones coexistentes en cada una de las perspectivas pedagógicas a nivel macro (Universidad) y meso (Facultad), a partir de referentes ontológicos, epistemológicos, legales, metodológicos, históricos, contextuales y evaluativos, que desde la pedagogía social y las corrientes de pedagogías críticas orientan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Allí se plantea las tensiones, encuentros

y desencuentros que se tejen en la relación del Modelo Pedagógico Institucional con la concepción del currículo, la evaluación e la investigación en la Facultad. Desde las funciones sustantivas, se profundiza en las continuidades y discontinuidades manifiestas con las orientaciones institucionales; asunto que hace parte de un movimiento dialéctico, que implica una permanente construcción y deconstrucción que se actualiza y se renueva, respondiendo a las dinámicas propias de co-creación de la Universidad, de la Facultad y de una Propuesta Educativa que es abierta y flexible.

En el tercer capítulo, “Componente Comunitario”, se abordan las relaciones con las comunidades objeto de nuestra Facultad, identificando las potencialidades y oportunidades, y al mismo tiempo, los problemas, necesidades y carencias, con el propósito de fortalecer, consolidar o transformar realidades sociales y naturales, ya por intervención o por la autogestión de sus propios actores. Se da vida al Proyecto Educativo de Facultad a través del relacionamiento directo con las comunidades, sus actores sociales y la gestión interna que propende por relaciones y sinergias que impulsan líneas, estrategias y proyectos que aporten a la transformación territorial con sentido social y ambiental.

El último apartado, “Componente Académico-Administrativo”, da cuenta de los recursos, infraestructura, gobernabilidad, políticas integrales y procesos continuos de autorregulación, que permiten la gestión educativa concerniente a los procesos y procedimientos administrativos asociados al personal, los programas, los planes estratégicos y operativos de la vida de la Facultad, en concordancia con las directrices de la Universidad y los requerimientos del entorno, para la realización de su razón de ser.

Cada uno de los estos componentes del libro, toma vida en la propuesta de formación y la organización del currículo en los distintos programas de pregrado y posgrado, al igual que en

la autorregulación. Queda por señalar, que este texto es una PROPUESTA en permanente construcción, y en la versión actual, procura recoger lo que ha sido, lo que es y lo que puede ser la vida de la Facultad. Es un texto caracterizado por tensiones y la apertura a un debate permanente que define el sentido y la responsabilidad que una Facultad de Ciencias de la Educación tiene con las transformaciones de la universidad y de las sociedades mismas.

Finalmente, gratitud a las maestras y maestros que con sus voces y acciones han permitido consolidar este Proyecto Educativo de Facultad, PROPUESTA en la cual son protagonistas y coautores: Albeiro Monsalve Marín, Aleida Salazar Garzón, Andrés Bedoya Bedoya, Angela María Urrego Tovar, Avelino Ledesma García, Ayda Natalia Vallejo Osorio, Blanca Nelly Gallardo Ceron, Carlos Mario Gómez Benavides, Catalina María Sepulveda, Claudia Cecilia Cardona Villegas, Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Elvia Patricia Arango Zuleta, Fabian Alonso Pérez Ramírez, Gloria Elcy Echeverri Cataño, Jaime Alberto Rivera Rivillas; Hna. Luz Mery Chaverra Rodríguez, Isabel Cristina Jiménez Gómez, Jacqueline Marín Gómez, Jessica Ibáñez Picón; Juan Alvaro Montoya Gutiérrez; Juan Carlos Franco Montoya; Juan Carlos González Sánchez; Juan Guillermo Castaño Ríos; Juan XXIII Ezquibel Prado; Luis Fernando Arias Loaiza; Martha Lucia Escobar Echeverri; Martha Luz Jaramillo Gallego; Mauricio Eliecer Giraldo Mejía; Natalia Elena Ramírez López; Sandra Milena Correa Gómez; Oscar Arturo Delgado Paz; William Alberto Valencia Rodríguez.

*Rionegro -Antioquia, agosto de 2018
Magister. Elkin Alonso Ríos Osorio
Facultad de Ciencias de la Educación*



**IDENTIDAD Y
FUNDAMENTACIÓN
DE LA FACULTAD**

1.1. Entre universidades y facultades

“Semejante comunidad científica –la universidad- quedaría habilitada por medio de sus facultades, las pequeñas y diversas corporaciones entre las que se distribuyen los integrantes de la universidad”

KANT, 1798, p. 61.

La universidad y en ella las facultades, se pueden entender como “una suerte de comunidad científica (...) con cierta autonomía” (Kant, 1798, p. 61), lo cual implica comprenderlas en virtud de los vínculos que se tejen en el cuerpo de maestros y estudiantes reunidos alrededor del saber, con el propósito inicial de configurar comunidad. El ethos que los une, deriva en la posibilidad de pensarse como comunidad científica y como posibilitadora de movilización social según las necesidades en los diversos contextos sociales, y en medio de las permanentes luchas por la autonomía universitaria, en relación con las exigencias jurídicas, políticas y económicas que se le presentan.

La universidad entendida como una institución social, como el esfuerzo colectivo y espiritual de lo humano por alcanzar su propia humanización a través del cultivo de la virtud y el conocimiento, se identifica a partir de unas características fundamentales: la agremiación de estudiantes y maestros alrededor de los saberes, la búsqueda de una visión universal e integradora del conocimiento, la consolidación y organización de los conocimientos que se reflejan en el currículum, la formación teórica y técnica de avanzada, la lucha por la autonomía universitaria, entre otras. La *universitas magistrorum et scholarium*, fue el nombre primigenio que en el siglo XII se dio a las corporaciones compuestas por maestros y estudiantes de la Europa Medieval, reunidos en torno a la teología, la medicina, el derecho y las artes, que configuraron las cuatro primeras facultades con las cuales

nace la universidad (Pérez, Ríos, 2017). En Latinoamérica, y por ende en Colombia, la universidad es importada desde Europa hacia el siglo XVI.

En este marco, comprendemos el origen de la Universidad Católica de Oriente a finales del siglo XX, como un esfuerzo colectivo y espiritual para dar respuesta a las necesidades de una región apenas naciente y en pleno amanecer moderno

fundada el 11 de febrero de 1982 por Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, obispo de la Diócesis de Sonsón Rionegro, se crea una institución de educación superior con el propósito de responder con eficacia a las necesidades sentidas de la comunidad del Oriente Antioqueño (UCO, 2016, p. 1).

Al año siguiente, 1983, la Fundación Universitaria Católica de Oriente inicia con cinco programas fundacionales (Tecnología en Comercio Exterior, Administración de Empresas., Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas y la Licenciatura en Educación y Ciencias Religiosas.) que marcan la vocación de la Institución. Desde sus orígenes, aparece la preocupación por la educación, y específicamente por la formación de maestros, expresa en la creación de un programa de Licenciatura y la Facultad de Educación, denominada posteriormente, Facultad de Ciencias de la Educación, en cuyo seno reposa la responsabilidad pedagógica, didáctica, curricular y evaluativa de la universidad misma y de la región.

Ahora bien, el carácter de Universidad Católica de Oriente, constituye el fundamento de su misión y significa un doble compromiso. Como Universidad, es responsable de contribuir a la formación integral de la persona (paideia): “la universidad debería ser no solo el lugar donde uno aprende más cosas, adquiere más conocimientos sino, sobre todo, donde uno es más, se hace más hombre o mujer, donde crece su humanidad (Card. Poupard. 1998). Como Católica, adquiere el compromiso por la diakonía de la verdad, el

servicio apasionado a la verdad (Card Poupard. 2005), que no excluye, sino que fomenta la tarea de estudiar e investigar con todo rigor los graves problemas de la región, del país y del mundo.

En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional afirma que “la UCO tiene el serio compromiso de armonizar fe y razón, fe y cultura, pero sobre todo fe y vida. Así mismo la institución comprende que desde su inspiración cristiana, los conceptos de fe y ciencia deben ser vividos y asumidos como valores significantes para la existencia humana” (2006, p. 1).

El desafío, es formar la comunidad universitaria de acuerdo con una concepción de la persona como “ser creado a imagen de Dios, ser integral, inteligente y libre, ser social por su misma naturaleza, ser trascendente y ser liberado por Cristo” (Hacia una Universidad en Pastoral. p. 17-22).

Acordes a estos compromisos fundacionales, que son coherentes con la concepción primigenia de Universidad, la Facultad de Ciencias de la Educación se constituye como un cuerpo colegiado de maestros y estudiantes, que se reúnen alrededor de saberes, disciplinas, ciencias, prácticas y creencias. El propósito desde el diálogo, la crítica y el respeto por el otro, es formar profesionales en educación (en nuestro caso maestros), pero, ante todo, ciudadanos del mundo capaces de comprender interculturalmente y aportar a las transformaciones sociales en beneficio del desarrollo humano, de las comunidades y de su realización material y espiritual, desde la educación.

1.2. Reseña histórica de la Facultad de Ciencias de la Educación

Determinar la génesis de la Facultad de Ciencias de la Educación es indagar a su vez por los orígenes de la Universidad misma y sus primeros programas.

La Universidad Católica de Oriente fue fundada el 11 de febrero de 1982 por Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, obispo de la Diócesis de Sonsón Rionegro, motivado por crear una institución de educación superior que respondiera con eficacia a las necesidades sentidas de la comunidad del Oriente Antioqueño. Fue reconocida por el Ministerio de Educación Nacional como Institución Universitaria mediante Resolución No. 003278 del 25 de junio de 1993. Nuestra Institución surgió en un momento coyuntural del desarrollo del Oriente Antioqueño canalizando, no sólo las expectativas de la región, sino también el posicionamiento de nuevos profesionales dentro del contexto latinoamericano y encuentra su razón de ser en la persona como centro y razón de ser de todas sus acciones. Reconoce y práctica las grandes funciones universitarias de la investigación, la docencia y el servicio. La docencia se ejerce mediante la búsqueda y aplicación de métodos que proporcionen una formación integral a sus educandos, la extensión con la proyección social con el servicio desde su función universitaria y la investigación enfocada al eficaz aprovechamiento de sus recursos y a brindar aportes prácticos y aplicables a su función educativa y a su entorno de desempeño porque la idea no es una “universidad grande, sino un hombre grande” (UCO, 2002, p.1).

En este marco histórico, la Facultad de Ciencias de la Educación aparece como una Facultad fundacional de la Universidad, que explicita la preocupación institucional y diocesana por la formación de formadores en la región, inicialmente desde el programa de Licenciatura en Educación y Ciencias Religiosas, aprobado por el ICFES para el período

(1983-1987) gracias a la gestión del Primer Decano, Presbítero Luís José Castellanos. Desde la comprensión misional de la Universidad como institución de educación superior, el compromiso en la formación de formadores continua en el liderazgo del Presbítero Moisés Giraldo Duque (decano-interino - 1987) y de Monseñor Guillermo Orozco Montoya (1987-1993). Este último, al considerar las necesidades y potencialidades de la región y con base en las orientaciones ministeriales y normativas del momento histórico local y nacional, impulsó la diversificación de las licenciaturas en matemáticas y licenciatura en ciencias naturales.

Posteriormente, la Magister Martha Lucía Escobar asume la orientación de la Facultad de Educación por una década (1994-2004). En su decanatura se logra la aprobación de los programas de Licenciatura en Educación Física Recreación y Deportes, Licenciatura en Educación Rural; Especialización en Pedagogía y Didáctica y Especialización en Educación Ambiental y en Doctrina Social de la Iglesia. Se lideran procesos de cualificación de los maestros vinculados a la Facultad. Se crea el grupo de investigación interfacultades de “Pedagogía y Didáctica” que concibe y gestiona el proyecto Pedagogos (mediante el cual se acompaña el proceso de formación de los estudiantes) y el grupo de investigación Servicio Educativo Rural –SER- que diseña e implementa propuestas propias para la educación de personas jóvenes (en edad extraescolar) y adultas en el medio rural. Se establecen convenios con las Arquidiócesis, Diócesis y Escuelas Normales Superiores del País y el proyecto Campo con el apoyo de recursos internacionales.

Por su parte, el Magister Juan Mauricio Arias Giraldo decano de la Facultad entre los años 2004-2009, direcciona propuestas de extensión tales como: el Proyecto de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia PRESEA, Escuelas de Vida Comunitaria, Escuelas que dejan Escuela, el Congreso Internacional de Educación Rural y Derechos Humanos Todos estos proyectos, entre otras opciones de

proyección de la Facultad, se fundamentan en el desarrollo con enfoque territorial y la consolidación de las comunidades educadoras. Este acumulado permite la construcción y aprobación de la Maestría en Educación con sus dos líneas de investigación: “Educación en el Medio Rural” y “Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos” y el nacimiento de la Revista Conversaciones Pedagógicas. Se crean las licenciaturas en Básica con Énfasis en Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Física Recreación y Deportes. Gracias a la producción y acumulado investigativo, el grupo de investigación SER logra posicionarse en categoría A según la clasificación de COLCIENCIAS. Desde este período, se ha liderado la presidencia del capítulo Antioquia-Chocó de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE-, y se cuenta con la vinculación del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes a la Asociación Red Colombiana de Facultades de Educación Física Recreación y Deportes –ARCOFADER-.

Hacia el 2009 y hasta el 2013, toma las riendas de la Facultad el Magister Guillermo León Gómez Zuluaga, quien da continuidad a los programas de extensión y proyección social de la Facultad, y da vida a otros proyectos de extensión a nivel nacional, tales como la implementación de propuestas de Alfabetización, de educación básica y media para personas jóvenes en edad extraescolar y adultos y la capacitación a entes territoriales para la contextualización de propuestas educativas pertinentes, en particular para zonas rurales. En este período también se logra la renovación de tres programas de pregrado en modalidad a distancia (La Licenciatura en Matemáticas; Licenciatura en Educación Física Recreación y Deportes; y Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa), la Creación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (modalidad presencial) y de la Maestría en Educación (modalidad virtual) a través del convenio interinstitucional UCO-UCN.

Finalmente, el Magister Elkin Alonso Ríos Osorio, actual decano (2013-), desde el acumulado histórico de la

facultad lidera con su equipo de trabajo la renovación de los programas de: Licenciatura en Lenguas Extranjeras (esta vez con énfasis en inglés), Especialización en Pedagogía y Didáctica; Maestría en Educación en modalidad presencial (con dos nuevas líneas: Pedagogía y Desarrollo Curricular y Educación en la Diversidad) y en modalidad Virtual (con una nueva línea en educación virtual). Se crean y se logra la aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional de los programas de Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Educación Religiosa, Licenciatura en Ciencias Naturales, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia y Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, esta vez todos en modalidad presencial. Se articulan curricularmente los programas de pregrado y postgrado, considerando cursos co-terminales, flexibilidad curricular y de gestión académica, propósitos de formación, líneas de investigación y profundización, y los componentes comunes en el plan de estudios. Se conserva el liderazgo en la presidencia de ASCOFADE capítulo Antioquia-Chocó, y se participa en los Comités de Formación Territorial del Departamento de Antioquia y el Municipio de Rionegro. Con el apoyo de la Dirección Académica de la Institución se crea la Escuela del Maestro UCO¹, en respuesta a las necesidades, potencialidades de la universidad, sus facultades y en busca de la consolidación de la identidad del Maestro UCO para la región y la aldea global. Se gesta un proyecto editorial desde la Colección conversaciones pedagógicas, que se constituye en el espacio escritural de tradición de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, para compartir significados y aprendizajes logrados desde la experiencia de conversar, discutir y analizar las prácticas educativas y de formación de quienes día a día vivencian ser maestros. También se logra la vinculación de la Facultad al

1 A partir de la Escuela de Maestros en su componente de formación se crea el primer subsistema institucional de formación continua de maestros universitarios en la UCO, a través de la estrategia de diplomados: Aproximación a la Didáctica, el currículo y la investigación en la Educación Superior; Gestión para la Excelencia Universitaria (fase I y II); Didácticas Específicas; Formación para la Enseñanza y Gestión de la Investigación; Docencia Universitaria; prácticas didácticas, curriculares y evaluativas: una experiencia de maestros MAUJ

Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia², al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)³, a la Red Temática de Investigación de Educación Rural –RIER⁴- y a la Red Latinoamericana de Estudios sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas.

Acorde con este breve recorrido histórico de la Facultad, detallado desde procesos y productos asociados a fragmentos de tiempo de quienes han liderado, podemos decir que el Proyecto Educativo de la Facultad –PEF- se mueve en tres tiempos: pasado, presente y futuro. Pasado, en la medida en que recoge lo que se ha hecho, presente porque reconoce el acumulado y su actualidad, y futuro al plantear un horizonte posible y por alcanzar. En este sentido, el PEF es pensado, discutido, formulado e implementado en el marco de la autonomía que otorga la naturaleza misma de la universidad con el cuerpo de maestros y estudiantes. Igualmente, está inspirado en tanto, respuesta a las necesidades particulares de la Institución, de las comunidades y de los signos de los tiempos, con el fin de lograr la formación integral de las

2 El Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia es un espacio compartido con la Secretaría de Educación y 11 Universidades del Departamento de Antioquia. Desde allí, se promueve la reflexión en torno al quehacer educativo, la deconstrucción del quehacer pedagógico y la generación de conocimiento en torno al mismo desde diversos ámbitos académicos, en el marco de los contextos educativos de Antioquia y haciendo partícipes a los docentes y directivos docentes que son protagonistas de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos en el departamento. Uno de los objetivos es proponer alternativas de fortalecimiento y/o mejoramiento de los procesos educativos y didácticos en el departamento de Antioquia, articulando las reflexiones del mismo con las instancias administrativas competentes de la Gobernación de Antioquia, con el fin de que las decisiones que se tomen frente a aquellos aspectos que favorecen el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sean pertinentes y vayan en coherencia con los contextos educativos del departamento.

3 Desde el 2017 la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO pertenece al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), una institución internacional no-gubernamental con status asociativo en la UNESCO, creada en 1967. A septiembre de 2018, reúne 654 centros de investigación y posgrado en el campo de las ciencias sociales y las humanidades en 51 países de América Latina y otros continentes. Actualmente desde las líneas y colectivos, la Facultad de ha vinculado a dos GT- CLACSO: “Subjetivaciones Políticas, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales” y “Procesos y Metodologías Participativas” - <https://clacso.org.ar/>

4 La Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), a la que se encuentra vinculada la Facultad de Ciencias de la Educación desde 2016, centra sus intereses en el estudio de la educación rural en los niveles inicial, básico (preescolar, primaria, secundaria), media superior, superior y para personas jóvenes y adultas, principalmente dirigida a población mestiza e indígena, así como a los jornaleros migrantes - <http://reeducacionrural.mx/>

presentes y futuras generaciones de maestros. A través del PEF, la Facultad organiza y orienta su pensar y quehacer educativo, dota de sentido el proceso y los resultados que, permanentemente se problematizan a partir de la reflexión, el análisis y la investigación continua.

Por esto, dentro de los propósitos fundamentales del PEF se mantiene vigente: la promoción de una organización y gestión educativa coherente; la conformación y consolidación de comunidad ética, académica y científica; el fortalecimiento en la gestión del conocimiento y la cultura de la convivencia; la construcción de identidad institucional; la creación de ambientes de enseñanza y aprendizaje significativos; la integración de los procesos y dinámicas internas y externas de planeación, ejecución, seguimiento, autorregulación, evaluación y retroalimentación en un ciclo virtuoso en espiral entre la facultad, la universidad y los territorios.

1.3. Sobre la denominación: Facultad de Ciencias de la Educación

Desde su nacimiento, la Universitaria Católica de Oriente asume el reto de la formación de formadores para la región y el país, por ello desde su origen crea la Facultad de Educación, denominación que permanece hasta la primera década del siglo XXI, cuando desde el departamento de Planeación se cambia a Facultad de Ciencias de la Educación. Este cambio, no responde exclusivamente a una gestión administrativa, sino también a un correlato y discusión epistemológica, teórica y metodológica, que busca mayor coherencia con el quehacer de la facultad, su historia y sus apuestas educativas y formativas. Esta nueva nominación, permite además dignificar la labor del maestro, para verlo no solo como un reproductor social, sino como un científico de la educación, un productor de saber pedagógico, con método y rigor para lograr transformaciones sociales y comunitarias desde la educación. Por esta razón, en las siguientes líneas se detalla, qué entender por ciencias de la educación, lo que se constituye en una comprensión necesaria para dar contenido

y orientación a este proyecto de Facultad.

Preguntarse por el concepto pedagógico de ciencias de la educación es adentrarse en lo que epistemólogos e historiadores de la pedagogía han denominado como las culturas o tradiciones pedagógicas modernas (Noguera, 2010; Runge, 2007)⁵. Las ciencias de la educación hacen alusión, en comienzo, a la configuración de la tradición pedagógica francófona o franco - suiza establecida en 1912 en Ginebra. Estas ciencias de la educación han devenido epistemológicamente en cuatro momentos históricos:

En primer lugar, el antecedente de las ciencias de la educación se encuentra en las posturas decimonónicas de los instrucionistas franceses, un movimiento pedagógico articulado a la revolución francesa y a la expansión napoleónica que centra su interés en un tipo de educación pública, obligatoria y gratuita al servicio del Estado. Autores como Condorcet harán parte de este movimiento y su propuesta de instrucción pública o educación estatal (Abbagnano y Visalberghi, 2008, Pp: 382 - 384).

Para la segunda mitad del diecinueve la obra de Emile Durkheim será un complemento epistemológico a los instrucionistas⁶, su obra expresada en textos como Educación y Sociología (1902 - 1911) y La Educación Moral (1902 - 1903) aportan al antecedente de las ciencias de la educación la necesaria diferenciación entre educación, pedagogía y ciencia de la educación. La educación es asumida por el autor como un hecho social, un tipo de relación social orientada por el interés de influenciar o afectar a los recién llegados desde la intención de reproducir las construcciones sociales generadas por los establecidos. La educación será en esta propuesta una práctica social de influencia o incitación social

5 En este sentido se reconocen otras tres tradiciones pedagógicas modernas: la ciencia de la educación o pedagogía alemana (Wulf, 2000; Runge, 2007), la teoría curricular o pedagogía anglosajona (Posner, 1998) y la educación popular o pedagogía latinoamericana (Mejía y Awad, 2004).

6 También es pertinente citar el curso de pedagogía de Compayré publicado en 1920, donde el autor consigue establecer algunas claridades conceptuales sobre pedagogía y educación en Francia.

tendiente a la reproducción cultural que puede manifestarse en diferentes escenarios sociales, principalmente la familia y la escuela. La pedagogía es un saber experto encargado de reflexionar en torno al hecho educativo, desde bases filosóficas, morales y teleológicas del deber ser. La pedagogía será entendida como una suerte de especulación metafísica en torno al ideal educativo.

Por último, la ciencia de la educación o sociología de la educación es la propuesta de Durkheim que, como positivista, busca un acercamiento científico a la educación. Una ciencia de la educación positivista no se pregunta, como lo hace la pedagogía, por el deber ser de la educación, su cuestionamiento es por la efectividad de la reproducción educativa (Runge y Muñoz, 2008). El antecedente de las ciencias de la educación puede resumirse en el siguiente enunciado: siendo la pedagogía una reflexión metafísica en torno al deber ser de la educación, se requiere un saber positivista, como la sociología de la educación, capaz de explicar el hecho educativo.

- Un segundo momento de las ciencias de la educación, entendido como el momento de enunciación, se establece en 1912 con la creación del Instituto Rousseau. Los objetivos centrales del instituto eran: la formación psicopedagógica de los maestros, desarrollar la pedagogía científica y lograr un mejor conocimiento del niño (Ríos, 2005). En este instituto la propuesta positivista de Durkheim es asumida por autores como Bovet, Decroly y Claparède quienes entienden la pertinencia de saberes expertos que puedan explicar el hecho social de la educación, yendo más allá de la sociología de la educación y ampliando esta ciencia de la educación a otras ciencias de la educación como la psicopedagogía experimental, la antropología de la educación, la administración educativa, entre otras. Las ciencias de la educación hacen su aparición explícitamente en este momento, y su carga semántica y epistemológica estará básicamente en la perspectiva positivista (Mialaret, 1985)

- El tercer momento es comprendido como el momento crítico, configurado explícitamente luego de la década del sesenta, momento en el que se crean las primeras facultades de ciencias de la educación en las universidades francesas. Esta tercera fase centra su interés en una lectura crítica a la reducción de la educación a reproducción social y de las ciencias de la educación a una orientación técnico – positivista. Para autores como Bourdieu, Althusser y Foucault la pregunta por la educación ha de trascender su reducción funcionalista y positivista, para desde un interés emancipatorio desplegar una lectura y propuesta crítica en torno a la reproducción social. El tercer momento de las ciencias de la educación es comprendido como las teorías críticas de la reproducción social y tendrá grandes incidencias en las facultades de ciencias de la educación y en los movimientos educativos francófonos (Álvarez, 2002)
- Por último, en el contexto epocal de finales del siglo XX y principios del XXI, se encuentra el momento de las ciencias de la educación centrado en la pregunta por la práctica pedagógica reflexiva. Autores como Perranau y Meirieu vinculan las tesis de los críticos de la reproducción con el estudio de las prácticas pedagógicas, desplazando el foco de atención de las macroestructuras sociales al estudio de la vida cotidiana. La crítica a la reproducción se concreta en una reflexión crítica y constructiva de las prácticas y saberes pedagógicos, podría decirse que se genera un desplazamiento del sociologismo de las teorías de la reproducción a una pedagogización desde la pregunta por el practicante reflexivo. El maestro se configura como sujeto de saber pedagógico en cuanto hacen de sus prácticas focos o temas de reflexión, con sus consecuentes problematizaciones y deconstrucciones (Meirieu, 2001)

Serán estos dos últimos momentos los que establecen un vínculo epistémico y político con las denominadas

Pedagogías Críticas, es decir, aquellas que se orientan por un interés emancipatorio en su comprensión y construcción de propuestas educativas y formativas. Tanto las teorías críticas de la reproducción social como las propuestas del maestro - practicante reflexivo son la expresión pedagógica crítica de las ciencias de la educación francófonas. Hacen parte, por ello, del campo académico de las pedagogías críticas, junto con corrientes pedagógicas críticas derivadas de otras tradiciones como: La Ciencia Crítica De La Educación Alemana, Las Teorías Críticas Y Poscríticas Del Currículo Anglosajonas Y La Educación Popular Latinoamericana (Álvarez,2002)

Una de las claridades metodológicas, teóricas, epistemológicas y políticas de las pedagogías críticas radica en la comprensión de los fenómenos educativos y formativos como construcciones sociales. Para estas propuestas críticas toda reflexión y propuesta en torno a la educación y la formación están relacionadas con proyectos sociales y políticos. Por ello, toda pedagogía crítica será una pedagogía social crítica.

Para el caso concreto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO, el diálogo ciencias de la educación y pedagogía social crítica se evidencia en sus lecturas alternativas en torno a la educación en contextos no institucionales y más allá de la sociedad urbana – industrial, en su reivindicación del maestro como practicante reflexivo y sujeto de saber pedagógico, en la defensa de la dignidad y libertad humana y en la comprensión de la sociedad como construcción histórica.

1.4. Fundamentación pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación⁷

En esta propuesta la pedagogía se asume como un saber juicioso – reflexivo (Kant,2003) que se fundamenta en la comprensión crítica de las interpretaciones construidas social y culturalmente en torno a la educación y la formación. Siguiendo a Benner (1998) podría decirse que este saber experto o juicioso se establece en torno a tres campos teóricos: las teorías de la educación, centradas en la pregunta por la incitación o influencia social. Las teorías de la formación centradas en la pregunta por la configuración del sí mismo y sus ideales antropológicos y las Teorías de la pedagogía o pedagogía general (Herbart,1935) que se ocupa de la pregunta por ¿qué hace pedagógico lo pedagógico?, cierta reflexión histórica – epistemológica de la pedagogía sobre sí misma. Es de anotar que estos campos teóricos son asumidos de diferentes maneras dependiendo de las tradiciones y las corrientes pedagógicas.

En resumen, la pedagogía es un saber experto, emergente en el siglo XVII en la obra de Ratke y Comenio, en torno a la pregunta por la educación, la formación y la pedagogía que se configura como campo de fuerzas en tensión entre tradiciones pedagógicas como: la ciencia de la educación (pedagogía alemana), las ciencias de la educación (pedagogías francófonas), las teorías curriculares (pedagogías anglosajonas) y la educación popular (pedagogía latinoamericana) (Runge, Muñoz y Ospina, 2015)

Teniendo en cuenta las anteriores anotaciones, se parte del siguiente supuesto: Las pedagogías críticas son un saber experto, emergente en el siglo XIX, en torno a la pregunta por la educación como práctica de la libertad, la formación como emancipación y la pedagogía en tanto saber crítico que se configura como campo de fuerzas en tensión entre

⁷ Este apartado se deriva del artículo del profesor de la Facultad Diego Alejandro Muñoz Gaviria titulado: *Corrientes Pedagógicas Críticas: Propuestas Educativas Y Formativas Para La Emancipación Humana.*

las siguientes corrientes pedagógicas: la ciencia crítica de la educación (pedagogía crítica alemana), las teorías críticas de la reproducción educativa (pedagogías críticas francófonas), teorías críticas y poscríticas del currículo (pedagogías críticas anglosajonas) y la educación popular (pedagogía crítica latinoamericana).

Para dar argumento a este supuesto se propone a continuación lo siguiente: en primer lugar, un acercamiento a las bases o fundamentos epistemológicos de las pedagogías críticas, en concreto su orientación común, luego del siglo XIX, desde el interés emancipatorio. En el segundo momento, se tematizan las ideas de las pedagogías críticas en torno a la educación como práctica de la libertad y de la formación como emancipación. En la tercera parte, se reconstruye el mapa de las pedagogías críticas, en sus articulaciones a las respectivas tradiciones pedagógicas, y sus propuestas educativas y formativas. Por último, se enuncian algunas implicaciones de estas corrientes pedagógicas críticas para la Facultad de Ciencias de la Educación y su comprensión desde la pedagogía social.

1.4.1. Las bases epistemológicas de las pedagogías críticas

La base epistémica de las pedagogías críticas es la teoría crítica, caracterizada en sus fundamentos académicos, políticos y éticos, por la intención transformadora de llevar la emancipación a todas las esferas y realidades humanas. Lo anterior, expuesto de forma fundante en las tesis de Marx en el siglo XIX, permite entender que en la base de la teoría crítica hay un proyecto humanizador que parte del siguiente principio: para transformar el mundo y emancipar al ser humano, este debe transformarse y emanciparse. El compromiso ético y político de la teoría crítica implica como sujeto y contexto de cambio, la propia existencia humana. Para Marx en su libro *La cuestión judía* (1843), es claro que

la única posibilidad de llegar al cambio histórico es sobre la transformación de la propia vida, para él: “no sería posible la emancipación de los otros, si primero el sujeto no se emancipa a sí mismo” (Marx,2009, p.131). Estas ideas serán de vital importancia para las diferentes configuraciones de la teoría crítica, pues sólo se es tal, si se asume el reto histórico - biográfico de hacer de sí mismo y de sus condiciones existenciales fuente de lucha y transformación.

Las pedagogías críticas, en tanto herederas y productoras de teoría crítica, se diferencian de otras pedagogías dado que su interés es emancipador. La emancipación como propuesta antropológica es una idea esperanzadora que defiende la condición humana, como condición de posibilidad, como motor histórico capaz de derretir los estuches férreos de la “realidad histórica existente”, de hacer posible “que todo lo sólido se desvanezca en el aire”⁸ (Marx y Engels,1975) (Berman,1988).

La tradición crítica se asume como una tradición que abre sentido, que crece con la historia y que es capaz de ir más allá de los hechizos del entorno. En este sentido se hace conveniente recordar las tesis de Marx sobre la revolución permanente, idea que aparece en el autor en textos de juventud como la Cuestión Judía (1843), donde expone que: “(...) sólo declarando la revolución como permanente y el drama político termina, por tanto, no menos necesariamente con la restauración de la religión, de la propiedad privada, de todos los elementos de la sociedad burguesa, así como la guerra

⁸ La expresión: “todo lo sólido se desvanece en el aire”, aparece por primera vez en el Manifiesto del Partido Comunista escrito por Marx y Engels en 1848 de la siguiente forma: “todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas”. Marshall Berman retoma esta figura literaria para escribir su texto de 1988, donde asume en el capítulo titulado: “todo lo sólido se desvanece en el aire: Marx, el modernismo y la modernización” que el estilo literario del manifiesto permite para las ciencias humanas y sociales un repertorio de figuras literarias de gran potencia crítica. En el caso específico de la idea de que todo lo sólido se desvanece en el aire, se encuentra la fuerza emancipatoria – transformadora que la burguesía desplegó en el mundo y que para la contemporaneidad ya no es su patrimonio particular, llegando a ser patrimonio común de la humanidad que se asume como constructora de historia, derretidora de realidades.

termina con la paz” (2009, p.139). En Las luchas de clases en Francia (1848-1850) se encuentra la siguiente cita: “El socialismo revolucionario es la declaración de la revolución permanente, la instauración de la dictadura de clase del proletariado como paso necesario para la abolición de las distinciones de clase en general, para la abolición de todas las relaciones sociales que dependen de estas condiciones de producción para la subversión de todas las ideas que emanan de estas relaciones”. Y en sus últimos textos, como en Apuntes Etnológicos (1880, 1881, 1882)⁹ donde plantea que: “el determinante decisivo es la revolución permanente podría arrojar nueva luz sobre la problemática revolucionaria en muchas áreas” (1988, p.215). Como se evidencia en las citas anteriores la revolución como motor de la historia ha de ser constante o transitiva, es decir, tensionar permanentemente las realidades históricas y sociales existentes. Además, pone el acento en la capacidad de cambio y transformación del sujeto. Para autores como Stuart Hall (2014) en su texto: Notas de Marx sobre el método: una lectura de la introducción de 1857 y Hugo Zemelman (2005) en su escrito: El Marxismo crece con la historia: su herencia presente (una lectura no exegética de la “introducción de 1857: para discutir y desarrollar), el marxismo ha de crecer con la historia, es decir, ha de acompañar y suscitar la revolución permanente. La emancipación sería en sus implicaciones antropológicas y

⁹ Con lo dicho somos en este texto de la idea de una continuidad del pensamiento de Marx desde sus escritos de juventud hasta sus últimas obras, tesis compartida por autores como George Lukács. Los escritos de juventud tienen una primera aproximación antropológico – filosófica al problema de la emancipación, como se puede atestiguar en sus textos escritos entre 1841 y 1846. Los trabajos de adultez relacionan la pregunta antropológico – filosófica con estudios de base empírica, centrados en la economía política y su crítica al capitalismo, propia de sus textos de 1857 a 1867. Por último y luego de sus bases antropológico filosóficas y sus estudios de economía política, emergen sus investigaciones de etnología, textos de 1879 a 1882, donde Marx se acerca a las ideas de antropólogos como Lewis Henry Morgan, con quienes compartía la tesis de una relación antropológica e histórica existente entre la variabilidad natural del fenómeno humano y sus consecuencias civilizatorias. Para Marx, desde el principio hasta el final, la condición humana es la existencia en el plano de un trabajo constante de la especie por generarse a sí misma, un trabajo vivo.

políticas, es decir, como emancipación humana y política, la defensa de la condición humana como potencia creadora. En cuanto emancipación humana el ser humano es un constructor permanente de su propia existencia, emanciparse es a su vez formarse, base político – pedagógica sin la cual no sería posible ninguna emancipación política. La emancipación humana requiere de la ilustración, por lo cual desde el siglo XVIII será posible liberar las ideas de emancipación del campo jurídico hacia el campo filosófico – político (Koselleck, 2012, Pp: 113 - 130). Así, el emanciparse ya no depende de una fuerza exterior devenida del pater familia, para el caso del derecho romano, o de un estado que reconoce derechos, en el caso de los modernos estados nacionales. Tampoco será la emancipación la derivación natural de un proceso vital, por ejemplo, la idea de emancipación como mayoría de edad jurídica. En los casos anteriores el énfasis de la emancipación será un atributo o una concesión derivada de un poder externo, llámese adulto, estado o naturaleza. Entre el siglo XVIII y XIX el concepto de emancipación consigue ubicar como sujeto de ella, como su fuerza vital, como su potencia al ser humano, un ser que está ahí para hacerse constantemente. Marx será heredero de esa fusión filosófico – conceptual entre ilustración y emancipación, de allí que sea central en su obra la idea de la emancipación humana como trabajo del ser humano en torno a su propia existencia.

De otro lado, la emancipación política implica la lucha por el reconocimiento público de las emancipaciones humanas, es decir, la tensión que los sujetos desde sus cotidianidades generan a las estructuras estatales vía reivindicación de derechos. Es claro que ya en el joven Marx, una acción política que en clave crítica se quede sólo en la lucha por el reconocimiento del estado, deviene en una acción reformista e ingenua. La clave crítica y que despierta sospecha sobre el tema es la reducción sociológica de la realidad social y su conflictividad a la regulación y la eficacia simbólica de la norma. Algo como pensar que por la reglamentación jurídica las realidades sociales concretas ya se han superado o

cambiado. Estas críticas a la relación Estado – derecho están presentes en su texto: “Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel” (1844), donde el autor escribe: “la filosofía alemana del Derecho y del estado es la única historia alemana que se halla al nivel del presente oficial moderno. Por eso el pueblo alemán tiene que deshacerse también de ésta su historia, hecha de sueños, y de sus condiciones sociales, y someter a crítica no sólo éstas condiciones prevalecientes sino también, al mismo tiempo, su prolongación abstracta” (Marx, 2008, p.101) De lo anterior se desprende la claridad en el autor al hacer el llamado a que sin emancipación humana, mundo vital, no tiene sentido ninguna emancipación política, o maneras de regulación político – administrativa.

En conclusión, la idea de emancipación heredada de las reflexiones de Marx, coloca como desafío a la praxis crítica la doble condición de: en primer lugar, comprometer al sujeto con su colocación histórica y existencial, de hacer algo de él con base en lo que ha heredado, con lo que los otros han hecho de él. El ser se hace sujeto histórico en la continua lucha por su autoderminación, de su estarse haciendo en circunstancias y relaciones. De otro lado, implica una idea de la transformación social como revolución en marcha, como proyecto continuo que detona en cada sujeto, relación y contexto la búsqueda de la superación constante de toda realidad opresora, es decir, de aquella realidad que evite al ser humano ser más humano.

1.4.2. Las propuestas de educación y formación desde las pedagogías críticas

Las pedagogías críticas, en tanto herederas y productoras de teoría crítica, comprenden y proponen la educación y la formación en la intención emancipadora de reivindicar al ser humano como sujeto histórico (Runge, Garcés y Muñoz, 2015). La pedagogía en sus múltiples configuraciones disciplinares y profesionales, asume como centro de su praxis la educación y la formación. Estas dos categorías implican

la dialéctica socioantropológica existente entre influjo y autoconstitución, entre incidencia y encarnación. Desde los clásicos de la pedagogía (Comenio, Rousseau y Kant) queda claro que la educación como fenómeno humano se caracteriza por la posibilidad humana de ser generados social, cultural e históricamente, de allí que, una clave para comprender el estado de humanización sea la educación (Runge, Muñoz y Ospina, 2015).

La educación implica la lógica de incitación hacia, de influencia desde, con lo cual ésta se perfila sociológicamente como una estrategia para la reproducción o resistencia de cierto estado de cosas. Podría argumentarse que lo educativo da cuenta de un proceso de transmisión o de construcción social de ciertas ideas de ser humano. Para el campo pedagógico, esta lógica relacional tendiente a la incitación que caracteriza a la educación, configura las denominadas teorías de la educación (Benner, 1998; Fullat y Sarramona, 1982; Fullat, 1983). Estas teorías asumen pedagógicamente la problemática educativa humana, en cuanto reproducción de lo existente, es decir como teoría educativa afirmativa o como resistencia, es decir en tanto teoría no afirmativa de la educación. La teoría afirmativa de la educación reduce la incitación social a mero adiestramiento, a la acción reproductora de la cultura existente. En cambio, la teoría no afirmativa de la educación comprende la incitación social como una acción social tendiente a la liberación o emancipación humana.

En complemento con lo anterior, la formación implica la lógica de configuración de sí, lo formativo atiende a la disposición que el sujeto va conquistando, con base en sus incitaciones educativas, de su propia existencia. La formación es un proceso continuo de darse forma el ser humano. Para Benner (1998) y Adorno (1998) las teorías de la formación pueden ser entendidas como teorías afirmativas o semiformativas (Halbbildung), en las cuales la capacidad humana de darse forma queda reducida a su

momento adaptativo, siendo el sujeto formado aquel que se adapta a sus circunstancias. Las teorías de la formación no afirmativas o autoformativas (Selbstbildung) proponen al sujeto formado como aquel capaz de ganarse a sí mismo, tensionando y transformando sus circunstancias. Esta última manera de comprender la formación es la propia de las pedagogías críticas o emancipatorias, que en sus perspectivas educativas y formativas puede ser vista como una pedagogía no afirmativa (Runge y Piñeres, 2015)

Por lo anterior, la educación se hace humana y no simple adiestramiento animal o determinación técnica, porque tiene implicaciones formativas en los sujetos, que siempre serán activos en las relaciones educativas, de allí la conocida frase de Freire: “nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, los seres humanos se educan entre sí con la mediación del mundo” (1983, p.69). La formación se hace humana - concreta, es decir, humanización, en cuanto permite reconstruir y proponer praxis existenciales de auto constitución del sujeto, con base en realidades, relaciones y procesos educativos. La formación en su relación dialéctica con la educación, permite comprender al ser humano formándose de manera continua, en sus relaciones y contextos, no como una entidad metafísica por fuera de la historia.

En resumen, para las pedagogías críticas, sólo sería posible entender la educación y la formación como conquistas que el ser humano realiza en torno a sus circunstancias, de allí que la educación implique transformación y la formación emancipación. La educación como transformación es un proceso social tendiente a la superación de las distintas maneras de opresión, es un proceso pedagógico y político tendiente a la incitación sobre la necesaria búsqueda humana de realidades históricas más libertarias, donde el ser humano pueda desarrollar todas sus potencialidades sin detrimento de los otros y lo otro. La formación como emancipación, coloca en la inexorable condición humana, la autorresponsabilidad de cada ser humano de ser sujeto, como productor de su

propia existencia, lo formativo - emancipador exige del ser humano su auto empoderamiento para hacer de sí el principal y primer contexto de posibilidad de la transformación social.

1.4.3. Las corrientes pedagógicas críticas

Las pedagogías críticas han tenido en la historia del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, diferentes manifestaciones, todas ellas adscritas a las tradiciones pedagógicas, existiendo por ello pedagogías críticas alemanas, pedagogías críticas francófonas, pedagogías críticas anglosajonas y pedagogías críticas latinoamericanas (Álvarez, 2002). Es pertinente recordar que todas ellas están fundamentadas en el interés emancipatorio.

1.4.3.1. La pedagogía crítica alemana o ciencia crítica de la educación

En el contexto histórico de lo que se ha denominado en la epistemología de la pedagogía como la tradición pedagógica alemana o Ciencia de la Educación, existe desde principios del siglo XX, una corriente pedagógica denominada Ciencia Crítica de la Educación o pedagogía crítica alemana (Wulf, 2000, Pp. 129 – 175; Runge, 2007, Pp. 115 - 160), la cual intenta desde sus praxis educativas y formativas, responder a preguntas como: ¿Qué hace crítica a la pedagogía crítica? ¿Cómo educar después de Auschwitz? ¿Qué retos formativos le coloca al sujeto la formación entendida como emancipación?

Para esta corriente pedagógica, representada por autores como Mollenhauer, Klafki, Adorno, entre otros, la centralidad en la emancipación se justifica en el interés de permitir en el ser humano, como sujeto histórico, mayor consciencia de sus existencias y sus contextos. El principal foco de atención de esta propuesta emancipadora, será el intento de confrontar al sujeto con sus propias herencias, que para el caso de la Alemania de posguerra tendrá gran sensibilidad sobre las herencias fascistas y autoritarias que aún perviven psicosocialmente en los sujetos (Adorno,1998). La

responsabilidad política y pedagógica, hace de la formación el reto del sujeto de responsabilizarse sobre las herencias que dejará a las futuras generaciones.

Aunque la pedagogía alemana se configura hegemónicamente en el siglo XIX como Pedagogía De Las Ciencias Del Espíritu, tiene una antesala crítica con Marx y en parte con la crítica neohumanista a la profesionalización de la educación (Klafki, 1990; Vierhaus, 2002). Comprender qué hace a una pedagogía ser crítica es la pregunta epistemológica y política de base de la ciencia crítica de la educación, y será este interrogante el que permitirá la configuración de su relativa autonomía de otras corrientes pedagógicas alemanas como: la pedagogía de las ciencias del espíritu y la ciencia empírica de la educación. La ciencia crítica de la educación o pedagogía crítica alemana se consolida en la primera mitad del siglo XX, principalmente después de 1945 influenciada por el marxismo y el posmarxismo de la escuela de Frankfurt (Wulf, 2000, Pp:129 - 140). El lugar común de su distinción es su interés emancipatorio, de allí que, en relación con la Pedagogía De Las Ciencias Del Espíritu, de la que es heredera, pretenda trascender su interés práctico – comunicativo, dado que la crisis de la civilización o la decadencia de occidente no podría comprenderse sólo desde la interpretación de su tradición. Para los pedagogos críticos alemanes, fuertemente impactados por la Escuela de Frankfurt, se requiere de una teoría crítica capaz de ir más allá de los límites hermenéuticos de la propia civilización (Horkheimer,2003). La crítica a los hermenéuticos pedagogos recaerá en su incapacidad para enfrentar con radical crítica la barbarie de la sociedad moderna industrial.

Con respecto a las críticas a la ciencia empírica de la educación, o pedagogía positivista alemana, los pedagogos críticos confrontarán las limitaciones de su interés técnico para la transformación de las realidades de explotación y destrucción. Al contrario, será precisamente este interés el motor del supuesto avance socio- técnico y con él la colonización y cosificación del mundo de la vida por el

sistema (Habermas,1999, Pp:19 - 29), asuntos que están en la primera línea de las críticas y propuestas de la Ciencia Crítica De La Educación.

En relación con la pregunta por ¿cómo educar después y contra de Auschwitz?, sólo será posible para los pedagogos críticos pensar y proponer acciones educativas en clave de la superación del fascismo, por ello, sus propuestas educativas son no afirmativas, o tendientes a la incitación de la emancipación humana (Adorno, 1998, Pp:79 - 92). Una práctica educativa se legitima pedagógicamente desde la ciencia crítica de la educación si propende por la liberación humana y social (Wulf, 2000, p.156; Muñoz, 2013)

Por último, pensar la formación desde la ciencia crítica de la educación es pensar en la no afirmación de la alienación humana (Runge y Piñeres, 2015). Sólo es comprensible la formación como emancipación humana como crítica terapéutica del sujeto a sus propias ataduras u opresiones. En síntesis, para la ciencia crítica de la educación la pregunta central será por cómo educar después y contra de Auschwitz (Adorno, 1998). La crítica inmanente a la cultura y el saber. La crítica ideológica al sistema mundo. Y la crítica terapéutica al opresor interno.

1.4.3.2. La pedagogía crítica francófona o teorías críticas de la reproducción

Para el devenir histórico de la pedagogía en el ámbito francófono, es decir de la tradición pedagógica francófona, también denominada Ciencias De La Educación, la perspectiva crítica sobre la educación ha estado representada por las denominadas Teorías Críticas De La Reproducción Social consolidadas en el siglo XX (Álvarez, 2002), que en sus diálogos interdisciplinarios con la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la antropología de la educación, la psicología de la educación, la historia de la educación y la pedagogía, han podido denunciar los trasfondos políticos existentes en las formas de reproducción social expresadas en

la educación, que incluso pueden llegar a ser reducidas a la mínima expresión de aparatos ideológicos del estado.

Para la década del 60 emerge una segunda generación de las ciencias de la educación de orientación crítica. Después de mayo del 68 la crítica pedagógica será a las posturas funcionalistas de la reproducción social vía educación. Autores como Bourdieu, Passeron, Althusser y Foucault tensionarán estas tesis y reivindican la educación como posibilidades de resistencia – sublevación. Así, el centro de la crítica es el develamiento de las formas de dominación del sujeto y las sociedades expresadas en la supuesta naturalización de ciertos procesos educativos y sus influencias formativas en los sujetos. Será interés de esta corriente pedagógica defender los procesos de subjetivación del ser humano, sus maneras múltiples de configuración como tema central de la educación, tomando con ello distancia crítica de las propuestas educativas de sujetación – funcionalización de los seres humanos (Álvarez,2002).

Por lo anterior, puede decirse que las teorías críticas de la reproducción social fundamentan sus propuestas educativas atendiendo las subjetividades sublevadas, las movilizaciones sociales y sus transformaciones políticas (Touraine, 1999, Pp: 273 - 296)

1.4.3.3. La pedagogía crítica anglosajona o teorías críticas y poscríticas del currículo

En el entramado socio histórico anglosajón, emergen pedagógicamente los denominados Estudios Científicos En Educación, también denominados Teorías Curriculares. Éstas se consolidan a principios del siglo XX en Estados Unidos con una orientación sustentada en ciencias comportamentales y estratégicas siendo en consecuencia Teorías Técnicas Del Currículo (da Silva, 2001, Pp:11 – 20). En esta tradición pedagógica, emerge en el siglo XX, las denominadas teorías críticas del currículo, que a diferencia de las teorías tradicionales o técnicas, ubican como centro pedagógico

y político de la pregunta por la educación y la formación, la resistencia. Con la resistencia el énfasis es puesto en la capacidad de los sujetos individuales y colectivos de generar alternativas, desde sus vidas cotidianas, a los macro poderes ejercidos y representados pedagógicamente en dimensiones curriculares como: las políticas educativas, los ordenamientos institucionales, los poderes administrativos, la regulación estatal, las exigencias del mercado, los planes de estudio, entre otras (da Silva, 2001, Pp:21 - 100)

En la década del 60 se configuran las teorías críticas del currículo con el cuestionamiento por la pertinencia escolar. Temas como el racismo y el machismo serán detonantes de la crítica a las maneras instrumentales en que las posturas técnicas del currículo propusieron sus prácticas educativas (Stenhouse, 1984). Inicialmente la crítica se concentrará en la vida de las escuelas, sus concreciones institucionales e impactos subjetivantes, y sus consecuencias políticas y culturales en la reproducción del sistema social (Mclaren, 1997).

Para la década de los ochentas la crítica al currículo se expande más allá de las fronteras de la escuela, llegando a la crítica curricular de las manifestaciones mundo vitales de la industria cultural, es decir, a las influencias educativas alienantes de la industria del espectáculo en las maneras en que los consumidores se asumen desde las campañas propagandísticas o comerciales. El ser humano en tanto consumidor queda reducido a mero reproductor del sistema, por ello las denominadas teorías poscríticas del currículo asumen como centro de su propuesta pedagógica la pregunta por la identidad y sus maneras múltiples de constituirse, tensionando la unidimensionalidad de la construcción de identidades consumistas (da Silva, 2001, Pp:101 - 175)

En conclusión, para esta corriente la resistencia sólo se hace tal, si en su accionar se tiene una claridad emancipadora, de allí que autores como Giroux, Mclaren, Appel reivindiquen el potencial transformador de la resistencia siempre y cuando ésta, ofrezca alteraciones y alternativas a lo que resisten.

1.4.3.4. La pedagogía crítica latinoamericana o educación popular

Por último, existe la tradición pedagógica latinoamericana, también conocida como Educación Popular o Pedagogías Críticas Latinoamericanas. La peculiaridad de esta tradición es su emergencia histórica y política como una postura claramente crítica, es decir, para la historicidad de la pedagogía latinoamericana, con mucha claridad en la segunda mitad del siglo pasado, lo pedagógico en América Latina sólo puede devenir crítico, dadas las condiciones de posibilidad en donde hacen su aparición (Muñoz, 2013a). Para Freire, la aparición de las pedagogías críticas en América Latina se da en el contexto de sociedades cerradas, autoritarias y anti democráticas que se objetivan históricamente en los regímenes militares de la época (Freire, 1983). Esta peculiaridad de la pedagogía latinoamericana es sincrónica con otras posturas críticas del sur como la teología de la liberación, la sociología de la liberación, la filosofía de la liberación, la psicología de la liberación, entre otros. El común denominador de estas lecturas de mundo en clave latinoamericana es su orientación emancipadora, con temas y praxis que hacen importantes aportes a las teorías críticas eurocéntricas.

Comprender la base epistémica y política crítica de las pedagogías críticas latinoamericanas, exige una reconstrucción de sus fundamentos teóricos y prácticos, así como de sus diferentes configuraciones. En términos generales, puede reconocerse como lugar común de estas pedagogías, aspectos como: en primer lugar, la centralidad en la pregunta y defensa del sujeto histórico, tesis que recuerdan las ideas de Simón Rodríguez, de José Martí y de Mariátegui, sobre la importancia de pensar el sujeto revolucionario en América Latina (Muñoz y Hurtado, 2015), reconociendo las ideas que al respecto han producido las teorías críticas eurocéntricas, pero trascendiendo sus sesgos contextuales y situados. Con lo anterior, para La Educación Popular los sujetos revolucionarios y sus fuerzas de cambio se presentan en diferentes rostros, no sólo en la figura obrera, también la figura indígena, afrodescendiente, campesina, entre otras.

Otro de los lugares comunes de la Educación Popular, es la reivindicación de la contextualización de dichos sujetos, en tanto sujetos que se mueven en la doble implicación de ser producidos por la historia y ser productores de historia (Muñoz, 2013a). En América Latina esta lógica de la teoría crítica se hace más radical, en tanto las realidades contextuales son variopintas e híbridas, son síntesis de diferentes tendencias y generan tensiones y posibilidades con manifestaciones multiformes a las lógicas de modernidad - colonialidad existentes. La lectura de contexto en clave de reivindicación de condiciones de posibilidad de los sujetos, hace de estas pedagogías críticas unas pedagogías esperanzadoras que en la búsqueda de condiciones de posibilidad y potencia de los sujetos, reivindican sus saberes y poderes, sus vidas cotidianas como campos de resistencia y de producción de alternativas civilizatorias (Muñoz, 2013).

Un tercer aspecto, que está en la configuración psicogenética y sociohistórica de los sujetos revolucionarios de estas pedagogías, es la comprensión social - comunitaria de ellos. Si bien, en su generalidad las teorías críticas hablan de la condición social y política del sujeto histórico, para las perspectivas latinoamericanas: la solidaridad, la fraternidad, la cooperación se hacen raizales en nuestras constituciones de sujetos. De allí, las propuestas de prácticas pedagógicas solidarias y dialógicas que persiguen la vinculación social desde el reconocimiento e importancia educativa y formativa del encuentro con los otros y con lo otro (Muñoz, 2014).

Estos lugares comunes tendrán en las pedagogías críticas diferentes configuraciones, si bien se puede enunciar como basamento de estas pedagogías, la preocupación por lo popular, entendido como concreción histórica de maneras de movilización de sujetos en situaciones de opresión, lo popular tendrá diferentes implicaciones en relación con contextos y situaciones de opresión concretas (Dussel, 2006, Pp: 87 – 93). Algunas de las configuraciones de pedagogías críticas desde Tijuana hasta la Patagonia, o como lo expone el profesor

Marco Raúl Mejía (2011), en las pedagogías del sur son:

- La educación popular en la lógica del reconocimiento de los legados indígenas en América latina, y las raíces formativas y educativas que tiene actualidad en un proyecto de resistencia y transformación cultural, en voces como las de Mariátegui, Manuel Quintín Lame y en la actualidad en la perspectiva de la pedagógica de Enrique Dussel y las propuestas que profesores como Escobar, que rescatan la propuesta pedagógica del movimiento indígena zapatista.
- Los trabajos de educación popular que centran su potencial político y pedagógico emancipador en la reivindicación de los derechos humanos y la resistencia a modelos políticos fascistas, con trabajos como los del profesor Abraham Magendzo en Chile y Alfredo Ghiso en Colombia.
- También existen lecturas de la educación popular desde sus propuestas de producción de saberes y poderes, que en clave emancipadora permiten en el campo de cierta ecología de los saberes otras miradas al mundo, autores como Boaventura de Sousa Santos en Brasil, Marco Raúl Mejía y Alfonso Torres en Colombia pueden orientar esta perspectiva.
- Otros trabajos que vinculan el tema de la educación popular con el tema narrativo, en la idea de recuperar las subjetividades de los sujetos en relaciones educativas y formativas, como los aportes de María Consensao y Eliseu Clementino de Souza en Brasil, Gabriel Murillo y Martha Cecilia Herrera en Colombia, Daniel Suarez en Argentina.
- Los trabajos de educación popular en conexión con la reivindicación de la diáspora africana, con autores como Zaida Cierra en Colombia y Catherine Walsh en Ecuador.
- El trabajo de educación popular y medios alternativos de comunicación, sus implicaciones educativas y formativas en la configuración de audiencias críticas y alternativas, con los aportes de Argentinos como Jorge Buergo y Chileno

Mario Kaplún, de pensadores en Colombia como Jesús Martín Barbero, y Mexicanos como Delgado.

- Las posturas de educación popular y la formación de maestros y maestras, con los aportes desde Colombia de la profesora Olga Lucia Zuluaga y el profesor Jesús Alberto Echeverri, desde argentina los trabajos de Silvia Grinberg, Pablo Pineau y Mariano Narodowski, entre otros.
- La educación popular centrada en el tema antropológico y pedagógico de la reivindicación del ser humano como ser con vocación histórica de ser más, que puede ser leído enclave de emancipación o de concienciación en el caso de Paulo Freire, o como sujeto potente en la lectura de Hugo Zemelman y Estela Quintar.

Para esta orientación de la pedagogía crítica latinoamericana, en la reivindicación de la condición histórica del ser humano de ser más, o en el reconocimiento de su potencia y colocación, el ser humano se hace responsable desde su formación crítica - emancipadora de las ideas, imágenes o representaciones que configuran sus vivencias. El sujeto mínimo que tiene alojado en sí al opresor, es aquel que no se responsabiliza de su propia existencia, y asume de forma adaptativa y contemplativa como los movimientos extrínsecos de la cultura, la sociedad, la política y la historia le impactan y le mueven. En cambio, el sujeto erguido o aquel ser en proceso de concienciación, se hace potente en cuanto es capaz, desde la reconstrucción y autocrítica de sus vivencias, de tomar postura frente a esos movimientos, su potencia es el reconocimiento de las fuerzas intrínsecas que hacen de la condición humana, una experiencia abridora de sentido. Para Freire, Zemelman y Quintar, la pedagogía crítica es una pedagogía de la dignidad del estar siendo, una pedagogía liberadora que hace del sí mismo una afirmación.

En resumen, la Educación Popular en tanto pedagogía crítica centra su interés en la liberación atendiendo el grito de los oprimidos, poniendo su saber hacer al servicio de las luchas sociales contra todo tipo de opresión.

1.4.4. Implicaciones de las Corrientes pedagógicas críticas en la fundamentación pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación

La tesis filosófica, política y pedagógica de la emancipación humana se constituye en la base de toda pedagogía crítica. Como ya se dijo, para Marx la emancipación humana, en tanto revolución de sí, es la base de toda emancipación política, entendida como la revolución con los otros. Aquí la idea de emancipación imprime a las teorías de la educación la reflexión y praxis en torno a emancipaciones políticas. Y a las teorías de la formación la idea de emancipación humana. Estas corrientes pedagógicas críticas se configuran en el contexto de las tradiciones pedagógicas del siglo XIX, siendo en su generalidad las siguientes: la ciencia crítica de la educación alemana y sus ideas de la emancipación como ilustración o autonomía; las teorías críticas de la reproducción francófonas y sus tesis de la contra hegemonía política; las teorías críticas y poscríticas del currículo anglosajonas y sus tesis sobre la resistencia cultural; y la educación popular latinoamericana y sus tesis sobre la liberación humana. Su lugar común será el interés emancipatorio derivado de las tesis de Marx.

Por lo anterior, no existe una pedagogía crítica en singular, existen pedagogías críticas como campo de fuerzas en tensión en torno a la educación como práctica de la libertad y la formación como emancipación; tensiones que son asumidas por la Facultad de Ciencias de la Educación en sus diferentes procesos y programas de formación.

1.4.5. Pedagogía Social y pedagogías críticas

Según Pérez (2003), son varios factores histórico-sociales que confluyen en los siglos XIX y XX para la configuración de la pedagogía social: la mentalidad abierta, la sensibilidad social y el desarrollo industrial; las problemáticas relacionadas con carencias (necesidades básicas), conflictos sociales,

urbanización, guerras (primera y segunda guerras mundiales, y las guerras internas propias de cada nación), marginación, desamparo, desempleo, falta de preparación profesional. Estos hechos tienen relación con la función social y humana atribuida por Pestalozzi a la educación, y al mismo tiempo con el aumento de escuelas artesanas e industriales para niños pobres, con los movimientos feministas en Francia e Inglaterra, y con la creación de centros educativos, asociaciones y fundaciones que tenían directa relación con las poblaciones más vulnerables del momento.

Ahora bien, según Elvia María Gonzáles, la Pedagogía Social surge como una rama de la Escuela Activa especialmente de Freinet, cuyo origen es eminentemente político, ideológico y social, y bebe de las fuentes de Rousseau en su Contrato Social, Fourier y Proudhon con su socialismo utópico, y Paul Natorp, quien ha sido considerado padre de esta pedagogía

...hay que verla como la comprensión concreta de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. Considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superado” (Natorp, 1913, p. 106)

Estos fundamentos asumidos para la pedagogía, y de paso para la Facultad de Ciencias de la Educación, tienen implicaciones en torno a la comprensión de la praxis (acción reflexiva) de lo social-pedagógico, que plantea una actuación frente a la educativo a partir de las situaciones, cambios y dinámicas sociales, que implica no separar el mundo de la escuela y el de las comunidades. Aquí, la escuela no solo es reflejo social, sino un proyecto social, una posibilidad de cambio, un escenario educativo de la vida social para la creación de conciencia comunitaria con el propósito de eliminar las diferencias sociales.

Esta visión de la pedagogía social en perspectiva de las pedagogías críticas (pedagogía socio-crítica), presenta retos

en el campo de lo pedagógico y de la educación, que se constituyen en retos de la Facultad, tales como: alcanzar un pensamiento crítico, no solo una razón instrumental; desarrollar una ciencia social y crítica, que busque no solo interpretar los hechos, sino transformarlos; generar una praxis (acción-reflexión) y no solo una práctica; generar respuestas liberadoras, alternativas individuales y colectivas de emancipación; reconocer el docente, no solo como un instrumento de las políticas estatales o de las ideologías imperantes, sino como un sujeto de saber y de transformación, los llamados intelectuales transformativos.

1.5. Elementos Teleológicos

Las siguientes afirmaciones, coherentes con la fundamentación desarrollada en los numerales anteriores y con las apuestas filosóficas institucionales, hacen referencia al horizonte teleológico de la Facultad. Desde la declaración de la visión, la misión, los principios y valores orientadores, se pretende enmarcar el quehacer educativo y formativo de la Facultad, de tal suerte que se constituya en una orientación para la comunidad educativa en la consolidación del proyecto Educativo planteado, así como, el cumplimiento de sus metas y propósitos.

1.5.1. Visión

La Facultad de Educación se consolidará como una comunidad académica de carácter educativa y pedagógica, dedicada a la formación de formadores, de niños, jóvenes y adultos, con reconocimiento en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Se constituirá en una institución productora de saber pedagógico y científico, capaz de asimilar e impulsar los procesos interculturales, ejercer liderazgo en proyectos de educación en el medio rural y urbano de la región, la enseñanza y el aprendizaje ligado a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como la formación en el desarrollo humano desde un compromiso ejercido por la transformación educativa, social y cultural.

1.5.2. Misión

La formación de formadores e investigadores en educación y pedagogía, en cumplimiento del compromiso de la UCO con la subregión, con Antioquia y su proyección nacional e internacional.

Se entiende esta misión como un servicio a la subregión y a las personas para constituirse como formador, investigador y protagonista de procesos de transformación de la educación y la construcción de saber pedagógico. Ella implica el diálogo permanente con la subregión y con Antioquia para identificar demandas, recursos y potencialidades en relación con el desarrollo educativo y cultural; el diálogo de la fe, la ciencia y la pedagogía en torno a la formación de profesionales, sujetos educativos y actores sociales cuyos ejes constitutivos serán el pensamiento crítico, proyectos personales, la acción colectiva y la ética como opción por el otro. También implica y es consecuente con el diálogo entre los saberes de la tradición científica, popular, pedagógica y humanística con las preguntas de nuevos paradigmas en la sociedad del conocimiento y la información.

La misión específica de la Facultad representa un campo de acción central en la vocación de servicio de la UCO, dado el carácter estratégico de la educación, en la subregión y en Antioquia, en cuanto a la creación de condiciones para el desarrollo, la reconstrucción del tejido social, hacer de la democracia una forma de vida y de la cultura el fundamento, medio y fin del desarrollo.

Nuestra Misión es la formación de formadores. Entendiéndose la formación como un proceso global, integral y permanente orientado a crear las condiciones para que los futuros licenciados puedan desenvolver sus potencialidades y desarrollarse como seres humanos, como profesionales de la educación y como agentes de transformación social. La formación, como uno de los ejes medulares de la propuesta educativa de la Facultad, le permite a los docentes comprender

las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes; entender la importancia del desarrollo cultural de los escolares; comprender los propios procesos de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo; vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.

Es una formación desde y para el desarrollo humano, por ello se vincula intencionalmente con el proceso de enseñanza y aprendizaje partiendo del reconocimiento del desarrollo como potenciador de las búsquedas formativas de la Universidad y de la Facultad; para ello se articulan los procesos de desarrollo socio-afectivo, de inteligencias y de las competencias (Modelo Pedagógico UCO. 2003). Sólo una educación ahincada en la persona y su singularidad (potencialidades, expectativas, sueños, esperanzas), en el desarrollo de todas sus capacidades, en la libertad, la autonomía, la comunicación, la socialización, la cooperación y el dialogo, permitirá apostarle a la consolidación de una región y un país solidario, incluyente y tolerante.

La responsabilidad de la educación y del maestro como mediador fundamental, radica en acompañar a cada ser humano en un mundo siempre cambiante. En este sentido, debe establecer propuestas curriculares para la vida y para vivir; donde el docente y los maestros en formación transiten por los caminos de la fe, para buscar la verdad y transformar la realidad histórica en la que les ha correspondido existir.

1.5.3. Principios orientadores

Autonomía universitaria. La clara visión de sus misiones o metas; el ejercicio responsable de sus funciones; la acertada respuesta a las urgencias o apremios y la dignidad de saber ser lo que la universidad entitativamente es, son los auténticos sustentos históricos filosóficos de la autonomía universitaria para prescribirse leyes y normas de vida y organización (Borrero C. 2.005). En esta perspectiva la Facultad de Ciencias

de la Educación asume la autonomía como reconocimiento a la libertad del espíritu pensante.

- Libertad de enseñanza, de aprendizaje y de cátedra. En desarrollo de la C.P.N., la Ley 30 de 1.992 establece: “Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje...” (Art. 30). La libertad de cátedra y del aprendizaje se entienden como preferencia de la verdad a la mentira, al error, o a la ilusión de conocimiento que no es solo un acto propio de la capacidad cognoscitiva del intelecto humano, sino también un acto propio de la libertad que busca al bien y con ello, la realización plena del sentido de la existencia. En este sentido, la Facultad de Ciencias de la Educación conserva la fidelidad a la filosofía de la Universidad Católica de Oriente al conferir discrecionalidad a los profesores y estudiantes para producir, apropiarse y exponer sus conocimientos y los objetos culturales propios y universales, con sujeción a un contenido pragmático mínimo, aprobado por los miembros de la comunidad académica de la facultad para cada espacio de conceptualización. A su vez los miembros de la comunidad educativa podrán controvertir la exposición de dichos conocimientos con sujeción a los mismos principios y a la libertad de pensamiento.
- Fidelidad filosófica. “Los criterios filosóficos que orientan el quehacer de la UCO se derivan de su condición de Universidad, de ser Católica y de estar ubicada en la región del Oriente antioqueño. Estos últimos criterios deben siempre orientar el trabajo y reflejarse en los programas y proyectos” (Plan de Desarrollo 2017-2020, p. 20).
- Excelencia académica. La Universidad Católica tiene como función principal el convertirse en un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad (Juan Pablo II. 1.990). Por esto, la excelencia académica se entiende en el marco de la primacía de la

formación integral, del crecimiento como persona en todos los órdenes, sobre la capacitación laboral. Se trata de hacer mejores a quienes enseñan y a quienes aprenden y a todos los que conforman la comunidad académica. Este principio orienta y dirige el desarrollo de las actividades académicas, investigativas, de docencia y extensión de la Facultad, hacia la búsqueda permanente de los más altos niveles de conocimiento y de eficiencia en la prestación del servicio educativo y en la formación profesional de los docentes y de ciudadanos y ciudadanas dotados de valores humanos y capacidad argumentativa para interactuar exitosamente en la sociedad y en el mundo contemporáneo.

- Gestión del conocimiento. Se trata de un enfoque mediante el cual se interrelacionan en la Universidad: la investigación y el conocimiento como el activo principal de la institución; el aprendizaje permanente, continuo, de todos los estamentos como dinamizador de una organización que aprende, y un clima o ambiente organizacional que favorece e incentiva el trabajo en equipo. La consolidación de un sistema de gestión del conocimiento se apoya en grupos de investigación clasificados en Colciencias, y en la creación de las condiciones para que lleguen a la categoría de excelencia, pero también en un clima organizacional que comprometa a directivos, docentes y personal no docente en el conocimiento como razón de ser de la Universidad y en la creación de alternativas apropiadas para lograrlo.
- Evangelización y compromiso social con la región y el país. Nuestra Universidad, nacida del corazón de la iglesia diocesana (Diócesis Sonsón Rionegro) asume como afirma el documento de Puebla, /1054/ la responsabilidad de “formar verdaderos líderes, constructores de una nueva sociedad y esto implica, por parte de la iglesia, dar a conocer el mensaje del Evangelio en este medio y hacerlo eficazmente, respetando la libertad académica, inspirando su función creativa, haciéndose presente en la educación política y social de sus miembros e iluminando la investigación

científica”. La Facultad de Ciencias de la Educación reconoce la misión educadora que le ha encomendado la región del Oriente Antioqueño y en particular la Universidad Católica de Oriente y, en consecuencia, adquiere el compromiso de formar educadores y educadoras con un alto sentido de solidaridad y espíritu de servicio a la comunidad, comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad, el respeto a los derechos humanos y la conquista de mejores condiciones de vida para todos los habitantes de la región y el país.

- Eficiencia administrativa. Liderada por los directivos, con el respaldo de los profesores, la eficiencia administrativa se hace posible a través de la cohesión basada en una visión común: garantizar el logro de objetivos de la institución mediante procesos de autorregulación para optimizar la racionalización de los planes, proyectos, acumulados de saber, recursos y asegurar la sostenibilidad económica, diferenciando claramente entre posturas personales y principios institucionales a la hora de consensos y la toma de decisión.
- Cuidado de la casa común. La comunidad Uconiana se compadece con el cuidado de la Tierra, como casa común, donde todos tenemos la posibilidad de interactuar, desplegar nuestras capacidades y aportar al desarrollo tecnológico desde una perspectiva ecológica

1.5.4. Valores institucionales que asume la Facultad

Universalidad: hace referencia, de una parte, a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda un servicio educativo de nivel superior; esto es, al conocimiento humano que, a través de los campos de acción señalados en la ley, le sirven como base de su identidad. En cualquier tipo de institución, el trabajo académico descansa sobre uno o varios saberes ya sea que se produzcan a través de la investigación, se reproduzcan a través de la docencia o se recreen,

contextualicen y difundan a través de múltiples formas. En todos los casos, el conocimiento posee una dimensión universal que lo hace válido intersubjetivamente; su validez no está condicionada al contexto geográfico de su producción. En consecuencia, el saber, al institucionalizarse, no pierde su exigencia de universalidad; por el contrario, él nutre el quehacer académico de la educación superior, cualquiera que sea su tipo, configurando una cultura propia de la academia. De otra parte, la universalidad hace también referencia, desde un punto de vista más externo, a la multiplicidad y extensión de los ámbitos en que se despliega el quehacer de la institución y su sentido puede ampliarse para aludir al ámbito geográfico sobre el cual ejerce influencia y a los grupos sociales sobre los cuales extiende su acción, entre otros aspectos.

Integridad: es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución y su programa en el cumplimiento de sus tareas. Implica, a su vez, una preocupación por el respeto por los valores y referentes universales que configuran el ethos académico y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo del nivel superior.

Equidad: es la disposición de ánimo que moviliza a la institución y su programa a dar a cada quien lo que merece. Expresa de manera directa el sentido de la justicia con que se opera; hacia dentro de la institución, por ejemplo, en el proceso de toma de decisiones, en los sistemas de evaluación y en las formas de reconocimiento del mérito académico; en un contexto más general, en la atención continua a las exigencias de principio que se desprenden de la naturaleza de bien público que tiene la educación, por ejemplo, la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de las diversas culturas y de sus múltiples manifestaciones.

Idoneidad: es la capacidad que tienen la institución y su programa de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión, de sus propósitos y de su naturaleza, todo ello articulado coherentemente en el proyecto institucional.

Responsabilidad: es la capacidad existente en la institución y su programa para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones. Tal capacidad se desprende de la conciencia previa que se tiene de los efectos posibles del curso de acciones que se decide emprender.

Coherencia: es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo. Es también la adecuación de las políticas y de los medios de que se dispone, a los propósitos. Asimismo, alude al grado de correlación existente entre lo que la institución y el programa dicen que son y lo que efectivamente realizan.

Transparencia: es la capacidad de la institución y su programa para explicitar, sin subterfugio alguno, sus condiciones internas de operación y los resultados de ella. La transparencia es hija de la probidad y es, a su vez, uno de sus ingredientes fundamentales. Se expresa en rendición de cuentas a sus interesados y a la sociedad en el ámbito de su influencia.

Pertinencia: es la capacidad de la institución y su programa para responder a necesidades del medio. Necesidades a las que la institución o el programa no responden de manera pasiva, sino proactiva. Proactividad entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen.

Eficacia: es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución y su programa.

Eficiencia: es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios de que disponen la institución y su programa para el logro de sus propósitos.

Sostenibilidad: es la manera como el programa y la institución mantienen en el transcurso del tiempo actividades y acciones encaminadas a que se cumplan las metas y los objetivos trazados para cada programa, lo que debe hacer parte del plan de desarrollo de la institución.

Liderazgo: entendido como la actitud proactiva para orientar la vida y los procesos personales y sociales.

Trascendencia: entendida como la actitud de apertura a los valores espirituales y a nuevas dimensiones de la vida y del trabajo.

1.6. Perfiles pretendidos

Formar educadores capaces de enfrentar los retos que nos presenta la sociedad actual, desde lo local y lo global (con sus divergencias, problemáticas y oportunidades), exige una educación integral e integradora, que favorezca escenarios de enseñanza y aprendizaje para la apropiación de contenidos curriculares y competencias que aseguren el ejercicio de su profesión como educador, como pedagogo, como profesional de la educación; es decir, como un agente que reflexiona, crítica y transforma su práctica educativa, desde donde construye saber (saber pedagógico) como posibilidad de acceso a la intervención y transformación de contextos. Así mismo, como agente de transformación, se pretende cultivar en los estudiantes el sentido integral de ser humanos, participantes en la construcción de tejido social, a partir de la concienciación-liberación propia, de ahí la posibilidad de participar activamente en el direccionamiento de procesos educativos, sociales, empresariales, políticos, entre otros.

En este propósito, consideramos que práctica pedagógica, la formación en investigación, el dominio de las tecnologías

de la información y la comunicación, la competencia en un segundo idioma y en lo disciplinar (tan importante y necesaria en nuestro contexto regional y nacional), posibilita el desarrollo de competencias en el campo de las ciencias sociales, para hacer del educador un científico social, un gestor y ejecutor de procesos de investigación educativa y pedagógica.

La participación como orientador y mediador desde distintos ámbitos o ambientes educativos (formales, de educación para el trabajo y el desarrollo humano e informales), invita al estudiante en formación y al egresado, a ejercer el liderazgo en espacios comunitarios, y la mentalidad de ser un creador de propuestas pedagógicas, didácticas, en el espacio educativo y organizacional (escuela, familia, comunidad, empresa).

Estamos convencidos, que la profesión docente y con ella la formación de formadores con integralidad, se hace un requerimiento pertinente y necesario para el desarrollo, ya que el sector de la educación es tomado como uno de los promotores indispensables del desarrollo de los pueblos, por tal razón creemos que la Educación desde todas sus formas y modalidades, exige la presencia de profesionales (Licenciados, especialistas, magíster, doctorados), como una garantía de la calidad, que a su vez es generadora de posibilidades de empleo en dicho campo.



2.

**COMPONENTE
PEDAGÓGICO-CURRICULAR-
INVESTIGATIVO**

2.1. Relaciones del PEF con el Modelo Pedagógico Institucional

Para la Facultad de Ciencias de la Educación la concepción de Modelo Pedagógico se distancia de su significado convencional, referido a encasillar o moldear según unos parámetros rígidos, e indica mejor aquello que aporta a dar forma a la naturaleza humana, o al sujeto social, lo cual puede materializarse por medio de la incitación e incorporación a la cultura, pero también desde la posibilidad de autodeterminación que tiene cada ser humano para alcanzar su propia realización, en cuyo caso es el sujeto quien aporta a la transformación de la cultura desde su propia transformación. En ese sentido, el modelo también lo denominamos Propuesta de Formación.

Esas miradas esbozan las comprensiones de la comunidad académica de esta Facultad, alcanzadas en momentos de poner en común prácticas, reflexiones, escuelas de formación, discusiones, intereses y perspectivas, que llevan a reconocer una apuesta pedagógica basada en principios éticos, al igual que en pilares metodológicos de corte común; unas maneras de asumir la responsabilidad social e institucional con la educación, convertidas en impronta en esta dependencia; unas corrientes paradigmáticas que llevan a identificar los modelos como comprensiones de quien realiza las abstracciones¹⁰, y un debate de comunidad sin terminar con respecto a este tema.

Con esos significados y esas implicaciones, el Modelo Pedagógico se asume como un conjunto de referentes y relaciones que se establecen entre los docentes, estudiantes, el conocimiento, el currículo y la evaluación, como elementos

10 En su momento, por ejemplo, Flórez planteó un modelo como “la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento” (Flórez, 1989, p. 106). Una construcción mental que permite identificar elementos que constituyen un fenómeno y las relaciones que se establecen entre ellos. Es así como existen modelos explicativos de las ciencias naturales: físicos, matemáticos; modelos comprensivos de las ciencias sociales: económicos, de desarrollo, políticos; modelos interpretativos en la filosofía, modelos ingenieriles y de desarrollos tecnológicos, modelos estadísticos, entre tantos otros, cuya intencionalidad es comprender un fenómeno, una realidad, un evento, un hecho.

principales. Referentes y relaciones que se configuran en torno a los procesos de formación realizables, según las capacidades y potencialidades reconocidas en el ser humano, unido al desarrollo deseable según las exigencias del contexto social, y potencial por alcanzar, tanto desde la incitación de la cultura (relaciones que se incita a establecer) como desde la autoformación (relaciones tejidas por cada quién).

Esas relaciones dialécticas y dialógicas, sugieren discusiones cuando se busca alcanzar comprensiones acerca de: ¿Qué es el ser humano y qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Qué entendemos por desarrollo humano? ¿Qué enseñar y para qué? ¿Qué aprender y para qué? ¿Cómo se da la relación docentes-estudiantes en el proceso enseñanza, aprendizajes y con qué métodos, técnicas y estrategias se pueden mediar estos procesos? ¿Cómo se concibe y se lleva a cabo el currículo? ¿Qué intencionalidades tiene la evaluación y qué técnicas e instrumentos presenta?¹¹

Nuestra mirada plantea:

- El ser humano desde una mirada individual y social precisa un reconocimiento ontológico, mientras el sujeto de hoy afronta vicisitudes y contingencias de manera continua. Esas son dos categorías con carrera en la cultura, de ahí que, las concepciones respecto a qué es el ser humano quedan abiertas al debate, porque cada quien puede Ser por su trascendencia posible, o hacerse sujeto por sus configuraciones humanas y sociales sobre la marcha y durante la vida. Así la formación no solo iría desde un lugar, ni en una dirección, ni en una perspectiva de movimiento, sino que sería preciso ahondar en la relevancia de los Otros y del contexto con los distintos artefactos de la cultura y los intereses que mueven los sistemas sociales en esa formación.

11 Con base en las respuestas que se dan a estas preguntas, los Modelos Pedagógicos pueden definirse como Tradicional, Conductista, Romántico, Desarrollista y Pedagógico Social (Flórez, 1989, p. 122). O como heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes (Julián de Zubiría, 2006), que a su vez se dividen en Instruccional, Activista y Contemporáneos. Incluso autores como Giovanni lafrancesco identifica una descripción más detallada al definir 35 Modelos Pedagógicos en el mundo y alrededor de 17 Modelos Pedagógicos en Colombia.

- La pregunta por el desarrollo humano alude a una lógica occidental desgastada, puesto que muchas personas no alcanzan ese desarrollo y presentan condiciones de diversa precariedad para lograrlo; entonces, enseñar qué, cuando hay tantas personas desprovistas de lo básico para solventar necesidades y lograr unas condiciones dignas de vida. Si las circunstancias, los contextos y cuanto constituye la cultura con su gama de mediaciones, enseña, ¿cuáles retos y desafíos se afrontan hoy para lograr la pretendida educación?
- Unido a lo anterior, qué enseñar y para qué, guarda estrecha relación con los intereses de quien aprende y con la sujeción de quien enseña a los contenidos establecidos. Diferente es negociar qué se elige de aquellos contenidos, para satisfacer las necesidades de conocimiento, incorporar los saberes de las comunidades y acordar metodologías para alcanzar otras dimensiones e implicaciones del conocimiento. Más aún, se aprende dentro y fuera de la escuela, se aprende lo que interesa, entonces, ¿quién define qué aprender y cuáles son los criterios para ello?

Responder preguntas como las anteriores, reconocer los saberes y las culturas concurrentes en el aula, cuestionarse la importancia por la persona, etc., son maneras de aproximarse a esclarecer el tipo de interacciones entre los actores del proceso educativo, y de paso, de las intencionalidades inherentes al mismo con sus múltiples campos de interacción. Dado lo anterior, no sobra decir que, para la Universidad Católica de Oriente, el Modelo Pedagógico parte del humanismo cristiano, de la comprensión del ser humano que se asume como una totalidad trascendente, una unidad en la que convergen las distintas dimensiones existenciales de lo humano (lo corpóreo, lo espiritual, lo axiológico, lo afectivo, lo estético, lo cognitivo, lo político, lo cultural, lo económico, lo social). Desde este modelo se pretende la formación integral de profesionales idóneos y ciudadanos que aporten al desarrollo de la región, de la nación y del mundo, y se

propende por el desarrollo multidimensional de las personas por medio de las tres funciones sustantivas de la Universidad: La Investigación, la Extensión y la Docencia.

En la Universidad, la formación integral de la persona humana se busca desde sus dimensiones: Corpórea (cultura física y salud en todos los programas, así como acciones de bienestar, pastoral, deportes y extensión cultural); espiritual, axiológica y afectiva (en apoyo con el departamento de humanismo adscrito a la Facultad de Teología y la Dirección de Bienestar y Pastoral Universitario), donde lo pastoral se concibe como un servicio al hombre en nombre de la fe; y los Humanismos --cristología, familia, antropología, proyecto humano, ética--, como soporte del sello institucional y de la formación humana de los profesionales. Un medio para hacerlo es el conjunto de servicios que ofrece la Pastoral Universitaria en el acompañamiento psicológico, los encuentros de pastoral y el permanente estímulo al diálogo fe-razón.

En lo cognitivo, se identifican acciones y proyectos como el acompañamiento psicológico para los procesos evaluativos, asesorías, mentorías, nivelatorios, los semilleros, el proyecto pedagogos y la concepción del conocimiento entendido como construcción social e histórica, como posibilidad de desarrollo personal y social de los territorios. En lo político desde proyectos de extensión donde se forman las comunidades en el liderazgo, los ambientes educativos son asumidos como escenarios de participación en los diferentes espacios políticos y decisorios de la región. En lo cultural, por medio de extensión cultural, la comunicación permanente vía la emisora, la generación y participación en eventos de promoción cultural. En lo económico, haciendo de los procesos de formación (tecnológica, profesional, continua, de avanzada, desde la investigación y la extensión) la posibilidad de crecimiento integral de desarrollo individual y colectivo a la par con la región y sus propios proyectos. Reconocer al ser humano como totalidad trascendente multidimensional implica asumir una actitud de maestros

capaces de escuchar al otro, de su valoración en las diferencias, de paciencia, respeto, humildad y confrontación, para generar espacios de orientación y autonomía en el proceso formativo, para caminar con los estudiantes en el sendero de alcanzar niveles superiores de sí mismos.

Por lo anterior, la idea de ser humano que se promueve desde las relaciones entre el Modelo Pedagógico de la Universidad y la propuesta de pedagogías socio-críticas de la Facultad de Ciencias de la Educación es integral, partiendo del reconocimiento de la dignidad de la persona a la luz de la antropología, comprometida con la perfectibilidad humana, social, científica y tecnológica, orientadas a ofrecer aportes al desarrollo y la autodeterminación de lo humano, y por ende de la región del oriente antioqueño con proyección nacional e internacional en orden a una respuesta profunda del ser humano a su entorno social, político, económico, cultural y educativo, desde la consolidación de región y de la comunidad académica que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural, abierta a los signos de los tiempos, a la interculturalidad para la integración-inclusión, mediante la investigación, la docencia y la extensión, capaz de hacer visibles los principios y valores institucionales y aportar al pleno proyecto de las regiones.

Al reflexionar las relaciones entre el Modelo Pedagógico de la Universidad con la propuesta educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, se asume en esta última el principio universal de la relación indisoluble entre Ciencias de la Educación, pedagogía, investigación y desarrollo humano-social. Desde esta perspectiva, la búsqueda de la formación integral, en la cual se incluyen todas las condiciones que la definen como tal, se torna en tarea de la misma Universidad y por ende de la Facultad.

De ahí que nos detengamos a reflexionar sobre la selección de los saberes y conocimientos disciplinares que cada uno

de nosotros reconoce como fundamentales para la enseñanza de las ciencias, el humanismo y las diversas disciplinas. Pero ¿con qué criterios definimos lo que enseñamos o no? ¿Cuál es la importancia de los conocimientos que enseñamos, su grado de pertinencia y aplicabilidad? Al igual que ¿desde qué epistemologías estamos abordando nuestras disciplinas de conocimiento y cómo estas teorías implícitas o explícitas definen nuestras relaciones con los estudiantes, el conocimiento mismo, sus métodos, las estrategias de enseñanza y aprendizajes y los procesos evaluativos?

Entender además que no sólo existe transferencia e interacción de conocimientos en los actos de formación, sino también de bienes tangibles e intangibles, de valores, principios y actitudes ¿Somos conscientes de esto cuando diseñamos, vivenciamos y evaluamos nuestros procesos de formación profesional universitaria? ¿Cómo se da la relación docentes-estudiantes en el proceso enseñanza aprendizajes y con qué técnicas y estrategias se puede mediar dicho proceso? Con estos interrogantes, son debates sin agotar: el nexos realidades sociales-construcción de conocimiento, la relevancia de la formación ciudadana en clave de formación política, el desarrollo humano-social, los referentes para nombrar y para construir propuestas, la pregunta por el crecimiento integral o el desarrollo individual.

A partir del Modelo Pedagógico de la Universidad en diálogos con la propuesta socio-crítica de la Facultad se propende por la problematización y el desarrollo multidimensional de las personas haciendo énfasis en la generación de escenarios de formación donde se proveen ambientes para problematizar, comprender y construir significados, a partir y a través de experiencias de individuales y colectivas posibilitadoras de la apropiación teórico-práctica para la formación individual-social. De ahí las posibles relaciones empáticas fundadas en la escucha, el diálogo, el disenso, la valoración de la palabra del otro, el reconocimiento de la diversidad, el argumento y la integración, entre otras cualidades para incentivar la

autonomía, orientar en lugar de dictar, hacer-se partícipes de las negociaciones y los acuerdos; propender por unas relaciones de legitimación del otro al entender el lugar del saber, la importancia de las personas y sus posibilidades de perfectibilidad.

Al identificar estos campos que comprometen la integridad e integralidad de las personas, se comprenden algunos momentos que marcan el ciclo vital de los sujetos en su evolución cognitiva, emocional, social y física de las personas, lo cual es clave ante la pretensión de que incorpore conocimientos, actitudes, procedimientos y demás elementos inherentes a la cognición, al contexto, los saberes, valores y bienes de las culturas, de ahí, el diálogo permanente de los saberes de la academia y los saberes del contexto. Esa es una necesaria articulación y re-contextualización de los saberes para no dejar los conocimientos puros, sino aproximarlos a las realidades de nuestros estudiantes y comunidades, diálogos entre el saber científico y los saberes populares de las comunidades.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se derivan del Modelo Pedagógico de la UCO y desde lo planteado, hacen fundamental ir de la clase magisterial (no queremos desconocer los dominios conceptuales, teóricos, metodológicos y de profundas requeridas por el maestro) a ampliar la mirada sobre la enseñanza, la educación y las formas en que se pueden desarrollar y alcanzar aprendizajes significativos. Así, para dinamizar y fortalecer estos procesos de formación universitaria se recomiendan, entre otras técnicas, estrategias y opciones metodológicas, las siguientes:

- **Técnicas de Discusión Grupal:** el seminario investigativo, el simposio, la mesa redonda, el coloquio, el panel, el foro, el debate, estudio de caso, el diálogo, la técnica phillips 66, la discusión en pequeños grupos, conversatorios, el cuchicheo, phillips 66, entre otros.

- **Técnicas de Expresión Escrita:** la relatoría, el protocolo, el ensayo, el informe de lectura, el mapeo cognitivo (los mapas conceptuales, los mente-factos, los mapas mentales).
- **Técnicas de Expresión Oral:** exposición individual o grupal, técnica de dramatización, conferencia magistral, la ponencia, la entrevista.
- **Técnicas para la Formación en Investigación:** la técnica del redescubrimiento, trabajos de laboratorio, la demostración, la experimentación, la observación directa o participante, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, la V de Gowin o heurística, técnicas de modelación, matrices de análisis, análisis de contenido, el grupo focal, etc.
- **Técnicas de Juegos o Lúdicas:** dinámicas de integración, rompe-hielos, rompecabezas, crucigramas, etc.
- **Técnicas de Identificación de liderazgo,** de relaciones interpersonales, de roles, para la creatividad, formación de grupos, reconocimiento personal, pausas activas.
- **Las Técnicas Presenciales Interactivas:** el mural de situaciones, la fotohistoria, el taller, la colcha de retazos, la cartografía.
- **Las Técnicas Virtuales Interactivas:** los objetos virtuales de aprendizaje, los videos tutoriales, los podcasts, los blogs, los foros virtuales, los encuentros sincrónicos, las wikis, las bibliotecas virtuales, los hipertextos, multimedia, el manejo de bases de datos, software para tareas específicas, en Moodle u otras plataformas.

Esas técnicas no van en contravía de lo que visiona la Facultad de Ciencias de la Educación desde sus tres funciones sustantivas docencia, investigación y extensión en las cuales, la Pedagogía Socio Crítica se concibe como

un campo interdisciplinar y teórico-práctico en construcción permanente que se estructura dentro de las tradiciones pedagógicas, y a la vez es un accionar reflexivo sustentado en la praxis presente en esas tres funciones.

Entre las características de la mencionada pedagogía están: la construcción permanente de conocimiento; la concepción del ser humano como un ser social e histórico en permanente desarrollo, es decir, con capacidad de perfeccionamiento en su ser, relaciones, actuaciones; el reconocimiento y la relación indisoluble entre sujeto-contexto-sociedad que abre el campo a posibles investigaciones-intervenciones con pertinencia y coherencia; la apertura a la acción transformativa que desde el acontecer educativo se puede propiciar en el campo social; la acción práctica-metodológica sustentada en los principios adyacentes de la investigación en lo social, que posibilita mantener una acción-crítica-reflexiva y transformativa permanente; es un campo no totalizador sino integrado al quehacer formativo-educativo brindado por otras visiones, perspectivas, tendencias pedagógicas.

Todo lo anterior busca contribuir a la educación social de los sujetos y grupos, desde la cual se pueda dar respuesta a las necesidades y potencialidades humanas, donde se propende por la solución y atención a situaciones históricas y sociales propias de los contextos, el reconocimiento de la multidiversidad humana en relación con la cultura, los saberes, las subjetividades, los contextos, las cosmovisiones, las actuaciones, las formas de relacionarse, las ecologías, etc.; la búsqueda del afianzamiento social desde el robustecimiento de las relaciones, el reconocimiento de la pluralidad metodológica en el campo de las prácticas educativas, que atienden a las diversas perspectivas dimensionales desde las cuales se configura lo social, lo subjetivo, lo intersubjetivo, entre otras dimensiones; el reconocimiento de la multitud de significados y valores culturales que comparten los miembros de una sociedad y que se observan de forma explícita o implícita en ella; la búsqueda permanente de acciones

educativas contextualizadas que obedezcan a procesos de investigación-interacción, consolidando un corpus teórico-metodológico-práctico que permee el acontecer mismo de la docencia, la investigación y la extensión .

De ahí que una pedagogía socio-crítica responde a las preguntas sobre las intencionalidades de la educación, a las relaciones entre el maestro-alumno, el método, los contenidos, el desarrollo, el currículo y el contexto, así:

- Intencionalidades: desarrollo pleno del individuo para la construcción (material-cultural), la intervención praxeológica en el acontecer propio de su quehacer profesional, el desarrollo de procesos crítico transformativos. Con el propósito de comprender para transformar la sociedad, desarrollar la autoconciencia de los actores participantes del proceso en tanto potencial colectivo y en cuantos agentes activos en la historia, visibilizar de forma crítica los procesos sociales y sus diversidades, contextualizar los saberes de forma tal que se identifique su sentido práctico, sus formas ideológicas, sus métodos y contrasentidos y las alternativas de solución, repuestas y nuevas preguntas.
- Con una relación Maestro–Alumno situado en el contexto de mediación, como participantes activos y críticos del proceso de enseñanza aprendizaje, desde el cual se promueva la autonomía y la emancipación referida al propio saber y actuar desde procesos de concienciación. La pedagogía juega aquí de aproximación al conocimiento, como disciplina interfronteriza que permite identificar la zona de desarrollo real del estudiante, para facilitar mediante la mediación del docente el tránsito por la zona de desarrollo próxima y dimensionar la zona de desarrollo potencial, para que los estudiantes en formación se apropien del conocimiento y puedan aplicarlo en contextos académicos, productivos y comunitarios (Pérez, Ríos, Valencia y Ríos, 2012, p. 90).

- Con los diversos métodos propuestos por cada disciplina haciendo énfasis en el trabajo productivo, colaborativo, de discusión y crítica. Lo que deriva en la solución de problemas sociales, con enfoque crítico analítico-dialéctico, pragmático contextual y que propenda por un discurso práctico y una práctica discursiva; un cambio de circunstancias y de actitud humana que genere la emancipación y la autonomía; una investigación acción participación, donde la enseñanza-aprendizaje este dada en individualidad y la colectividad, capaz de trascender la descripción e interpretación hasta alcanzar niveles interactivos y de transformación. El maestro, es un investigador de su praxis y de su situación social; el alumno ha de ser un co-investigador de sí mismo y de la realidad social. El mundo de la escuela en relación con el mundo de la vida y de las disciplinas, donde la escuela es un escenario de vida comunitaria y un eje de proyección social, en articulación con los medios y sistemas de información, gestión del conocimiento, metodologías de la investigación con enfoques diversos y complementarios, desde los cuales se comprenda e intervengan las realidades socio-educativas.

Ahora desde esta tendencia socio-crítica, las respuestas giran en torno a estrategias didácticas que parten desde problemas y necesidades sociales, experiencias en la vida cotidiana, talentos, capacidades, inquietudes, prácticas educativas y sociales, el dialogo de saberes endógenos y exógenos, subjetividad del maestro, intersubjetividad, entre otras.

El énfasis en estos desarrollos está puesto en un ejercicio de formación humana para la liberación, la conquista de la autonomía y la concienciación, que propenda por la comprensión de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación como un ejercicio transdisciplinar, que asume los sujetos, los desempeños, el contexto, la institucionalidad, los entornos relacionales, los saberes, las disciplinas, los métodos --entre otros aspectos fundamentales-- para la conformación y consolidación de una propuesta pedagógica propia, estructurada a partir de concepciones disciplinares, prácticas

docentes, necesidades y potencialidades de los participantes, enfoques didácticos participativos y críticos, reflejados de forma coherente desde técnicas e instrumentos que den respuesta al acontecer subjetivo, intersubjetivo, objetivo e inter-objetivo, trascendiendo las miradas transmisionistas y fragmentarias de los dispositivos de control.

2.2. Relaciones con el Currículo

A través de este apartado, se pretende visualizar algunos elementos e implicaciones de índole curricular inherentes a la propuesta o fundamentación pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación. En primer lugar, se presenta el concepto de currículo dispuesto por la Universidad y asumido por la Facultad para organizar, entender y resignificar los procesos educativos en la formación, desarrollo y cualificación de maestros. Luego se hace referencia a la concepción pedagógica sobre la cual están soportadas la docencia, la investigación, la extensión y la proyección de la Facultad. Por último, se intenta dejar algunas reflexiones (como pretexto para la discusión permanente) sobre los retos que se deben asumir para responder de manera pertinente y relevante a la construcción de un currículo crítico.

Con relación a los procesos curriculares, la Universidad Católica de Oriente asume en el Modelo Pedagógico¹² que el currículo es un proceso de investigación y desarrollo permanente; es por lo tanto, una acción intencional, esto es, constituyente y constitutiva de sentido. Es lo que hace inteligible los procesos educativos. Es un acontecer, algo dinámico, participativo, crítico y creativo materializado por los actores del proceso educativo cuando el estudiante confronta sus vivencias en el ambiente académico para

12 Para la Facultad el modelo pedagógico no es un arquetipo sino un conjunto de referentes que, puestos en relación entre sí y con los intrínsecos del contexto de su radio de acción, orientan la vida académica y pedagógica. Esos referentes son complejos en cuanto son singulares y al mismo tiempo se pueden comparar con vasos comunicantes que, al no permanecer estáticos son permeados por las dinámicas de los componentes con los cuales entra en relación y al mismo tiempo revierten a los mismos.

desarrollar un universo significativo para él, en relación con sus aspiraciones, con la de los diferentes grupos sociales y con la sociedad en su conjunto, propiciando situaciones de equilibrio y transformación entre unos y otros. También cuando el docente, al reflexionar sus prácticas, se interroga con relación a los conocimientos, al vínculo y la significatividad de aquellos en el contexto; cuando reconoce retos, desafíos y compromisos que le comprometen con situaciones de transformación social y cultural.

La participación de los actores en el currículo tiene piso en el carácter confesional de la universidad y la apuesta crítica de la Facultad, lo cual se refleja con los criterios de investigación y desarrollo permanente, en un carácter antropológico, ético y político acorde con algunos interrogantes planteados desde la pedagogía, e igualmente, con un rasgo histórico-cultural movilizado por las especificidades del contexto y sus nexos con los panoramas nacional e internacional. En esa conjunción, el currículo es una vía con vertientes, transitada por la Facultad con sus programas académicos, para alcanzar los objetivos y principios que se ha propuesto en su Filosofía, en su Misión y en su Visión y, por ende, en los demás elementos constituyentes del Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2006).

Con esa interrelación de elementos, avanzar en la articulación de la propuesta curricular y la fundamentación pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación, exige reconocer: a) los valores del cristianismo católico instaurados en la Universidad, su relevancia y vínculo social en el radio de acción institucional; b) las condiciones socio-históricas de las comunidades de la región del oriente antioqueño, razón de ser de la Universidad y motor ante los desafíos actuales; c) la normatividad en vigor para la educación superior, y d) la explicitación de intereses entre los miembros de la comunidad académica, rasgos estos no siempre asumidos desde una misma corriente, pero siempre tendientes hacia una misma apuesta social de la pedagogía.

Lo anterior, hace del currículo una acción y decisión intencional e intencionada, posibilitadora de aprendizajes, reaprendizajes y des-aprendizajes distintivos de los profesionales formadores y formados de esta Facultad. En tanto acontecer, no sólo se materializa en las vivencias académicas significativas del estudiante, sino que también se concreta en el establecimiento de las relaciones familiares, sociales y culturales (locales, territoriales, nacionales), evidenciando la formación holística de los universitarios y la generación de relaciones vinculantes sin perder el norte de la transformación cultural, investigativa, social y académica en perspectiva humano – cristiana (Grupo Pedagogía y Didáctica: Aproximación al Estado del Arte sobre Diseño Curricular por Competencias, 2010).

En cuanto significado sistémico, el currículo es proceso e implica la construcción colectiva, exige otras dinámicas para organizar objetivos, principios pedagógicos, plan de estudios y prácticas educativas (Faundez, 2003); incluye cierta estructuración de los tiempos y los espacios (ambientes) basados en un sistema de relaciones sociales (entre estudiantes, docentes, conocimientos, contextos) que determinan o influyen en la estructura de los programas (objetivos, intencionalidades, contenidos, perfiles, etc.) y en las múltiples formas para evaluar la apropiación significativa de los saberes. Es decir, sin saltar las disposiciones legales, normativas y directrices institucionales, imprime reflexión y criticidad en las decisiones acerca de elementos como los enunciados.

Al ubicar esos trayectos con esas cualidades en el marco de las tendencias educativas contemporáneas, se identifica una disposición hacia las pedagogías críticas, como se plantea en el documento sobre la Fundamentación Pedagógica de la Facultad, desde las cuales se procura advertir el sentido y trasfondo de las prácticas educativas y formativas, su papel en las relaciones sociales al igual que en la reproducción y perpetuación o transformación del conjunto de sistemas que constituyen el orden social predominante.

En sentido de lo anterior, esta Facultad concilia el espíritu eclesial, especialmente en perspectiva de los derechos humanos con la concepción latinoamericana de pedagogía para la liberación planteada por Freire, quien expusiera relaciones de retroactividad entre el hombre y el mundo (ambos en transformación mutua, del hombre al mundo y desde el mundo al hombre), señalando una posibilidad impostergerable para la emancipación y construcción de otras dinámicas educativas que llevan a la transformación social, desde el encuentro entre los que quieren aprender y los que deciden educar.

Una vez más, en la postura freireriana, el protagonismo de estudiantes y docentes en el proceso educativo ofrecido en los programas de esta Facultad, lo que de paso implica no ser neutro ante el conocimiento, no ser indiferente ante los cambios sociales ni mucho menos permanecer ingenuo ante los alcances de los programas universitarios en el marco de los sistemas que definen el orden económico internacional. Por el contrario, se precisa hacer consciencia que el diseño, el desarrollo, y la evaluación de las propuestas curriculares, compete a todos los actores involucrados en el proceso, puesto que no es solo cuestión de administrar contenidos sino de negociarlos según los requerimientos y las potencialidades de las personas y de las comunidades.

Ahora bien, la Facultad cuenta con Pregrados y Posgrados, lo cual, lleva a diferenciar esos niveles de formación y al mismo tiempo a identificar unos soportes comunes de formación y cualificación a partir de la interrelación de las bases filosóficas, históricas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas, como se expone seguidamente.

- En estos programas la pedagogía social y crítica es médula y soporte de la formación, materializada en las líneas de investigación disciplinar de los pregrados al igual que en las líneas de investigación y los seminarios de énfasis de los posgrados. Es ese uno de los motivos para orientar y

acompañar la formación en actitudes interrogativas y cuestionadoras, motivadas en la reflexión, en el pensamiento sobre la persona social y sobre las condiciones de vida que requieren algún tipo de transformación para el bien común. Así, se pasa del acercamiento a la compenetración con distintas realidades en las cuales el principal valor es la persona con sus capacidades y potenciales, aportes para lograr cambios de beneficio común. Dado el interés en promover una actitud interrogativa de lo desconocido y de la obviedad, las principales didácticas giran en torno a la pregunta (cotidiana, confrontadora, problematizadora y propositiva).

- Preguntarse por sí mismo, por los procesos de socialización, del autogobierno, de la responsabilidad con la existencia propia y de los otros, al igual que interrogarse los nexos lenguaje-sociedad, se hace ineludible para entender distintas maneras como la sociedad se ha configurado históricamente y cómo llega en la actualidad a enfatizar y proclamar con urgencia la formación ciudadana. De aquí, el reconocimiento de dinámicas que orientan con tinte definitorio el compromiso ético, político y estético de las personas, al igual que su reconocimiento y corresponsabilidad dentro de diversos ecosistemas. Esta es una de las razones para insistir en una cognición social que no abandona ni desconoce particularidades neurobiológicas y psíquicas ni el valor de cada persona.
- Reconocer y contextualizar lo anterior, exige, a su vez, valorar capacidades diversas, múltiples maneras de aprender y de estar en el mundo, diferentes modos de relacionarse, de estructurar y sostener un amplio abanico de intereses esgrimidos con frecuencia, al afrontar retos y desafíos de toda índole. Es abrirse a un abanico de posibilidades caracterizadas por múltiples y complejas maneras de conocer, vinculadas con las mediaciones de la cultura, con los desarrollos de las tecnologías y las distintas escalas de valores emergidas y afianzadas desde antes de nacer,

entre otros elementos, cuyos trazos expresos, implícitos y simbólicos es preciso advertir en las interacciones cotidianas y en los atributos de las personas. De aquí, la reflexión curricular acerca de enseñar y aprender, el llamado a pensarse y favorecer condiciones para hacer posible que otros se piensen; la importancia de la apertura y la flexibilidad para acercarse a otras lógicas, de la claridad disciplinar para brindar lo prometido.

- Llegado a este punto, la reflexión inherente, ineludible, irremplazable, marca las relaciones de docentes y estudiantes con los conocimientos, con el contexto, con las tecnologías y con la ciencia; de ahí derivan interacciones tendientes a la simetría en términos del reconocimiento singular de cada persona y de vanguardia con relación a la facilitación de procesos de ayudar a aprender.

Cada una de las relaciones expuestas es primordial en los programas de la Facultad, y concuerda con el carácter social y crítico de su pedagogía, la cual queda abierta al debate inconcluso y multi-direccional-factorial-dimensional propiciados por las dinámicas de las comunidades y de los contextos. De aquí surge un abanico de aristas que tienen en común develar intereses perjudiciales a las comunidades en distintas formas del lenguaje educativo y pedagógico. De esto deriva la importancia de considerar para el debate permanente de un currículo crítico:

- La relevancia de las potencialidades y de los mecanismos de organización y administración de las localidades y de la región, en íntima relación con las necesidades sociales, económicas, culturales, políticas y religiosas de la comunidad, y con las demandas de los contextos socioeconómicos nacionales e internacionales.
- Los cuestionamientos a un presente personal y colectivo, confrontado con las dinámicas absorbentes de la actualidad, encasilladas en la productividad y el consumismo.

- La relevancia de los conocimientos sociales, axiológicos y disciplinares, entre otros, en el establecimiento de vínculos con la universidad, el contexto, las normativas y las culturas, como prioridad para la comprensión y la interacción.
- La flexibilidad y criticidad permanente en los procesos, los requerimientos socioeducativos y legales vigentes, con sus exigencias de significatividad y sentido para las colectividades y la sociedad.
- El reconocimiento del protagonismo de docentes y estudiantes para que empoderen herramientas educativas, propiciadoras de un ejercicio de los derechos humanos y de una formación ciudadana.
- El reconocimiento de imaginarios, representaciones, visiones, realidades y contextos vinculados a la participación en la construcción de un currículo crítico con carácter social para el ejercicio de los derechos humanos y la formación política, esto último no es inscribirse en filiaciones políticas sino ser consecuente de las palabras y acciones con sus efectos o consecuencias.
- Es indesligable un currículo crítico de un pensamiento crítico, desde luego, esto contiene tensiones entre la educación y los diferentes sistemas de la sociedad, algunos de ellos materializados en políticas públicas educativas sin real accesibilidad al sistema al igual que en prácticas distantes de lo escrito y de lo pactado.
- El currículo se construye en la vida, por eso, es imprescindible vivirlo y proyectarlo en la vida para seguir viviéndolo, propiciando la construcción social del conocimiento y la formación.
- En los roles de docentes y estudiantes, asumir retos y desafíos, otras formas de acción, diferentes alternativas para avanzar y crecer en los procesos de perfectibilidad (ser, saber, hacer, conocer, convivir, aprender, desaprender, emprender).

- Vivencia de la universidad como espacio donde los sujetos protagonistas de diferentes procesos y programas, critican y se critican, transforman y se transforman, liberan y se liberan, todo ello fundamentado en una práctica reflexiva, consciente y crítica de los actores del proceso educativo.
- Implementación de procedimientos dialécticos para pensar auto reflexivamente, develar los intereses económicos y luchar por los intereses de los más débiles dentro de la vida en la escuela (para nuestro caso de la universidad), no con el propósito de interpretar la educación, sino de transformarla (Kemmis, 2007).

En suma, el currículo crítico sustenta un interés liberador-emancipador que moviliza el proceso de investigación y conocimiento, en el sentido de acción social de los sujetos; busca develar lógicas de poder existentes en las relaciones sociales y romper lógicas de dominación y dependencia; asume el acto educativo como praxis construido de manera concreta, social e histórica, y que actúa dentro del mundo de los saberes, los conocimientos y la socialización de las comunidades educadoras.

Desde la pedagogía y el currículo socio-crítico no sólo se pretende alcanzar las condiciones para lograr la participación de los sujetos en la universidad o espacios de interacción de los sujetos, sino también empoderar a los hombres y mujeres para generar los cambios o transformaciones que requiere la sociedad en la que les ha correspondido vivir. Esta propuesta de currículo crítico demanda lecturas del contexto y de las interacciones que los sujetos establecen con él, con el conocimiento y con las estructuras sociales. La realidad social es leída, interpretada y re-significada por los hombres y mujeres. En este sentido, se afirma que existe un abanico amplio de realidades y posibilidades, ya que los procesos comprensivos de cada persona varían según sus imaginarios, visiones y representaciones; aspectos que permiten interpretaciones y significaciones diferentes de ella¹³.

Con esta apuesta pedagógica y curricular de carácter crítico, en la Facultad se pretende propiciar condiciones para la participación de los sujetos en la universidad; espacios donde las personas se empoderen (y empoderarse es cuestionar, participar, problematizar, hallar y poseer el poder -del conocimiento, el argumento, la acción la ética y social, la propuesta, el trabajo conjunto-, entre otros), actúen y aporten a las transformaciones de distintos contextos. Aquí la importancia de entender lo que configura las organizaciones sociales y las múltiples maneras como aquellas configuran a cada persona.

2.3. La evaluación desde la perspectiva socio – crítica¹⁴

En este apartado se inicia con unos significados emanados de la normatividad vigente. Después, desde una perspectiva social se introducen elementos para su comprensión e implementación regular y se termina con reflexiones y cuestionamientos que, acordes con la apuesta pedagógica de la Facultad, ofrecen un debate abierto y permanente. Los planteamientos expuestos son comunes para pregrado y posgrado.

Desde que la educación fue consagrada en la Constitución Política de 1991 como un servicio público, con la particularidad de ser al mismo tiempo un derecho y un deber que atañe tanto a los particulares como a las entidades gubernamentales (nacional, departamental, municipal), viene siendo reglamentada por un complejo sistema normativo, con regulaciones muy específicas en algunos temas; abordando asuntos como la autonomía de las instituciones educativas, la libertad de cátedra, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la investigación, entre otros. A partir de la Constitución

¹³ Tomado del texto: *implicaciones del currículo desde la perspectiva de la pedagogía socio – crítica: una lectura a la luz de la fundamentación pedagógica de la facultad*, elaborado por Aleida Salazar Garzón y William Alberto Valencia Rodríguez.

¹⁴ *Mirada a la Evaluación desde la perspectiva de los Lineamientos de Calidad para los programas de Licenciatura Construcción del profesor William Alberto Valencia Rodríguez (2014)*

del 91, la legislación que regula la educación en el país ha tenido cambios significativos, en especial con la expedición de las leyes 30 de 1992, 115 de 1994, la 715 de 2001, 1180 de 2011 y sus normas reglamentarias. La legislación ha sufrido cambios en lo que respecta fundamentalmente a la organización escolar¹⁵, el desarrollo de los aprendizajes¹⁶, la evaluación de los aprendizajes¹⁷ y la administración de personal¹⁸

Desde esta perspectiva, no se puede desconocer el significado, la importancia y el impacto de la evaluación en el ámbito escolar y en los procesos de formación, cualificación y desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, tampoco se trata de llevar a cabo esta práctica por ser una disposición normativa, ni de ajustarla a indicadores prestablecidos, sino que se trata de reflexionarla, problematizarla y dimensionarla con sus magnitudes en los procesos de formación humana y de transformación social.

En ese sentido, las prácticas evaluativas constituyen un proceso permanente y transversal en el ejercicio docente, a la vez, es una de las tareas más complejas del desarrollo curricular. En pregrado, el Ministerio de Educación Nacional, desde la política Educación de Calidad, un camino para la prosperidad, ha venido pensando en los procesos de formación

15 La organización escolar: ésta debe ser entendida como ordenación de realidades específicas, en las que se tiene relaciones con la comunidad circundante en su conjunto y con determinadas entidades, fuerzas y organizaciones externas (familias, autoridades locales, empresas, ONGs, entre otras.)

16 Desarrollo de los aprendizajes: entre las principales normas educativas que tiene que ver con el desarrollo de esos procesos de aprendizaje, se tiene: la Ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994, el Decreto 3020 de 2002 y el Decreto 1850 de 2002, el Decreto 1290 de 2009

17 La evaluación de los aprendizajes: se busca que ésta sea considerada como mecanismo de regulación de la enseñanza y del aprendizaje; de tal forma que la evaluación juega un papel privilegiado en el desarrollo de los procesos que los estudiantes siguen paralelamente: el de enseñanza y el de aprendizaje

18 La administración del personal docente: desde 1979 con el Estatuto Docente (decreto 2277 de 1979), el nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002), la Ley 91 de 1989, y fundamentalmente en los últimos 10 años, con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la ley 715 de 2001, la Ley 734 de 2002, el decreto 2582 de 2003, el decreto 3391 de 2003 y la Ley 100 de 1993.

evaluativa como un componente esencial en la formación y desarrollo profesional de los educadores (en todos sus niveles: inicial, en servicio, perfeccionamiento y actualización). Estos parámetros son retomados en los posgrados, dado que la mayoría de participantes son docentes en ejercicio.

Lo anterior no es nuevo, al contrario, permite reconocer cómo históricamente, la evaluación ha sido y es consecuente con la clasificación, jerarquización y estratificación social, nombrada y materializada como evaluación por: meritocracia (mérito para ocupar un cargo según los niveles de educación); funciones (realización del oficio según el perfil del cargo asignado) e indicadores (indicios y valores cuantitativos y cualitativos para tratar de hacerla holística). Las codificaciones, escalas valorativas y gradaciones, son maneras expresas, implícitas y simbólicas de exponer y mantener la organización social. De ahí que para adentrarse en la reflexión sobre esta práctica y dimensionar sus implicaciones en el ámbito educativo y en la formación inicial y posgraduada de maestros, proponemos a continuación, unos significados básicos.

Al decir de Guba y Lincoln, la evaluación es un proceso sociopolítico, colaborativo, de doble vía, continuo – recursivo y altamente divergente, emergente, impredecible, creativo (1989). Mientras para Cerda (2000), la evaluación es total, holística e integrativa de los procesos llevados a cabo según las intencionalidades, y, al evaluar los procesos se deriva en investigación. Para Stenhouse (1999), es un proceso de reflexión hecho por el docente acerca de las prácticas (conocimientos, actitudes, metodologías, valores, etc.). Santacoloma (2003), señala la importancia de indicadores y los discrimina como previstos e imprevistos, los considera señas evaluativas que avisan los aprendizajes y conocimientos alcanzados por los estudiantes. Por último, en Panqueva (2004) y Gallego Badillo (2009), se halla coincidencia al señalar correspondencia de la evaluación con el diseño del currículo por competencias; el primero, advierte la importancia de reflejarlo en el diseño, con flexibilidad y sin prerequisites de contenido; el segundo,

destaca la importancia del significado del enfoque curricular en el enfoque evaluativo.

Esas miradas invitan a reconocer cómo históricamente, la evaluación: a) se corresponde con el orden económico nacional e internacional de la época y sus múltiples corrientes en el seno del mismo; b) ha sido y es consecuente con la clasificación, jerarquización y estratificación social, bajo maneras de nombrar como mérito, funciones e indicadores y, c) su aplicación indistinta en diferentes sectores de la sociedad, sigue siendo un tema de debate, sustentado en las intencionalidades y las decisiones que se toman a partir de la misma, de suerte que las distinciones, escalas valorativas y gradaciones, son maneras expresas, implícitas y simbólicas de establecer la organización social. Ese conjunto de miradas, elementos sociales, políticos, educativos, normativos y éticos, comprometen la práctica política y social de la evaluación.

El panorama esbozado da cabida al señalamiento de tensiones en los campos formativo y normativo con la apuesta social y el compromiso crítico ante/con cada uno de esos elementos de las contradicciones, frente los cuales la Facultad, por una parte, articula la mirada de la Universidad, y por otra, procura conciliar, el sello pedagógico de la propuesta formativa y las exigencias del medio donde se desempeñan sus profesionales egresados.

Se expone una tensión al asumir y comprender la evaluación como una competencia pedagógica del maestro, se deja claridad en que los futuros profesionales de la educación requieren apropiar un conocimiento y desarrollar unas competencias que les permita saber qué evaluar, cómo evaluar, a quién evaluar, cuándo evaluar y para qué evaluar. En este sentido, la mirada a las prácticas evaluativas se podrá hacer desde el orden institucional, curricular (programas y proyectos), de los aprendizajes (incluye las técnicas e instrumentos evaluativos). Ella permite la valoración de los actos educativos en pro de la formación integral de

los estudiantes, lo mismo que en pro del mejoramiento de la calidad de la educación, y por consiguiente, en pro de la búsqueda del desarrollo socio-político-cultural de la comunidad local, regional y nacional (Grupo Pedagogía y Didáctica: 2010)

En concordancia con lo anterior, para la Universidad Católica de Oriente la evaluación educativa-formativa (Fernández, 1994), está llamada a dinamizar la vida de los programas, mejorar los centros educativos y los procesos de enseñanza, potenciar los procesos de aprendizaje implicando en ello los diversos sectores con responsabilidades y compromisos institucionales. Por ello, la UCO desde su Modelo Pedagógico, presenta una evaluación soportada en los siguientes presupuestos teóricos y metodológicos: (1) contextualización en el ambiente socio pedagógico en el que se concretan las ofertas y acciones educativas, (2) coherencia epistemológica y disciplinar, (3) la ética como eje fundamental y direccionador del proceso y, (4) la comprensión y valoración de los aciertos y desaciertos, tanto en los aprendizajes como en los procesos de docencia, investigación y extensión (UCO. Modelo Pedagógico: Acuerdo CD-008 de 2007).

Con esos presupuestos y el carácter total, la evaluación es realizada al interior de cada área de gestión de la universidad, y a su vez, en cada componente de la gestión de las dependencias; en este caso, la Facultad de Ciencias de la Educación aplica la evaluación en la gestión de sus integrantes, de los programas y los procesos. En la evaluación académica advierte las siguientes tensiones: (1) evaluación como verificación de competencia-evaluación de las competencias de formar, enseñar y evaluar, (2) evaluación de aprobación y promoción académicas, (3) valoración de aprendizajes de los estudiantes por medio de estrategias de auto-co y hetero evaluativas y, (4) evaluación de las intencionalidades y los instrumentos de evaluación. Los principales resortes aluden a actitudes cuestionadoras ante la parametrización vs las mediciones estándar y los mecanismos

utilizados. Por eso, la importancia de esclarecer finalidades, enfoques, estrategias y herramientas destinadas a valorar los avances de los estudiantes y las distintas maneras de integrarse para aportar en las transformaciones de la cultura escolar con respecto a las formas de comprender y potenciar las capacidades humanas.

Algunas claves para analizar tensiones como las enunciadas son: precisiones conceptuales orientadoras del proceso enseñanza-aprendizaje; enfoques evaluativos apropiados para las personas, las comunidades y los contextos; especificidades de las comunidades, de sus maneras de relacionarse y administrarse; requerimientos de la región y exigencias del contexto nacional e internacional; acciones mejoradoras para la cualificación personal y para mejorar la calidad del servicio ofertado. Es decir, se acoge la evaluación como una estrategia útil para el mejoramiento continuo de los procesos educativos en vigilancia de las nuevas tendencias pedagógicas contemporáneas; también se la reconoce en el complejo ámbito de las dinámicas socioculturales y políticas vigentes, como la respuesta a políticas y estándares de calidad, a registros calificados, certificación de alta calidad y acreditación institucional.

Ahora bien, la reflexión o estudio en torno a las prácticas evaluativas se convierte en tema de obligado debate sin necesaria conciliación dentro de los procesos de formación y cualificación de los docentes, dado que, con los resultados de la evaluación no sólo evidencian los logros adquiridos por los estudiantes, las características de los procesos formativos y los impactos de las instituciones educativas (expresos en indicadores), sino que se convierten en insumo para la transformación de las prácticas pedagógicas y educativas, en referentes teóricos para avanzar en la consolidación del saber fundante de los maestros: la pedagogía¹⁹, y en oportunidad para formar en un pensamiento

crítico al emitir juicios y valoraciones a la luz de criterios previamente acordados y puestos en práctica.

El fomento de la evaluación como proceso integrador y continuo de mejoramiento de la calidad educativa es fundamental en toda actividad humana, y adquiere una importancia particular en los procesos de mejoramiento de los sistemas educativos. Es por esto, que en la política de la Revolución Educativa se constituye en el segundo elemento del Sistema de aseguramiento de la Calidad Educativa y es considerada parte esencial de todo el proceso educativo en los tres agentes esenciales: estudiantes, instituciones y educadores. Con la estrategia “evaluar para mejorar” se busca que “La evaluación se convierta en una práctica social capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos, sobre la base de conocer las exigencias del país y de establecer acciones apropiadas para el mejoramiento de la calidad y el logro de las metas” (Plan Sectorial de Educación. La Revolución Educativa. Guía 31: p. 5.). Es así como, desde las prácticas evaluativas, los docentes pueden aportar significativamente a la consolidación de la educación como eje de desarrollo y como una acción eminentemente social; además que favorece el análisis y contextualización de los proyectos educativos institucionales y las propuestas pedagógicas, y el establecimiento de nuevas dinámicas o relaciones entre los actores y/o componentes del proceso educativo (estudiante – docente – contexto – conocimiento). Sin perder de vista el contexto amplio que involucra a los responsables del proceso educativo, este primer acercamiento

19 Esto es posible cuando el docente genera investigación a partir de los resultados de la evaluación y de las prácticas pedagógicas en general, para favorecer el avance del conocimiento pedagógico y didáctico. En este sentido afirma ASCOFADE, en el documento sobre Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores, que la investigación es, sin lugar a dudas, el principal motor de las transformaciones educativas; sin embargo, muchas de las investigaciones que se desarrollan en los espacios de formación de educadores, son estrictamente disciplinares, alejadas de los contextos y las dinámicas cotidianas de la escuela. Se hace necesario que la investigación en las instituciones formadoras, especialmente en las universidades, articule los avances en los campos disciplinares con la indagación sobre la realidad de la escuela y la sistematización de las prácticas pedagógicas (2012:151). Y por supuesto que dentro de las prácticas pedagógicas tiene un lugar importante las prácticas evaluativas.

reflexivo en torno a la importancia de la evaluación en el marco de la formación, la cualificación y el desarrollo profesional de los educadores, nos permite asumir el proceso como componente crucial de sus prácticas pedagógicas y educativas. En este sentido, la evaluación es entonces, un proceso poderoso, constituido por diferentes relaciones que permiten al educador la oportunidad de compartir con los estudiantes las metas de aprendizaje que se persiguen con los criterios que les ayuden a saber si éstas se han alcanzado, y al mismo tiempo, de recolectar información acerca de dónde se encuentran los estudiantes con relación a esas metas y tomar decisiones formativas que les ayuden a cumplirlas.

Para el caso colombiano, resulta trascendental que se conciba la evaluación desde la perspectiva de las competencias y lo que esto implica en términos de desempeños y evidencias concretas. Así mismo, que esté soportada en la capacidad del maestro de visualizar producciones, pruebas y tareas tangibles, para implementar las mejoras que deben hacerse a lo largo del proceso de enseñanza. En esta dirección, el ICFES establece en el módulo evaluar, que las competencias en esta área evalúan competencias para hacer seguimiento, reflexionar y tomar decisiones en torno a los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo (Saber pro 2013 – 2). Esta estrategia evaluativa implementada en pregrado, requiere de una concepción y paradigma de enseñanza que promueva, lidere y le apueste a procesos de aprendizaje autónomos (Medina Rivilla & Domínguez. 1994).

La evaluación en los posgrados de la Facultad es realizada desde un enfoque crítico que privilegia las capacidades, las funciones y prevé algunas acciones para materializar los objetos y propósitos de formación. Otras acciones emergen de la marcha de los procesos, y según su análisis en colectivo curricular, son incorporadas regularmente como acciones mejoradoras y reguladoras de la marcha de los programas y

en las dinámicas de las líneas de investigación. Esta manera de actuar incorpora los protagonistas del proceso educativo, quienes poseen distinta formación disciplinar e involucra otros agentes vinculados de distinta manera con la calidad de los procesos.

Las relaciones entre el enfoque investigativo y el evaluativo de los posgrados de esta Facultad, se aprecia en el diseño de sus planes de estudio bajo una agrupación por Ejes, término elegido para significar a la persona como pilar en sí misma, cuyas acciones desde/con/por/para ella, son experiencia que la hace punto de partida y de retorno, para que proyecte, expanda e irradie los logros alcanzados a través de distintos proyectos (de investigación, sociales, de educación, de desarrollo) en el medio donde usualmente se desempeña. Esa es la principal manera de concretar la mirada humanista confesional y social crítica impresa en la pedagogía, acorde con la misión universitaria; sin embargo, esta que puede entrar en otras dinámicas debido a la reestructuración institucional, en la cual la Facultad de Posgrados es responsable de todos los programas de este ciclo de formación.

2.4. Relaciones con la Investigación

Reconocer la forma como históricamente la Facultad de Ciencias de la Educación y sus grupos de investigación (Servicio Educativo Rural –SER- y Pedagogía y Didáctica) han realizado sus procesos de investigación, hace explícito acumulados, perspectivas teóricas y metodológicas privilegiadas. Y con mirada crítica, implica un proceso de reflexividad, para determinar cuáles son los rumbos que debe seguir la investigación en la Facultad.

Acuerde con lo anterior, se establecen a continuación asuntos fundamentales para comprender la investigación al interior de la Facultad. En primera instancia, se asume el énfasis investigativo en Ciencias de la Educación, que comprende dos perspectivas: investigación educativa e investigación pedagógica (Muñoz, 2018).

La investigación educativa comprende diversos abordajes disciplinares de la educación y su problematización: sociología de la educación, legislación educativa, antropología educativa, economía y educación, psicología educativa, neurobiología y educación, y a su vez, las preguntas sobre didáctica, currículo y evaluación en el campo educativo.

Entretanto, la investigación pedagógica, se comprende desde tres perspectivas: (1) reflexividad epistemológica y teórica, a partir de las posturas de autores, escuelas y problemas, con la pretensión de aportar al robustecimiento de la pedagogía; (2) en tanto práctica pedagógica, que posibilita construir saber pedagógico a partir de metodologías como la sistematización de experiencias, la investigación documental, fenomenológica, entre otras, y (3) la investigación pedagógico narrativa, que reconoce en la narración biográfica una de las múltiples formas de recuperación de las memorias, en las cuales se visibilizan escenarios y metodologías propias de construcción de saber y reflexividad pedagógica.

De esto se sigue, que la investigación (expresa en las líneas, grupos, proyectos, productos y acumulados de docentes investigadores), debe permitir la re-creación de la Facultad, de sus propuestas y cuestionamientos, de forma tal que permita, aportar socialmente a la comprensión de realidades educativas y transformarlas cuando se precise. Así mismo, lograr acumulados que favorezcan el cumplimiento de la tarea asignada (formación de formadores) con conocimientos actualizados y pertinentes, potenciando la capacidad investigativa no solo en ciencias de la educación, sino también, en los diversos campos disciplinares de acuerdo con la oferta formativa de la Facultad.

Acorde con lo anterior, y atendiendo a la importancia de los vínculos pedagogía-investigación-contexto-intereses de investigación que precisa la fundamentación pedagógica y el deber ser de la Facultad de Ciencias de la Educación, se plantea una línea medular “Pedagogía Socio-crítica”, a la

cual se vinculan unas líneas activas y satelitales asociadas a: Educación en el medio rural, Cultura y pedagogía de los Derechos Humanos, Educación en la diversidad, Currículo y evaluación, Pedagogías, didácticas específicas, y una última referida a los diferentes campos disciplinares propios de las Licenciaturas.

La investigación como práctica es una actividad, un espacio caracterizado por la reflexión crítica y contextualizada (o situada) para la comprensión, la transformación y el mejoramiento de la acción docente y de la calidad de la educación. Lo anterior hace referencia a una intención expresa: potenciar la generación de nuevo conocimiento, la recreación del existente, la satisfacción de las necesidades e intereses de los seres humanos a partir de la resolución de sus problemas. Es en esta dirección que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, desarrolla los procesos de investigación y la formación en investigación.

Ahora, desde el marco institución, el desarrollo de la investigación en la Universidad Católica de Oriente, está fundamentado en lo establecido por la Ley 30 de 1992 y el Decreto 2450 de 2015 (incorporado en el decreto 1075 de 2015, Decreto único reglamentario del sector educativo) sobre condiciones de desarrollo de la cultura investigativa, de pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes, lo cual se articula con la acción investigativa realizada por profesores y estudiantes para dar sustento a los programas, generar conocimiento y desarrollo tecnológico.

Según estas orientaciones de Ley, la Facultad debe definir políticas y estrategias dirigidas a fomentar la efectividad de sus procesos de formación para la investigación (Artículo 2.5.3.2.11.2, numeral 5, del Decreto 1075). Para ello, es necesario garantizar un ambiente de investigación, innovación y creación; organizar del trabajo investigativo, que incluya estrategias para incorporar los resultados de la investigación

al quehacer formativo; y proporcionar los medios necesarios para la difusión de los resultados de investigación. También es fundamental que el alcance de la formación en investigación en los diferentes programas, contribuya al desarrollo de competencias investigativas, estableciendo sus posibles relaciones con las prácticas situadas en los diferentes campos disciplinares. En este sentido, se precisa un debate permanente en la comunidad académica para analizar el significado e implicaciones de los desarrollos tecnológicos, así como los mecanismos para fortalecer esos desarrollos desde la investigación²⁰, atendiendo las cambiantes necesidad y directrices del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Actualmente, para el desarrollo y apoyo a la investigación en los programas de Licenciatura se cuenta con dos grupos de investigación (SER, y Pedagogía y Didáctica); ambos dan soporte, sentido y orientación al trabajo investigativo desde varias tipologías de trabajo, como son: la orientación directa del proceso formativo en investigación (seminarios de formación en investigación), los semilleros de investigación orientados por docentes pertenecientes a los grupos de investigación, y la participación de los estudiantes en diferentes proyectos de investigación como auxiliares de investigación. De acuerdo con ello se tiene que:

Con la orientación directa de docentes a estudiantes, se garantiza un proceso de formación a través del currículo, donde transita por diferentes niveles y estadios de las fases que configuran un proceso investigativo, y a la par, configurando sus propias comprensiones respecto a los diversos abordajes teóricos, metodológicos y epistemológicos (paradigmáticos) desde los cuales se han orientado los procesos investigativos en educación, pedagogía y en las ciencias sociales en general. Como un proceso de participación extraescolar y de acuerdo a los propios intereses con relación a los campos disciplinares

20 El desarrollo social es una de las principales contribuciones derivadas de la investigación; muestra de ello son los programas y modelos relacionados en el componente de comunidad y extensión.

cursados por los estudiantes, aparece el semillero como un escenario de formación en investigación, que tiene como uno de sus propósitos fortalecer esa formación y despertar el espíritu científico, aprovechando su auto-telos o motivación hacia la investigación.

La tercera tipología, busca desde un acompañamiento más personal, tipo mentoría, fortalecer las competencias en investigación y aportar al despliegue de potenciales de los estudiantes, haciéndolos partícipes directos en procesos de investigación propuestos por los docentes.

En todas las tipologías mencionadas, la investigativa se sitúa en las dinámicas de la escuela, o en escenarios educativos (diversos) previamente identificados, ya que, por sus condiciones, son nichos posibilitadores y viabilizadores de problemáticas y procesos investigativos para los docentes y estudiantes. Esto conlleva a su vez, a no quedarse en la exposición metodológica de la investigación, ni centrarse en las herramientas metodológicas, sino a permitir que docentes y estudiantes sean maestros, científicos de la educación, lectores de realidades educativas, que desde la reflexión pedagógica crítica, cuestionen la obviedad y la naturalización de lo que no es fenómeno natural.

Estos procesos formativos en investigación, se operacionalizan y confluyen en un conjunto modalidades de investigación articuladas con los trabajos de grado, las cuales son reglamentadas institucionalmente, garantizando los recursos que permiten cumplir con lo propuesto en la Facultad y sus programas desde el punto de vista de la investigación.

2.4.1. Modalidades de investigación.

Según el artículo 51 del capítulo XII del reglamento estudiantil de pregrado, el trabajo de grado puede consistir en:

- Investigación articulada a semilleros, grupos de investigación, proyectos de investigación, proyectos de innovación (tecnológica y/o social). Los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, una vez tengan las competencias básicas investigativas establecidas en el programa y en su saber disciplinar, podrán participar en proyectos de investigación que adelantan los profesores de la Facultad, en las diferentes modalidades de proyectos de investigación institucional, o en convocatorias externas.

La vinculación se hará en calidad de estudiantes auxiliares de investigación, especificando el producto que aportarán como trabajo de grado debidamente avalado por el investigador principal del proyecto. Esta participación se da siempre y cuando el proyecto se encuentre registrado y aprobado por la Dirección de Investigación y Desarrollo. En esta modalidad será necesario, además, que el estudiante matricule -según el plan de estudios- los créditos correspondientes al componente de investigación.

El docente investigador debe formalizar, ante el Comité de Currículo del Programa y ante el Consejo de Facultad, la participación del o los estudiantes en el proyecto, explicando los compromisos y roles que desempeña el estudiante en la investigación en la que participa y la entrega de productos asociados con el trabajo de investigación.

- Participación articulada a proyectos de extensión y proyección social. Estos proyectos son los que vinculan la universidad con la sociedad a partir del desarrollo académico, científico, tecnológico, cultural, artístico y humanístico producido a través de la docencia y la investigación. Esta modalidad de trabajo, permite una articulación y una

relación más fluida entre las distintas funciones de docencia, investigación y extensión. Situaciones que se iniciaron a partir de interrogantes de la tarea docente, se tornan objeto de investigación y pueden gestar la extensión; también proyectos de extensión que desencadenan proyectos de investigación.

Estos proyectos con criterios de pertinencia, interdisciplinariedad, responsabilidad, continuidad, participación trabajo en redes e inserción curricular, permiten generar espacios de aprendizaje que den respuesta a situaciones problémicas, ayudan a comprender la realidad y a desarrollar la capacidad creativa para enfrentar nuevas situaciones. Cuando de los proyectos de extensión y proyección social surgen perfiles de proyectos, estos deben quedar inscritos y aprobados en la Dirección de Extensión y Proyección Social, por su nivel de pertinencia, interdisciplinariedad y por generar espacios de aprendizaje.

Los estudiantes pueden adherirse a estos procesos como auxiliares de investigación, especificando el producto que aportarán como trabajo de grado avalado por el director del proyecto. En esta modalidad será necesario que el estudiante, según el plan de estudios, matricule los créditos correspondientes al componente investigativo; el director de proyecto debe comunicar, por escrito, al Consejo de Facultad la participación del o los estudiantes en el proyecto, explicar los compromisos y roles de investigación que desempeña el estudiante y definir el producto relacionado con el trabajo de investigación.

- **Práctica investigativa.** Corresponde a investigaciones que los estudiantes realizan al vincularse a prácticas propias de su formación profesional; es una tarea multidimensional en la que se relaciona práctica y teoría, mediados por una reflexión crítica y metodológica que implica un análisis. El producto de este tipo de trabajo es índole pedagógica, en el sentido más entrañable del término; suele ser una

sistematización, investigación en el aula y también puede retomar elementos de otros tipos de investigación, por ejemplo, narrativa.

Cuando se trata de sistematización de una experiencia, se aplican criterios avalados por la comunidad académica para su realización y se direccionan hacia la reflexión sobre el que hacer del maestro. Como resultado de este proceso pueden surgir propuestas pedagógicas que articulan e integran los conocimientos adquiridos para proponer soluciones concretas frente a problemas de la práctica docente articulando docencia, investigación y extensión como sustento del proceso formativo.

La propuesta debe ser respaldada por el docente responsable del proceso, con previa aprobación del Comité de Currículo y avalada por el Consejo de Facultad, especificando el producto que aportarán como trabajo de grado (informe de práctica investigativa o artículo de reflexión resultado de la práctica), que, en ningún caso equivaldrán a informes finales de los proyectos o prácticas profesionales realizadas.

2.4.2. Temáticas y campos problémicos de la investigación

Las propuestas de los trabajos de grado deben estar vinculadas y articuladas con los componentes que hacen parte de: los campos disciplinares propios de las licenciaturas, las líneas de investigación, la pedagogía como saber fundante del maestro, y en este sentido, con los valores, conocimientos y competencias propios del educador. Todo lo anterior, en acuerdo con la estructura curricular del programa o con los ámbitos temáticos o problemáticos de las líneas de investigación y los grupos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Las temáticas y los campos problémicos también pueden estar articuladas a proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios, previo análisis y aceptación del Consejo de Facultad.

2.4.3. Estructura curricular de la investigación

Para aprobar el trabajo de grado, de acuerdo con la modalidad elegida, el estudiante debe haber cursado y aprobado las asignaturas del área de investigación dispuestas en el plan de estudios. En el desarrollo del proceso académico en los primeros semestres, el estudiante recibe la fundamentación básica en lo teórico, metodológico y técnico desde los diferentes núcleos, en particular, de los que conforman el área investigativa, considerados en el proyecto de formación de la Facultad, una acción connatural a la formación del educador.

La propuesta curricular de los programas, pretende seguir la ruta establecida para el desarrollo de un proceso de investigación, el cual se configura al interior de las fases que estructuran un proyecto de investigación. Dicha propuesta al interior de los programas de la Facultad, se expresa como una arquitectura, por cuanto cada parte de la obra ha de quedar en armonía y complemento con las restantes.

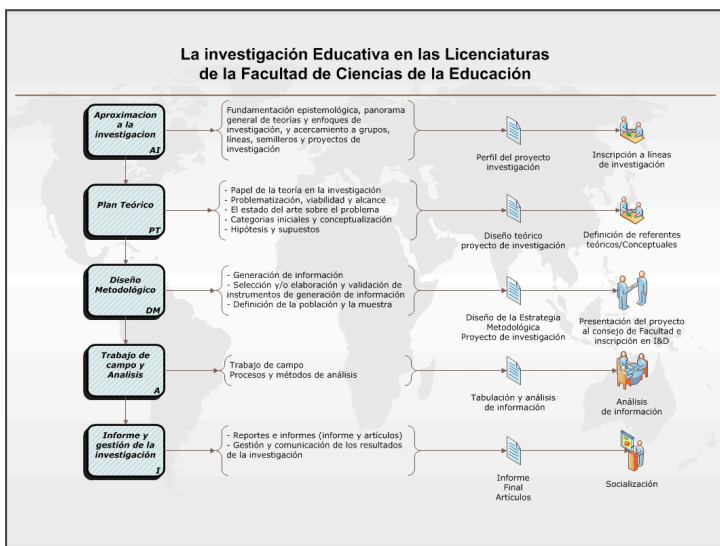


Figura 1. Flujo y productos de la investigación Educativa en los programas de Licenciaturas Tomado del sitio web Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD

Acorde al diagrama anterior, la formación en investigación contempla una aproximación a esta actividad procesual, recorre diferentes momentos, ítems y aspectos que configuran su diseño y desarrollo lo cual permite simultáneamente a los estudiantes ir configurando su investigación a partir de problemas reales, hasta llegar a la generación de conocimientos que permiten describir, analizar, comprender o desarrollar una propuesta de intervención educativa, lo que se ve reflejado en un informe final.

Teniendo presente lo anterior, la formación en investigación, como orientación directa del docente a través de seminarios se visibiliza en el plan de estudios de los programas de pregrado de la Facultad desde cinco asignaturas, en las cuales se retoman respectivamente los siguientes componentes: (1) aproximación a la investigación, (2) plan teórico de la investigación, (3) metodología de la investigación educativa y pedagógica, (4) trabajo de campo y análisis de datos y (5) escritura científica e informe de investigación. En el siguiente cuadro se detalla la descripción de las asignaturas que hacen parte de la ruta formativa de la investigación para los programas de licenciatura en la Facultad de Ciencias de la educación.

Tabla 1. Ruta formativa de la investigación en la Facultad: asignaturas y descripción

SEMINARIOS	DESCRIPCIÓN
Investigación Educativa I	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos epistemológicos, teorías y enfoques metodológicos • Aproximación a la investigación educativa y pedagógica
Investigación Educativa II	Diseño teórico de la investigación, marcos referencia teórica y contextual.
Investigación Educativa III	Diseño metodológico de la investigación, enfoques, técnicas, instrumentos, fundamentos teóricos sobre el diseño metodológico, diseño de instrumentos de generación y recolección de información.

SEMINARIOS	DESCRIPCIÓN
Investigación Educativa IV	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo de Campo• Análisis y categorización
Investigación Educativa V	<ul style="list-style-type: none">• Análisis y categorización• Escritura en la investigación• Publicación y socialización de los resultados de la investigación Gestión del conocimiento

Desde la estructura curricular, los cursos deben vincularse a los programas aproximadamente a partir del 5 semestre, con el propósito de garantizar prerequisites y dominios propios del saber pedagógico y disciplinar al que se inscribe la temática y problemática a investigar. Con esta ruta, que el estudiante debe seguir secuencialmente, se pretende introducir a los estudiantes en la fundamentación epistemológica y metodológica de la investigación, acercándolos a las lógicas y los métodos propios de la investigación educativa, a los grupos de investigación del programa, y a los proyectos en el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad.

Adicionalmente, desde el primer semestre se cuenta con un espacio de formación investigativa a través de los semilleros de investigación dinamizados por los Grupos de Investigación SER y Pedagogía y Didáctica, los cuales permiten aproximarse de manera práctica y concreta a los procesos de investigación adelantados en la Universidad.

En este proceso de formación los proyectos deben estar vinculados a las líneas y proyectos de los grupos de investigación de la Facultad. Al llegar a la asignatura Investigación III, es un requisito formalizar el proyecto de investigación ante el comité de currículo para que una vez aprobado, el estudiante o grupo de estudiantes cuenten con un asesor temático que oriente y apoye el desarrollo de su trabajo durante dos períodos académicos (Semestres).

La Facultad dispondrá de un equipo calificado para acompañar el proceso investigativo de los estudiantes y brindará los espacios necesarios para garantizar los ejercicios de socialización de los resultados de la investigación, a través de eventos académicos tipo simposio, con el propósito de vincular tanto las comunidades objetos del estudio realizado, como instituciones de la región y estudiantes en formación. Acorde con la asignatura matriculada, se exigirán los productos respectivos garantizando el acompañamiento metodológico del estudiante según el avance del proyecto. En cuanto a lo temático, la asesoría estará a cargo de los grupos de investigación, o en su defecto la Facultad lo asignará. Si el trabajo de grado de acuerdo con la modalidad elegida involucra otros programas o instituciones estos deben manifestar por escrito su compromiso de garantizar a los estudiantes el apoyo necesario para el desarrollo y la culminación del proyecto.

Los grupos de trabajo estarán conformados por tres estudiantes, pero teniendo en cuenta la modalidad elegida y complejidad de la investigación, se pueden justificar más o menos miembros, y la vinculación de estudiantes de uno o varios programas. En el caso de homologación de los cursos de investigación propuestos para este eje se realizarán garantizando, por un lado, el desarrollo temático propuesto en cada asignatura, y por otro, la presentación a satisfacción de los productos exigidos hasta el curso homologado.

Para la presentación de los resultados o productos de la investigación, los estudiantes podrán optar por diversas formas de divulgación (artículo 52 del reglamento estudiantil): informe de investigación siguiendo el Manual de Estilo Institucional (y requerimientos definidos por la Biblioteca Institucional con propósito de publicación en la base de datos de la UCO) o la presentación de artículos, libros o capítulos de libros, en revistas o colecciones educativas, dentro o fuera de la institución (en el último caso, se requerirá para efectos de cumplimiento de requisitos, la certificación de aceptación

del artículo, libro o capítulo de libro, por parte del comité editorial respectivo). La Facultad de Ciencias de la Educación desde las condiciones institucionales, pone a disposición de los estudiantes el apoyo y espacio de publicación a través de la revista Institucional Kenosis, la serie de libros Conversaciones pedagógicas y el Comité Editorial UCO.

2.4.4. Proceso académico administrativo de la investigación

Para hablar del proceso académico y administrativo conviene exponer brevemente la estructura, constituida por: Dirección de investigación y desarrollo, Consejo de Facultad, Comité de currículo y Comité de investigación de la Facultad. El Consejo de la Facultad de acuerdo con el artículo 68 del reglamento estudiantil y el acta CAC014 establece lo relativo al trabajo de grado. El Consejo de Facultad conformará un comité el cual contará con la presencia de los docentes del área de investigación (asesores metodológicos) y docentes representantes de los diferentes comités de currículo a quienes se les delegará las diversas funciones para la normalización y garantía de los procesos (ver política institucional de investigación y desarrollo).

De esta estructura se sigue la reglamentación con los diferentes instrumentos para orientar los procedimientos de cada actividad y proceso, incluso, de lo atinente al Fondo Editorial, a los diferentes medios de divulgación, los convenios y redes.

Cabe decir que las mismas directrices aplican para los posgrados de esta Facultad, en cuyos planes de estudio se visualiza el Eje de formación en investigación educativa, previsto para un año en la Especialización en Pedagogía y Didáctica, y dos años para Maestría en Educación; consta de fundamentación epistemológica, ontológica, metodológica y heurística para facilitar la comprensión y aprehensión de herramientas por parte de los estudiantes, coherente con la formulación y el desarrollo de sus propuestas y con el alcance del programa académico.

2.4.5. Proceso evaluativo y de divulgación de los productos de investigación

Una vez concluido el trabajo de grado, el estudiante entrega el informe final en decanatura, con la carta de presentación y aval del respectivo asesor temático. Este informe, es sometido a un jurado, salvo que, por desarrollo de la investigación, deba pasar por avales externos equivalentes a dicha revisión.

El evaluador emite un concepto teniendo en cuenta el formato establecido para tal efecto. Según el concepto emitido por el evaluador, el estudiante puede hacer correcciones según las observaciones dadas y presentarlo nuevamente hasta ser aprobado. Si el estudiante no está de acuerdo con el concepto emitido por el evaluador puede solicitar un segundo calificador. Una vez aprobado el trabajo, el estudiante debe cumplir con la socialización y sustentación de la investigación realizada. Si el trabajo de grado y su evaluación evidencian aportes significativos u originales se pueden hacer acreedores a un estímulo según lo establecido en el numeral 3 del artículo 81 del reglamento estudiantil de pregrado.

En cuanto a la difusión del conocimiento, la Facultad de Ciencias de la Educación procura espacios y procesos editoriales, para promover y transferir conocimiento, vía publicación de artículos, capítulos de libro, libros y otras obras de la UCO: Revista Universidad Católica de Oriente, Revista Kénoxis y las compilaciones que aglutinan las producciones de pregrado y posgrado de los diversos programas, en miras de difundir estos resultados de investigación. También, puede darse participando de convocatorias frente a las mismas tipologías en revistas, capítulos de libro y libros de carácter interinstitucional, nacional e internacional (preferente, revistas indexadas, ponencias en eventos nacionales e internacionales, organización de eventos nacionales e internacionales, entre otros), con el fin de apoyar el proceso de apropiación social del conocimiento y evaluar la producción investigativa respecto al desarrollo e innovación

educativa, social, tecnológica, de conocimiento científico, su impacto y transferencia en los currículos, en la sociedad, y sus implicaciones éticas.

2.4.6. La investigación como eje de la formación en los programas de pregrado

La formación en investigación es un proceso determinante dentro de la formación que se pretende brindar en la Facultad de Ciencias de la Educación al interior de los diferentes programas. Por ello se asumen los procesos investigativos desde perspectivas como:

- Experiencia personal en el trayecto de la formación. Investigar como experiencia personal es asumir que se aprende a investigar investigando y que el proceso de conocer y comprender las diferentes realidades está encarnado en sujetos que se acompañan para crecer y transformarse. Solo si se es sujeto investigador, se podrá afrontar la tarea de elaborar una aproximación al concepto de investigación.
- Concepto que involucra procesos individuales y colectivos de construcción del conocimiento–saberes, lo cual implica indagación, descripción, análisis, interpretación, crítica, comprensión, explicación, entre otras habilidades, de mundos e imaginarios posibles en torno a las problemáticas pedagógicas, educativas y sociales que se abordan.
- Actitud y proyecto de vida, perspectiva que nos alienta al cultivo y desarrollo de actitudes que favorezcan el diálogo, la apertura, la flexibilidad, la interacción, la construcción colectiva, etc. Es decir, la investigación no es solo cuestión de hacer y saber, sino de Ser y convivir.
- Abordajes disciplinares configurados en educación a partir de la interdisciplinariedad y la complejidad epistemológica de las ciencias, los paradigmas y los enfoques, matiz que asegura las reflexiones sistemáticas en la ampliación de horizontes conceptuales de la pedagogía, la identificación

de complejidad en los movimientos investigativos de la pedagogía y la comprensión de la educación como un acontecer real, histórico y social.

En este sentido, la Facultad pretende disponer y aprovechar condiciones para lograr escenarios que permitan construir nuevos conocimientos en lugar de limitarse a responder los interrogantes del quehacer pedagógico y didáctico. Asume retos y desafíos concernientes a la definición de caminos–métodos–de búsquedas a inquietudes que se dan en lo cotidiano de su acontecer socio–educativo. Por ello, este componente se propone incrementar la capacidad investigativa de los estudiantes en vínculo con sus grupos de investigación, y otras maneras de hacerlo son ejercicios y proyectos de investigación y extensión conjuntos con otros grupos y Facultades de la Universidad y de otras instituciones.

En suma, la formación en investigación contempla la fundamentación epistemológica en investigación y teoría del conocimiento, la arquitectura metodológica que comprende la formación heurística (basada en procesos y procedimientos de los estudiantes para enlazar el diseño y el desarrollo del proceso). Y de ese modo se busca garantizar la estructuración de una ruta para orientar y apoyar los procesos de cualificación del quehacer docente en cuanto a investigación en/desde los campos de la pedagogía y la didáctica.



3.

**COMPONENTE
COMUNITARIO**

Lo comunitario es comprendido en tanto “la conformación de un Ethos convivial con reconocimiento recíproco de unos y otros, legitimado para una convivencia social democrata” (Londoño, Arias, Gómez, 2006, p. 33). Esto implica entender el carácter dinámico de las comunidades en continua configuración entre sí, y supone procesos de concienciación individual y colectiva. Se trata de consolidar la comunidad como proyecto en permanente construcción de ciudadanía, formando sujetos con capacidad de auto-organización y gestión para la toma de decisiones de manera colectiva en los diferentes escenarios sociales, respetando el patrimonio histórico, social, cultural, político, educativo como espacio de lo público donde se forma y se hace lo comunitario y, de ser necesario, se transforma. Con base en estas declaraciones se hace fundamental pensar en las relaciones que se tejen entre los propósitos propios de facultad y los objetivos de desarrollo sostenible, como sigue.

La Facultad de Ciencias de la Educación avanza en el propósito de fortalecer la política y acción de la extensión y la proyección en articulación con las comunidades para aportar desde los planes, programas, proyectos, procesos y procedimientos al logro de las metas comunes. Además, busca reforzar la integración de las funciones de docencia, investigación, bienestar y proyección para fortalecer procesos interdisciplinarios y el trabajo interinstitucional, empoderando a las comunidades a través de procesos de formación y co-aprendizajes en los que, la universidad lleva el saber a las comunidades, al tiempo que estas se forman y enseñan con sus prácticas y conocimientos. Desde allí, se generan propuestas formativas cercanas a las necesidades y potencialidades locales y regionales con base en vínculos humanos y reconocimiento de los saberes propios que dialogan con los objetivos del desarrollo sostenible: aportando al fin de la pobreza, el hambre, la desigualdad, con el propósito de incrementar y promover la salud y el bienestar, la educación de calidad, el trabajo decente, la paz, la justicia y la creación de comunidades sostenibles; entre otros objetivos como lo indica la gráfica:



Figura 1. Objetivos de desarrollo sostenible Tomado del sitio web Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD

Es por esto que la Facultad de Ciencias de la Educación se presenta como gestora de procesos sociales en los cuales intervienen todo un equipo de trabajo interdisciplinario que propende por el desarrollo pertinente para y con la región. Dicha proyección se encuentra enmarcada en las funciones universitarias sustantivas de docencia, investigación, extensión y proyección social.

Para el caso de la extensión desde la función de docencia, se presentan toda una gama de servicios sociales, que se encuentran caracterizados por:

- Las prácticas educativas implementadas en cada uno de los programas de licenciatura ofertados por la Facultad, que se convierten en presencia activa de la Facultad y la Universidad en la región, en la medida que facilita al estudiante espacios para la observación y reflexión de realidades educativas, la inmersión disciplinar e institucional, y la investigación de problemáticas propias de la disciplina y de la pedagogía.
- La implementación de procesos académicos de asesoramiento en el ámbito educativo, a partir de la consolidación de espacios de reflexión abiertos que le permitan visualizarse como agente mediador del acto educativo y como agente o líder de la transformación social.

- La apropiación y divulgación social del conocimiento, a través de los medios y estrategias dispuestas por la Facultad y la Editorial de la UCO, donde los maestros y aquellos que intervienen en el campo pedagógico, pueden exponer sus ideas y hacer las visibles para un amplio público diversidad de saberes, valores y bienes.
- El intercambio permanente con las comunidades sus saberes, valores y bienes como posibilitador de la recuperación y reivindicación de estas con sus propios territorios, hábitos y culturas, en diálogo intercultural con otras posibilidades de ser, hacer y cohabitar.

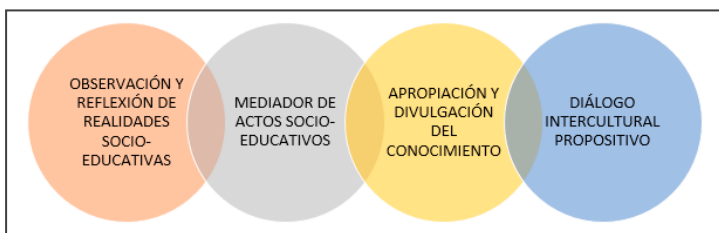


Figura 2. La docencia como servicio social. Elaboración Propia

También desde la investigación, y en el marco de la visión socio – crítica aparecen formas de proyección social asociadas al proceso de construcción permanente del conocimiento, a la posibilidad de perfeccionamiento del ser (de sus relaciones y actuaciones), al relacionamiento entre sujeto-contexto-sociedad, a la apertura a la acción transformativa, a la acción práctica-metodológica sustentada en los principios de la investigación en lo social. Es decir que, desde la investigación, se puede dar respuesta a las necesidades y potencialidades humanas, propendiendo por la solución y atención a situaciones históricas y sociales propias de los contextos, el reconocimiento de la multidiversidad, el reconocimiento de la pluralidad metodológica en el campo de las prácticas educativas, el reconocimiento de la multitud de significados y valores culturales que comparten los miembros de una sociedad y que se observan de forma explícita o implícita en ella, la búsqueda permanente de acciones educativas contextualizadas que obedezcan a procesos de investigación-intervención.

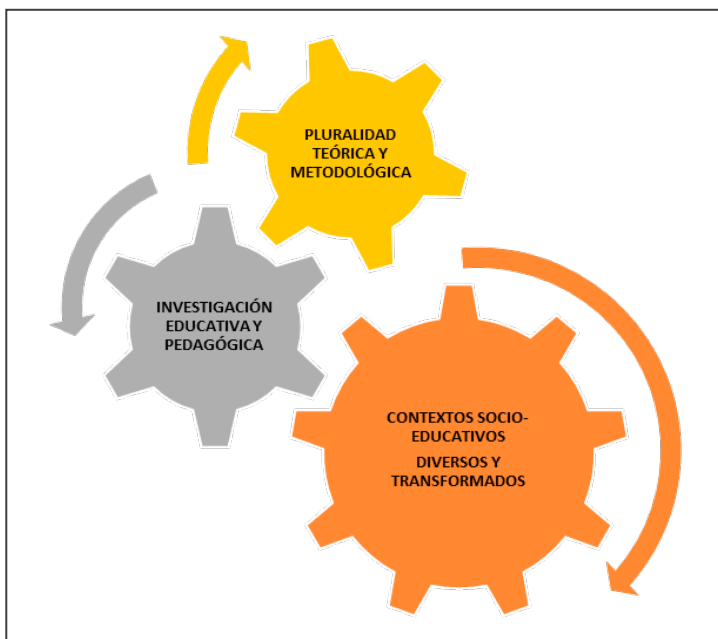


Figura 3. La investigación en relación con los contextos sociales y educativos
Elaboración Propia

En este sentido, los grupos de investigación SER y Pedagogía y Didáctica la Facultad de Ciencias de la Educación, han venido desarrollando diferentes procesos investigativos, de extensión y proyección social acordes con los planteamientos de una pedagogía socio-crítica; con ellos, se afecta las dinámicas socio-educativas de diferentes contextos educativos al interior de la universidad y en el territorio. Por ello, la Facultad asume unas apuestas en investigación en la formación inicial, continua y avanzada, en la extensión y la docencia; en estas pueden evidenciarse distintas herramientas y estrategias para el mejoramiento del accionar pedagógico, didáctico y disciplinar, para la internacionalización, el bienestar universitario y la gestión del talento humano.

3.1. Sobre la extensión y la proyección social en la Facultad de Ciencias de la Educación

Los proyectos de extensión y proyección social adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación han permitido a la comunidad educativa participar activamente de los procesos de transformación del territorio. Lo que significa no solo estar en el medio social como indica la misión institucional de la Universidad, sino ante todo favorecer dinámicas internas de transformación al propiciar la generación de una cultura apta para que las personas puedan ser tenidas en cuenta en sus situaciones particulares y comunitarias, haciendo de la educación la llave maestra para el cambio cultural y ético al cual estamos aspirando como proyecto educativo de Iglesia. No obstante, esta es una discusión pendiente: ¿a qué tipo de cambio cultural y ético hacemos referencia?

Cabe señalar que los proyectos de extensión y proyección permean la formación académica de nuestros estudiantes, al disponer de un factor potente para revisar lo que se viene ofreciendo en la Facultad en términos de contenidos orientadores de formación, e incorporar en los núcleos temáticos de pregrado y en los ejes de formación de posgrado, sus intereses. De aquí, un diálogo con los contextos locales y regionales, la pertinencia de las apuestas formativas y la relevancia de las transformaciones sociales que se van gestando desde la Universidad.

Consonante con lo anterior, la trayectoria de extensión y proyección social de la Facultad de Ciencias de la Educación ha sido por una parte, articulada al trabajo evangelizador por el sello confesional de la universidad, y por otra parte, ha tenido un fundamento académico, formativo e investigativo en el que la Universidad, las organizaciones, instituciones y comunidades vinculadas, direccionan sus esfuerzos en la búsqueda permanente de una integración de la educación con el desarrollo en el medio rural y en el territorio, aportando al fortalecimiento del capital social y al desarrollo territorial. Sin

embargo, prevalecen entre las discusiones: ¿a qué aludimos con la expresión capital social? ¿cuál es el significado de desarrollo compartido en este trabajo?, ¿en qué consiste el desarrollo territorial?

En atención a lo antes expuesto, en esta Facultad se implementan estrategias para el desarrollo de procesos educativos con las cuales se procura la pertenencia de los currículos de pregrado y posgrado con relación a potencialidades, intereses, capacidades y posibilidades de las comunidades; a los procesos y propuestas para transformar situaciones sociales y comunitarias. Esas estrategias permiten otorgar sentido al proceso educativo y contribuir a las potencialidades del territorio, así como a las dinámicas y condiciones que lo hacen posible, habitable y de bien común para todos. En esta mirada, nos atreveríamos a afirmar que apostamos a un enfoque en el que, las relaciones prácticas llevan a procesos práticos de inclusión, calidad del servicio y desarrollo de las personas. De esto último queda mucho por reflexionar y dar sustento desde la tradición de la Facultad.

Una somera muestra de lo anterior es que, durante algo más de tres décadas, se viene asumiendo y permeando en los estudiantes, docentes, líderes y comunidad educativa en general, la idea de la educación como posibilidad para humanizar y perfeccionar a los sujetos y las comunidades. Y esto es posible en la medida que se visiona el proceso en una permanente dinámica investigativa, fundada en la identificación de problemáticas, capacidades, potencialidades de los participantes, como se ha dicho antes. En cuanto a los proyectos de extensión y proyección social se plantean:

- El Servicio Educativo Rural –SER–: convertido en modelo²¹ que ha logrado una significativa cobertura educativa en el sector rural y en poblaciones urbano marginales de los departamentos de Antioquia, Cundinamarca, Boyacá,

21 No como arquetipo, sino con el significado de referentes y de conjunto de relaciones que permiten una comprensión sobre la educación en el medio rural, estableciendo modos de ser, formar, enseñar evaluar desde currículos críticos, contextualizados y mediados en cada territorio.

Arauca, Huila, Santander, Tolima, Caquetá, Putumayo y Cauca, entre otros, a partir de ejercicios de contextualización educativa para la educación de personas adultas y jóvenes en extraedad.

- **Escuelas Generadoras de Vida Comunitaria:** su propósito es realizar un proceso participativo y comprometido en la construcción de la paz y la elevación del nivel de vida de todos los habitantes; es protagonizado por líderes-lideresas, maestros-maestras y demás agentes. Se implementa en los Municipios de San Rafael, Cocorná y Abejorral (Centros Educativos Zonales), con el apoyo de la Comunidad Económica Europea, en perspectiva del posconflicto para el regreso a casa.
- **Escuelas que dejan Escuela:** Proyecto que nace en iniciativa con el Municipio de Marinilla (Antioquia) sobre escuelas campesinas, en el cual se vincula la UCO desde la Facultad de Ciencias de la Educación y el grupo de investigación SER, buscando impactar en las escuelas formales por medio de currículos integrativos e integradores, para que sean Escuelas que dinamicen procesos y aportan a la formación humana integral, y por tanto, dinamicen la familia, la comunidad y el territorio.
- **Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia PRESEA:** este proyecto se implementa en el marco del Plan de Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente 2006–2015, en el cual se enfatiza la búsqueda de alternativas educativas para la población vulnerable y vulnerada del Oriente, con programas y propuestas pertinentes, articuladas con potencialidades educativas, comunitarias y productivas de las diferentes subregiones que conforman el Oriente de Antioquia. Es una propuesta que concreta la proyección social de la Universidad desde las políticas de calidad, cobertura, equidad y la capacidad transformadora de la región en los niveles de formación tecnológica y profesional universitaria de la población rural.

- Contextualización de propuestas educativas: desde la Facultad de Ciencias de la Educación y los grupos de investigación SER y Pedagogía y Didáctica, se han logrado procesos de asesoría para el diseño y la formulación de propuestas de educación que responden a las condiciones, los requerimientos y las potencialidades de las comunidades, en departamentos como Santander, Arauca, Huila, Putumayo, Boyacá, Cauca, Tolima y Antioquia, algunos desde el apoyo del Proyecto de Educación Rural (PER) y otros con recursos propios. Asimismo, en Instituciones como la Escuela Normal Superior de Villapinzón, (Departamento de Cundinamarca) el vicariato San Vicente del Caguán, (Departamento de Caquetá), la Institución ITEDRIS, la Arquidiócesis de Tunja (Departamento de Boyacá) y la Diócesis Sonsón-Rionegro (Departamento de Antioquia).
- Con relación a la formación continua es permanente, la oferta educativa en los diplomados Docencia universitaria, Pedagogía y didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Investigación en el aula, Laboratorios filosóficos, El Currículo en derechos humanos, Didáctica de las matemáticas, Educación rural y desarrollo sostenible, Gestión y administración educativa, Filosofía socio-política, Teología bíblica, Didáctica de la educación religiosa, Pedagogía para el desarrollo de comunidades de pensamiento, Curso de actualización docentes, Educación matemática. La vida de estos diplomados está sujeta desde luego, a las dinámicas de las comunidades y de los contextos.
- Programa de Educación Ambiental y Comunitario –PREDA:- programa dirigido a las comunidades del área de influencia directa de las Centrales hidroeléctricas de San Carlos, Jaguas y Calderas, en el oriente antioqueño y en el Departamento de Caldas. Su objetivo es fortalecer los diferentes procesos formativos en los PRAES, la investigación, formación docente, las capacidades comunicativas, lo agro-ambiental, lo socio-ambiental y la formación comunitaria.

- El programa Buen Comienzo: desarrollado con el Departamento de Antioquia mediante la Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud –GIAJ-.
- Escuela de Derechos Humanos: desde aquí se promueve la formación en Derechos Humanos –DDHH-, en Derecho Internacional Humanitario, Construcción de paz y ciudadanía para la promoción de los DDHH, Construcción de la cultura de los DDHH y empoderamiento de la condición de ciudadanía en la sociedad. Es un programa en asocio con una Agencia de Cooperación de los EEUU, la gobernación de Antioquia y la Fundación Universitaria Católica del Norte.
- La Mesa de Educación Rural, que reúne diversos actores y líderes de varias organizaciones en torno a los procesos educativos y organizativos de las comunidades rurales para crear vínculos y apoyos a diferentes proyectos en beneficio de las poblaciones rurales.
- La Mesa de Humanismos, es una estrategia que vincula docentes de filosofía, religión y ética de las diferentes I.E. de la Secretaria de Educación del Municipio de Rionegro, la Corporación Río-cultural del oriente de Antioquia y la Universidad a través de su Facultad para reflexionar, formar y plantear escenarios de articulación interinstitucional e interdisciplinar en beneficio de los procesos formativos de estudiantes y docentes.
- El Centro de Pensamiento Pedagógico, es un escenario de articulación entre la Gobernación de Antioquia, su Secretaria de educación, facultades de educación de las universidades de la región y los docentes de diversas Instituciones Educativas –IIEE- del Departamento de Antioquia. Su propósito es generar conocimiento pedagógico en campo y formar maestros en el método narrativo formativo. Busca brindar acompañamiento, asesoría y consultoría educativa y pedagógica según las necesidades de las comunidades de maestros, de las IIIEE y de las Secretarías de educación, a través de foros, seminarios de actualización, procesos investigativos y fortalecimiento académico y humano.

- También aparecen como expresiones de extensión la realización de foros, seminarios, congresos y simposios, a nivel local, regional, nacional e internacional, mediante los cuales se buscan escenarios de debate y apropiación social desde asuntos como la educación, la pedagogía, la filosofía, los derechos humanos, la ruralidad, la diversidad, las didácticas específicas, entre otros.

Desde estos proyectos y ejercicios de extensión, la Facultad no solo busca lograr mayor cobertura sino una producción de conocimiento de calidad internacional que esté al alcance de los actores interesados. Por esta razón impulsa publicaciones en los panoramas nacional e internacional, se vincula a redes y grupos orientados a la conformación de comunidad científica o disciplinar y al desarrollo de proyectos de investigación, que hagan realidad la misión pastoral de la iglesia, la razón y sentido de ser de la universidad y la apuesta social y crítica de la Facultad.

Este accionar y engranaje orientado hacia la proyección social y lo comunitario, tiene piso legal institucional contemplado en el reglamento de estudiantes, las políticas institucionales y de proyección social, los acuerdos curriculares, las alianzas estratégicas y el bienestar institucional. Desde allí se definen y constituyen estamentos y elementos que hacen posible la proyección social de la Facultad en los contextos local, nacional e internacional, que también buscan dar respuesta al compromiso de responsabilidad social de la Institución en vínculo con la formación ciudadana.

Ahora, sin duda en el marco de los propósitos formativos y la propuesta curricular de los programas de la Facultad, la práctica pedagógica se constituye en un escenario y acción educativa, en una estrategia metodológica y de aprendizaje, en un ambiente privilegiado para la extensión y proyección social de la Facultad con las comunidades en perspectiva socio-crítica, veamos.

3.2. La práctica pedagógica como acción educativa con perspectiva social

El servicio es la línea matriz en la práctica pedagógica, por eso, en la convergencia de normatividad actual y vigente, la apuesta social y crítica de la Facultad, cabe destacar los siguientes elementos:

- El diseño y desarrollo de propuestas curriculares por competencias en pregrado no solo está dirigido a los despliegues alcanzados por cada estudiante, sino que los aproxima a la vida laboral por medio de las prácticas, diseñadas para que en cada período académico entiendan y participen de distintos asuntos de la vida pedagógica, académica e institucional.
- Para que los estudiantes desarrollen las competencias esperadas es nodal la lectura de contexto y el acercamiento a las condiciones en que interactúan las personas. De aquí, unos primeros elementos cercanos a la implementación de prácticas sociales y críticas de la pedagogía.
- El desarrollo de competencias se evidencia en la puesta en escena de los docentes en formación (pregrado) y en cualificación (posgrado), apreciable con frecuencia en el cruce de habilidades con el conocimiento específico y las maneras como durante el proceso de formación han sido permeados por los diferentes fundamentos todas las líneas y componentes del saber en los cuales ha sido formados. Estas prácticas son en sí mismas campo de reflexión pedagógica donde la pedagogía propicia otras formas de interactuar.

En la Facultad y sus programas las Prácticas Pedagógicas se conciben como el eje articulador y dinamizador de todas las actividades curriculares (formativas y educativas) que permiten a los educadores desarrollar procesos significativos de enseñanza-aprendizaje, a través de una praxis dialógica con los constructos teóricos y prácticos de la pedagogía. En esta lógica se puede evidenciar cierto nivel de correspondencia

con los planteamientos que hace el Ministerio de Educación Superior en el documento preliminar de lineamientos de calidad para los programas de licenciatura en educación

el maestro ante todo debe estar comprometido con la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral, además de comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por los alumnos. Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo y convertirse en el centro de la formación (L.C. 2014, pág. 12)

Esta concepción conversa con el pensamiento de los grupos SER y Pedagogía y Didáctica de la UCO, cuando plantean que las prácticas pedagógicas permiten articular conocimientos, saberes, actitudes y aptitudes en los sujetos enseñantes y aprendientes; que son estrategias que permiten gestionar el PEI, el Modelo Pedagógico y la Filosofía Institucional; que son medios eficaces para acercar la universidad con las dinámicas reales del contexto; y que son acciones y productos que reflejan las maneras particulares cómo los docentes desarrollan las funciones consustanciales a su quehacer pedagógico (2010).

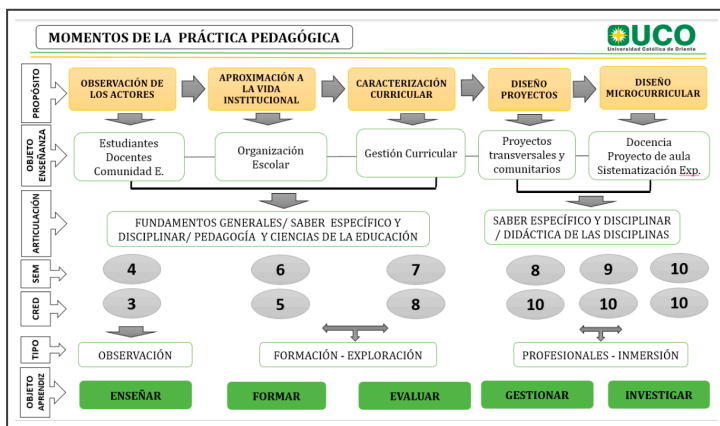


Figura 4. Ruta de formación para el desarrollo de las Prácticas Pedagógicas en la Facultad de Ciencias de la Educación. Elaboración: William Alberto Valencia Rodríguez

La práctica pedagógica, tal como se indica en la ruta de formación (figura 4) se constituye en un escenario posible para que el educador se conciba como profesional en formación permanente, con actitud crítica y reflexiva respecto a su desempeño, como agente de cambio en el ámbito educativo.

3.3. Perfiles de desempeño asociados a la extensión y proyección social

Desde una mirada prospectiva del potencial desempeño de los graduandos se puede asegurar que la formación interdisciplinaria, la apertura a la diversidad, las actitudes y la responsabilidad del Licenciado formado en la Facultad de Ciencias de la Educación, le permitirán influir de manera positiva en diversos campos de intervención social mediante acciones propositivas, críticas e innovadoras. Estas oportunidades potenciales y existentes de desempeño son reconocidas y dadas en los siguientes ámbitos:

Institucional. Docencia en instituciones educativas oficiales y privadas de carácter formal, escuelas rurales y urbanas que ofrezcan el servicio desde el nivel de educación inicial, básica, media y educación para el desarrollo humano y el trabajo. Centros de Desarrollo Comunitario, pastoral y/o deportivos. Administrador, director de Instituciones de Educación básica y media. Investigación en líneas pedagógicas, educativas, didácticas, curriculares, evaluativas, investigativas, disciplinares, interdisciplinares. Validación de metodologías innovadoras. Asesorías en propuestas curriculares y evaluativas. Diseño de ayudas y materiales docente para programas educativos. Desarrollo de programas y adaptaciones curriculares dentro o fuera del aula para escolares con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas.

Organizacional. Organizaciones no formales en las que se promueven los diversos campos disciplinares. De estas hacen parte: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ludotecas, Programas pastorales itinerantes con población en riesgo o en estado de vulnerabilidad, Empresas o proyectos pedagógicos y pastorales, Organizaciones No Gubernamentales, Organizaciones gubernamentales, Participación en proyectos sociales, pastorales, recreativos y educativos de organizaciones locales, departamentales, nacionales e internacionales.

Comunitario. Gestión y asesoría de proyectos educativos en comunidades rurales y urbanas, en las cuales se hallan comunidades que requieren intervenciones educativas para los niños y los actores que interactúan con ellos. También están las alianzas interinstitucionales para el trabajo y el desarrollo humano, la promoción social desde la gestión de escuelas de padres y programas sociales, educativos, deportivos y pastorales; o personas empresarias. De igual modo es posible la elaboración y comercialización de material didáctico para el desarrollo de cada área según los programas y el despliegue de conocimiento con Organizaciones nacionales e internacionales no gubernamentales, entre las que cabe mencionar Corporaciones, Fundaciones y Asociaciones.

Familiar. Mediaciones para la generación de experiencias reorganizadoras y ambientes significativos educativos desde el hogar. La consolidación de escuelas de padres, para la real y efectiva vinculación entre la escuela y la familia y la crianza.

Con estas claridades en torno a los objetivos de la Facultad y su relación con los objetivos de desarrollo sostenible, la articulación entre las funciones de docencia, investigación, extensión y proyección con el desarrollo de las comunidades, junto con los perfiles institucionales, organizacionales, comunitarios y familiares, solo resta plantear algunas líneas gruesas frente a las concepciones y estrategias desde las prácticas educativas y pedagógicas, el bienestar universitario y la pastoral socio-educativa.

3.4. Concepciones y Estrategias para la proyección social y comunitaria

La Facultad de Ciencias de la Educación asume la proyección social como estrategia medular para aportar al desarrollo individual y colectivo de las comunidades y del territorio, a través de la formación de maestros, el desarrollo de investigaciones pedagógicas y educativas y las prácticas educativas y pedagógicas.

En el marco de las prácticas educativas y pedagógicas se asumen las siguientes estrategias:

- Diseño, ejecución y evaluación de los programas de formación, cualificación y desarrollo de maestros, acorde con las potencialidades de la región y con las tendencias educativas actuales.
- El acercamiento real y efectivo con las comunidades, para la identificación de necesidades, la potenciación de capacidades, la promoción de expectativas y la sistematización de experiencias significativas.

- La incorporación de prácticas educativas innovadoras que respondan desde la calidad, la pertinencia, la relevancia y la equidad a las apuestas de formación local, regional y nacional
- Configuración y consolidación de las prácticas pedagógicas como escenarios para la re-significación del maestro, la escuela y el conocimiento.
- La participación en redes y la configuración de comunidades académicas, para incidir en la generación de políticas públicas educativas.

Por su parte, el bienestar universitario para la Facultad de Ciencias de la Educación nos lleva a pensar en la generación de procesos que reporten calidad y calidez en las relaciones que se tejen desde, con y para los actores que intervienen en la acción educativa. El bienestar generado al interior de la Facultad se asume desde el bien-ser, el bien-estar, el bien-vivir y el bien-compartir. Lo anterior es consecuente con la ética del cuidado y la alteridad. Por esto, se plantean desde el bienestar universitario estrategias como:

- Establecer los mecanismos para la accesibilidad a los servicios de bienestar establecidos por la Universidad
- Gestión de espacios curriculares, extracurriculares y extraescolares que aporten al bienestar de los docentes, los estudiantes y la comunidad educativa en general
- Promoción de relaciones vinculantes coherentes con el despliegue y potenciación de las dimensiones del desarrollo humano.

Consecuentes con el objeto misional y con los principios filosóficos de la Universidad Católica de Oriente, la Facultad de Ciencias de la Educación incorpora la pastoral socio-educativa como posibilidad para anunciar la Buena Nueva a la

comunidad educativa y educadora, desde la Evangelización. El diálogo entre fe-razón, fe-ciencia, fe-cultura; posibilitando la construcción de relaciones justas, solidarias e incluyentes. En este sentido, también desde la pastoral socio-educativa se plantean estrategias como:

- Relacionamiento y vinculación con los agentes de pastoral de la diócesis, para el diseño y la gestión de procesos evangelizadores
- La formación humano-cristina de los estudiantes y egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- El direccionamiento de estrategias y proyectos que promuevan la dignificación de las personas y de las comunidades.
- La sensibilización frente a las necesidades de las comunidades más vulneradas o en situación de vulnerabilidad.
- La generación de una cultura de la responsabilidad social y el cuidado de la casa común.

Así, todos estos elementos dan cuenta de los aportes a las posibles transiciones que vivencian los territorios en tanto comunidades educativas hacia comunidades educadoras, en donde cada sujeto es protagonista del desarrollo de su comunidad y de las relaciones que esta establece con otras instancias locales, nacionales e internacionales.



4.

**GESTIÓN ACADÉMICO-
ADMINISTRATIVA**

En la Universidad Católica de Oriente, el Modelo Pedagógico y el Proyecto Educativo de la Institución –PEI-, son las brújulas orientadoras de su ser, pensar y actuar. En ambos documentos se encuentran explicitados los lineamientos que guían su accionar académico y administrativo; así como en el Plan Estratégico de Desarrollo 2017 – 2022, donde se fijan directrices para la gestión de la Universidad a través de las macropolíticas institucionales, tales como: Evangelización, Acreditación Social, Financiera, Gestión Ambiental, Gestión de la Calidad, Gestión de Salud y Seguridad en el Trabajo, y Modernización Académico-Administrativa y Vigorización de la Cultura Organizacional.

Con el propósito de contextualizar las macropolíticas y hacerlas más tangibles en la esfera de lo meso (institucional) y de lo micro (facultades y programas), la Universidad se apoya en las políticas, a través de las cuales declara su intencionalidad y determina las formas de acción basadas en el uso racional de sus recursos, el desarrollo de sus potencialidades, la fundación de comunidad académica y la ampliación de la cobertura de sus programas académicos. En la actualidad la Universidad cuenta con las siguientes políticas:

Políticas de Gestión Pedagógica y de Docencia. Dentro de esta política se señala cómo se enfocan las acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Entre algunos de los pilares de esta política se encuentran: (1) la investigación como una estrategia formativa, (2) la formación por competencias, (3) la vinculación de una planta profesoral idónea que se identifique con la filosofía institucional, (4) el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, (5) la educación inclusiva y la interculturalidad, (6) el ingreso, la permanencia, la graduación y la empleabilidad de los estudiantes.

Políticas de Gestión Administrativa y Financiera.

“Gestión sobre la cual recae la responsabilidad de establecer un ambiente organizado, en el que se dé soporte a todos los procesos institucionales para dar sostenibilidad a la Universidad. En la Gestión Administrativa la Institución cuenta con una administración donde prevalece la participación, la vinculación y la sinergia de procesos de gestión eficaz y eficiente, entre lo académico y los apoyos administrativos. Esta gestión, permanece en procesos de transformación organizacional, en el cual se incluyen los valores y las conductas de los líderes, consecuentes con la filosofía institucional. (...) De otro lado en cuanto a la Gestión Financiera denota en la viabilidad un factor esencial para que la Universidad cumpla sus objetivos. En tal sentido, dentro de ella se especifican los medios para asegurar que el destino de los fondos aplicados genere mejores beneficios y desarrolle capacidades de sostenibilidad y crecimiento institucionales.” Fuente: Plan Estratégico de Desarrollo 2017 – 2022: “UCO PARA TODOS”, p.29.

Políticas de Gestión Comunitaria. consiste en generar un ambiente organizado, para soportar todos los procesos de la Universidad. A través de esta gestión, la Institución establece relaciones con la comunidad y fomenta la participación, la convivencia y la inclusión social. Para ello establece programas y acciones intencionalmente formativas tendientes al desarrollo de las diferentes dimensiones: cultural, social, moral, espiritual, intelectual, psico-afectiva y física del ser humano.

Política de Gestión Investigativa. La Universidad Católica de Oriente promueve la generación de nuevo conocimiento, el desarrollo tecnológico e innovación y la formación de investigadores docentes y estudiantes. Asume el compromiso de poner a la investigación, tanto básica como aplica, al servicio de la persona y la comunidad, contribuyendo al desarrollo social y económico del territorio con una proyección nacional e internacional; y de ofertar formación integral de todos sus miembros mediante la búsqueda de la verdad por los caminos de la fe y la ciencia. (Acuerdo CD-017 del 3 de octubre de 2017).

Estas políticas de la Universidad marcan el camino e institucionalizan programas, acciones, actividades y decisiones a corto, mediano y largo plazo que se estructuran y establecen alrededor de las tres funciones sustantivas: Docencia, Investigación y Desarrollo, y Extensión y Proyección Social.

En este sentido, la planeación institucional expresa sus propósitos, compromisos y resultados esperados por medio de los documentos denominados: Plan Estratégico de Desarrollo, informes de autoevaluación, planes de mejoramiento, planes operativos anuales, planes de acción, cada uno de ellos con líneas base y periodos de tiempo que favorecen su implementación y medición de resultados.

La Universidad soporta su modelo de planeación institucional en la herramienta administrativa planeación estratégica, asumida como un proceso participativo de actores, sistémico, metódico de organización y desarrollo, e implementación de planes para alcanzar objetivos. Mediante dicha postura se favorecen los entornos dinámicos, flexibles, creativos e innovadores para la construcción y el diseño de los planes, programas, proyectos y actividades institucionales, en donde el aprendizaje en espiral ascendente y la inteligencia organizacional buscan la transformación consciente de la Universidad a través de la autoevaluación y la autorregulación.

4.1. Estructura Académico-Administrativa y Funcionamiento

La gestión académico-administrativa está representada en la plataforma estructural y orgánica –arquetipos, dispositivos– que organiza el pensar y quehacer institucional, otorgando con ello de sentido a lo expresado en el PEI, a propósito de su misión, visión y objetivos.

Para el cumplimiento de sus objetivos misionales, la Universidad establece lineamientos concernientes a la organización, administración y gestión. En este sentido, en

los Estatutos, artículo 11, se indican los órganos de dirección y gobierno: «La dirección de la Universidad corresponde al Canciller, al Consejo Directivo, al Consejo Académico, al Rector, al Secretario General, a los Directores, Decanos y Coordinadores de Programa».

En este orden de ideas, para el desarrollo de las funciones sustantivas se cuenta con la Dirección Académica, de Investigación y Desarrollo, de Extensión y Proyección Social, Administrativa y Financiera y de Bienestar Universitario y Pastoral, las cuales cuentan con las dependencias y personal a cargo de acuerdo con su finalidad, tal y como se ilustra en el organigrama de la UCO.

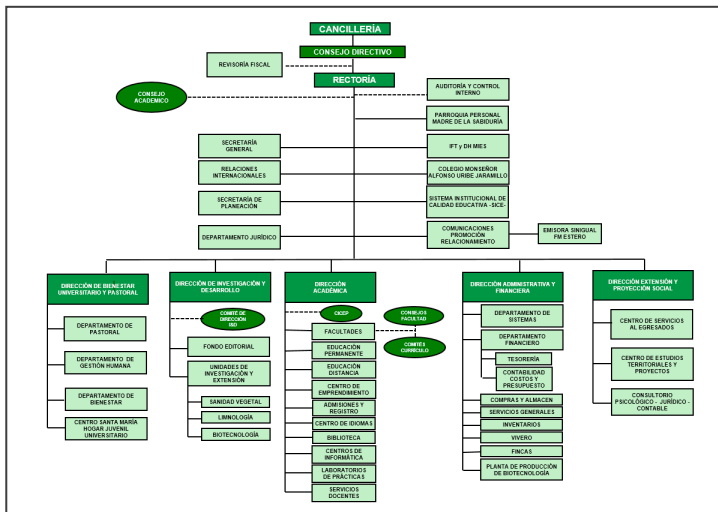


Figura 5. Organigrama Institucional. Elaboración propia

Las instancias de gestión directiva responsables de la planeación, la ejecución, el seguimiento y la toma de decisiones de la Universidad, delinean la estructura organizacional atendiendo la jerarquía, los niveles de participación y las funciones asignadas a cada una de ellas, reglamentadas en el manual de funciones pensado para tal

fin. Dentro de dichas instancias se encuentran las direcciones, las decanaturas de facultad, las coordinaciones de programas académicos, los departamentos, los centros, la oficina de relaciones internacionales y la de egresados. El rol que cumplen se focaliza en la implementación y puesta en marcha de las políticas y normativas internas y externas relacionadas con el ejercicio académico-investigativo-proyección social en lo concerniente al desempeño de los estudiantes, docentes, graduados y directivos.

Es importante resaltar que la Universidad, si bien cuenta con una estructura organizacional jerárquica, mediante la gestión por procesos (gerenciales, misionales, de apoyo) se logra conocer y satisfacer las necesidades académicas y administrativas de las diferentes dependencias. Es así como mediante el ciclo PHVA (planear, hacer, verificar, actuar) se establecen los objetivos y procesos necesarios para el cumplimiento de las funciones sustantivas, la implementación de estos procesos y su ejecución, el seguimiento y medición de los procesos y la toma de acciones para el mejoramiento continuo. En consonancia con lo anterior, la Universidad despliega en planes operativos lo consignado en el Plan Estratégico de Desarrollo, realiza seguimiento semestral y al final del ejercicio se construye el informe de gestión donde se resaltan los principales logros.

De otro lado de conformidad con los Estatutos de la Universidad, los cuerpos colegiados institucionales, asumidos como instancias colectivas de discusión, asesoramiento, decisión y control, encargados de fijar las políticas y los lineamientos de la Institución en materia organizativa, académica y administrativa, son: el Consejo Directivo, el Consejo Académico y los Consejos de Facultad. Además, en la Gestión Académico-Administrativa, las facultades cuentan con el apoyo de los Comités de Currículo, el Coordinador del Programa, los Jefes de Área, los líderes de los grupos de investigación, los profesores del Programa, los invitados especiales y la Secretaria de la Facultad.

Cada uno de estos, de acuerdo con sus funciones, fomenta y permite el debate, la reflexión, la toma de decisiones, la sinergia entre las diferentes unidades existentes y la comunidad en general, logrando con ello la interacción, la identificación de posibilidades de mejora, oportunidades de desarrollo, diseño de estrategias, entre otros, evidenciándose así en las prácticas institucionales cotidianas los valores, principios y premisas contenidos en el Proyecto Educativo de la Universidad.

En este sentido, la gestión de las Facultades en la prestación del servicio educativo se hace explícita en los siguientes ámbitos:

Académica. La gestión académica está relacionada de manera específica con el funcionamiento de los distintos consejos y comités, dentro de los cuales están: el Consejo Académico, los Consejos de Facultad, los Comités de Currículo, el Comité de Aseguramiento de la Calidad, el Comité Institucional de Cualificación y Evaluación del Personal –CICEP-, el Comité de Extensión y Proyección Social, el Comité de Investigación y Desarrollo, el Comité General de Prácticas Profesionales y todos aquellos órganos consultivos y asesores que se constituyan durante el normal crecimiento y desarrollo de la Universidad. Los conceptos y decisiones resultado de las sesiones de los consejos y comités son valoradas y aprobadas por el Consejo Académico y/o el Consejo Directivo para validar y permitir su implementación.

Junto con las instancias y colegiados, se encuentra el estamento que viabiliza la propuesta formativa de la Institución mediante la orientación del proceso de aprendizaje de los estudiantes: el cuerpo profesoral, docentes de tiempo completo, medio tiempo y cátedra. El docente uconiano entiende el proceso de enseñanza como un elemento mediador en la ruta formativa del estudiante, en donde lo que se orienta y se comparte y quien acompaña no son parte del epicentro, dándole paso al aprendizaje, al estudiante y a lo que este hace con lo que aprende el rol protagónico.

Algunas de las labores propias de la Gestión Académicas son: coordinación de trámites académicos internos y externos, gestión para la creación de nuevos programas, coordinación del proceso de autoevaluación, obtención o renovación de registros calificados, obtención o renovación de acreditación en alta calidad, renovación curricular, diseño y ejecución de plan de investigación, gestión de las políticas y normativas institucionales.

Administrativa y Financiera. La gestión administrativa es una dimensión inherente a la organización universitaria, que planifica, apoya y vela por el desarrollo sostenible de la Universidad, en cuanto a su filosofía y procesos misionales, mediante la optimización de los recursos físicos y financieros, y el talento humano; la calidad y mejoramiento continuo de los servicios, la modernización de la infraestructura y el respeto por el medio ambiente, promoviendo, armonizando y facilitando una cultura transparente, prestando un servicio diligente, confiable y atento, como soporte a la adecuada evolución de los procesos de la Universidad.

La Universidad en la Resolución Rectoral 036 de mayo de 2016 establece los lineamientos para la elaboración del presupuesto general de la Institución. Allí se encuentra que la Institución tiene centralizada la programación y la ejecución presupuestal, en cabeza de la Dirección Administrativa y Financiera. En el presupuesto general de gastos e inversiones de cada programa académico se hallan contemplados los rubros principales para la financiación del desarrollo de sus actividades de docencia, investigación, extensión, internacionalización y bienestar.

La adquisición, modernización y renovación de recursos físicos, técnicos y tecnológicos propios tanto de la actividad administrativa como de la actividad docente, investigativa y de proyección social se hacen en procura de ofrecer un servicio educativo de calidad en donde se beneficie toda la comunidad universitaria.

4.2. Vinculación con el entorno

La vinculación con el entorno local, regional, nacional e internacional en la Facultad se da desde las estrategias de Extensión y Proyección Social que en perspectiva socio-crítica ya definidas en el componente comunitario. Y coherente con las apuestas misionales, se pretende concretizar en el servicio a los demás, en la promoción de la justicia y el desarrollo de la social, en la prevalencia del bien común. Por ello, se busca extender los servicios de la Facultad más allá de los límites propiamente académicos, valorando y generando saber con las comunidades mismas.

En este sentido, la Extensión y Proyección Social aparece desde lo institucional como un eje medular, como un escenario y estrategia para ofrecer aportes y soluciones a los problemas del desarrollo humano de las comunidades del entorno. Es así como se proponen desde la política de Extensión y proyección social variadas posibilidades de relacionamiento con el entorno:

La Extensión, Proyección Social y la Responsabilidad Social: toda actividad que emprenda la universidad tendrá una posición ética y una gestión responsable de los impactos internos y externos de las labores que emprende.

La Extensión un proyecto académico: La Extensión debe articularse a la docencia, esto requiere acciones de investigación formativa y nuevas prácticas pedagógicas que posibiliten el aprendizaje experiencial, el cual se oriente a poner en práctica los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la solución e intervención de problemas reales.

La Extensión, Proyección Social y la investigación: La investigación debe ser generadora de valor agregado al proporcionar procesos que permitan la innovación y el cambio permanente, contribuyendo a la transformación del entorno. En este sentido, la extensión y la investigación se integran e interactúan con el medio para lograr la construcción y apropiación social del conocimiento.

La Extensión y Proyección Social como respuesta a las demandas de la región: la extensión debe interactuar o integrarse a la región para ofrecer programas y servicios pertinentes que respondan a las necesidades y potencialidades del medio.

La Extensión y Proyección Social, acercamiento al sector productivo: se propenderá por el desarrollo de vínculos con el sector productivo, fortaleciendo las relaciones Universidad-sector productivo con el objetivo de hacer útil el conocimiento y posibilitar el desarrollo científico y tecnológico. Al mismo tiempo, el fortalecimiento de estas relaciones debe orientarse a consolidar el proceso de formación de los alumnos, acercándolos al mundo laboral y retroalimentar la función académica de la Universidad.

La Extensión y Proyección Social a los Egresados: los egresados tienen un papel muy importante en la actividad de extensión y proyección social de la Universidad. Por un lado, se deben crear espacios para que los egresados refuercen su quehacer profesional; y, por otro, para que se vinculen y apoyen los procesos relacionados con las funciones sustantivas, fortaleciendo en ellos su sentido de pertenencia hacia la Institución.

Posicionamiento de la imagen corporativa: mediante las diferentes manifestaciones de extensión, la universidad debe consolidar y posicionar su imagen corporativa en el ámbito local, regional y nacional. Para tal fin es necesario que los criterios de calidad, pertinencia y equidad estén presentes en todas las formas de extensión y proyección social de la Universidad.

La Extensión, la Proyección Social y la cooperación interinstitucional: la Universidad debe propiciar lazos de unión con otras instituciones e integrar procesos que le permitan dar respuesta a los problemas complejos que en ocasiones debe abordar. La extensión no se debe manejar

de forma aislada, debe proporcionar alianzas con otras instituciones que permitan optimizar los recursos y dar respuestas efectivas a la demanda social.

La Extensión y Proyección Social como posibilidad de producir conocimiento contextualizado: mediante una reflexión crítica de las acciones emprendidas se debe posibilitar extraer aprendizajes para compartir y que al mismo tiempo posibiliten el cambio de políticas, formulación de nuevos programas y estrategias. El diseño de políticas de extensión y proyección social tiene como intención y directriz clara, favorecer a los más necesitados con acciones y estrategias concretas encaminadas a la promoción y desarrollo de hombres y mujeres para la construcción de una sociedad más justa y equitativa; una sociedad para vivir de manera útil y feliz.

Ahora, un relacionamiento necesario tiene que ver con la internacionalización, que exija generar cultura institucional, movilidad académica, gestión y consolida de cooperación, para proyectar la UCO y la Facultad internacionalmente, no solo como una oportunidad de visibilidad, sino también, como una responsabilidad impostergable desde la condición de universidad y comunidad académica.

4.3. Internacionalización

ResultadodelaPolíticadeInternacionalizacióndelaUniversidad Católica de Oriente es el Plan de Internacionalización 2010 – 2016, el cual orienta sus esfuerzos en formar ciudadanos para el mundo, con mentalidad universal, global, capaces de asimilar y adaptarse a la cultura de cualquier lugar y ambiente; con capacidad de intervenir creativamente la realidad y contexto donde vive y actúa. La visibilidad internacional y nacional, se han venido desarrollando de manera paulatina y sistemática, especialmente durante los últimos tres años, fortaleciendo la Oficina de Relaciones Internacionales -ORI- con personal de apoyo y desarrollando las funciones propias

de la dependencia. La ORI ofrece permanentemente asesoría e información a los estudiantes y docentes de la Universidad sobre estudios en el exterior.

La triada Plan – Política – Metas 2016 – 2020, ofrece un marco, que busca precisamente, las relaciones, el intercambio y la cooperación académica efectiva tanto en el ámbito nacional como en el internacional bajo el planteamiento de cuatro objetivos integradores:

- Formar a los estudiantes como ciudadanos para el mundo.
- Construir una cultura institucional para la internacionalización.
- Gestionar cooperación internacional para potenciar las capacidades institucionales.
- Proyectar la Universidad a nivel internacional para hacer visible su identidad.

La Universidad ha mantenido la inversión en internacionalización y se encuentra comprometida con el desarrollo de acciones para el mejoramiento de la visibilidad nacional e internacional, lo cual se refleja en la inclusión de esta línea en el **Plan Estratégico de Desarrollo 2017 – 2022** (aprobado por el Consejo Directivo mediante Acuerdo CD-003 del 23 de febrero de 2017). Es así como en la línea estratégica Excelencia Académica a la cual pertenece el programa Internacionalización, se proyectan actividades y metas, entre las que cabe la pena destacar:

- Fortalecer la movilidad de docentes, estudiantes, administrativos, las redes y convenios para fortalecer los proyectos, líneas y grupos de investigación.
- Revisar y ajustar las estrategias para desarrollar la competencia de lenguas extranjeras en los estudiantes, docentes y directivos, para facilitar la movilidad y la producción científica.

- Internacionalizar el currículo para posicionar los egresados y gestionar procesos de doble titulación de los programas académicos.
- Definir la ruta para la internacionalización en los programas de postgrado con el fin de facilitar la movilidad y el intercambio de conocimiento.
- Asegurar que los docentes que adelantan postgrados en universidades del exterior realicen actividades de interacción académicas o investigativas con dicha institución, y cumpla los demás compromisos del contrato becario.
- Establecer un protocolo en el cual se incluya los compromisos que adquieren los estudiantes que hagan parte de procesos de movilidad nacional e internacional.

En el marco de estas consideraciones institucionales sobre la internacionalización, y coherente con las apuestas declaradas en este proyecto, es compromiso de la Facultad de Ciencias de la Educación, la formación de educadores con calidad, integralidad e idoneidad, que respondan de forma pertinente y contextualizada a la comprensión y transformación de la realidad, desde escenarios sociales, comunitarios, institucionales y familiares en ámbitos nacionales e internacionales. Por tanto, para la Facultad, la internacionalización se entiende como un proceso que permite educar con calidad, con integralidad, para generar conocimiento pertinente y contextualizado que favorezca la comprensión y transformación de la realidad natural y social. La internacionalización como eje medular de los procesos formativos y académicos, debe articularse a la formación, cualificación y desarrollo profesoral para docentes globales. Además, exige la revisión y actualización permanente de sus programas y proyectos desde la perspectiva de la pertinencia y contextualización, buscando estructurar rutas formativas que desarrollen las competencias globales de los profesionales y la transformación de las prácticas educativas y profesionales como espacios para la generación e innovación del pensamiento global.

4.4. Autoevaluación y la Autorregulación

Con el fin de propiciar el aseguramiento de la calidad y la pertinencia de sus programas académicos, la Facultad asume los lineamientos ofrecidos por la Universidad que evalúan periódicamente los diseños y estructuras curriculares por medio de los procedimientos establecidos y orientados por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

El Plan Estratégico de Desarrollo incluye la línea estratégica Excelencia Académica en la cual se concibe el programa Autorregulación, cuyo objetivo es garantizar la calidad académica y social de la Universidad y de los servicios que oferta, a partir del fortalecimiento de una cultura hacia la excelencia institucional como referente nacional e internacional, dicho programa contempla los subprogramas:

- Autoevaluación y acreditación de alta calidad
- Fortalecimiento de la cultura del mejoramiento continuo

Para ejecutar dicho programa, la Universidad cuenta con una estructura administrativa conformada por el Comité de Aseguramiento de la Calidad Institucional como órgano colegiado y la Unidad de Autoevaluación y Acreditación, ambas instancias deben garantizar los óptimos de calidad para la UCO. El desarrollo del programa además se apoya en las gestiones que la Secretaría de Planeación, la Oficina de Control Interno y las demás dependencias en pro del mejoramiento continuo de la Universidad, las cuales propenden por mantener los resultados que históricamente ha logrado la Universidad en términos de certificaciones ISO, como por ejemplo ser la primera Universidad en Colombia en estar certificada desde el año 2008 bajo la norma ISO 14001 y tener un sistema de calidad institucional integrado bajo las normas ISO 9001 e ISO 14001.

Mediante el Acuerdo del Consejo Directivo CD-025 del 30 de noviembre de 2017, se actualizó el trámite interno para la creación, modificación, renovación o inactivación de programas académicos de la Universidad Católica de Oriente. En él se establece la ruta que garantiza el cumplimiento de

lineamientos institucionales y de política pública y asigna roles de responsabilidad para cada caso.

Junto con los lineamientos establecidos por el Comité de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad, los procesos de autoevaluación a nivel institucional y de programa, permiten identificar aquellos aspectos que se requiere consolidar, mejorar, ajustar o desarrollar en los programas académicos y planes de estudio, por lo cual se obtiene información que es analizada y a la luz de ello se proponen modificaciones o complementos, los cuales se presentan ante el Consejo Académico para su estudio y son aprobados mediante Acuerdos del Consejo Directivo.

Sistema Institucional de Calidad Educativa –SICE-

La Universidad Católica de Oriente comprometida con el fortalecimiento de la cultura de la calidad y ambiental a nivel institucional y de programas, y con el mejoramiento continuo de sus procesos y servicios, en beneficio de la excelencia académica, a través de plataformas, políticas, programas, estrategias y objetivos soportados en un conjunto de planes, proyectos y acciones que permitan el cumplimiento de sus propósitos, la interacción con sus grupos de interés y la satisfacción de los usuarios y partes interesadas, se crea el Sistema Institucional de Calidad Educativa –SICE-, según el Acuerdo CD-007 del 30 de julio de 2009.

El SICE es el modelo básico de referencia desarrollado por la Universidad que busca armonizar los conceptos de gestión por procesos basado en la norma ISO 9001, el sistema de gestión ambiental estructurado en la norma ISO 14001, las normas ministeriales relacionadas con la calidad de programas e instituciones educativas, y los temas de la planeación, control y evaluación institucional; de esta manera son vistos como procesos complementarios, entendiendo que la calidad y la cultura ambiental en la universidad es una sola. Con este sistema se busca evitar duplicidad y aprovechar sinergias de cada uno de los modelos que operan en la UCO: aseguramiento de calidad de programas desde sus condiciones de calidad para registro calificado, acreditación institucional y de programas desde lineamientos de CNA, sistema de gestión ambiental y sistema de gestión de calidad desde normativa ISO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano y Visalberghi (2008). Historia De La Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Adorno (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez (2002). Pedagogías críticas: conocimiento y poder. En: Investigación pedagógica en Colombia. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.
- Álvarez, Alejandro (2002). Pedagogías Críticas: Conocimiento Y Poder. En: Investigación Pedagógica en Colombia. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.
- Bajtín, Mijail. (1993). La construcción de la enunciación. En: Silvestri , A y Blanck G. Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Antropos, Barcelona, pag. 246
- Benner (1998). La pedagogía como ciencia. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Berman (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Boaventura de Souza Santos. (2004). Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa. Fondo de Cultura Económica. México.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30. Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html

- _____. (1991). Constitución Política de Colombia. Obtenido de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Da Silva (2001). Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo. Barcelona: Octaedro.
- Documento complementario al informe final autoevaluación 2016 con fines de acreditación institucional de alta calidad, 2018.
- Documento Maestro de la Maestría en Educación. (2015). Archivo propio de la Facultad.
- Durkheim, Emile (2000). Educación Y Sociología. Barcelona: ediciones península.
- _____. (2002). La Educación Moral. Madrid: Trotta.
- Dussel, Enrique. (2006). 20 tesis de política. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo. (1983). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (2009). El grito manso. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullat (1983). Filosofías de la educación. Barcelona: CEAC.
- Fullat y Sarramona (1982). Cuestiones de educación. Barcelona: CEAC.
- García, J. (1995). Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social. Sal Térrea. 1995.
- Giroux, Henry A. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós. Buenos Aires
- Habermas (1999). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Madrid: Cátedra.
- Hall (2014) Notas de Marx sobre el método: una lectura de la introducción de 1857. En: sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Herbart (1935). Pedagogía general, derivada del fin de la educación. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: ESPASA – CALPE.
- Horkheimer (2003). Teoría crítica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Informe final autoevaluación 2016 con fines de acreditación institucional de alta calidad, 2016.
- Jiménez, A; Pérez, F. (2017). Universidad y Territorio: las misiones una estrategia de extensión con sentido territorial. Rionegro: Revista Kénoxis.

- Kant, Emmanuel. (2003). *Pedagogía*. Madrid: AKAL.
- _____. (1994). *Filosofía de la Historia*. Fondo de cultura económica, Santa fe de Bogotá, 1994, p.25.
- Klafki (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En: *Revista De Educación* No 291. Páginas: 105 – 127.
- Koselleck (2012). *Desplazamiento de los límites de la emancipación. Un esbozo histórico – conceptual*. En: *Historia de conceptos*. Madrid: Trotta.
- Londoño, L; Arias, M; Gómez, G. (2006). *Propuesta de Educación Media Rural*. Divegráficas.
- Londoño, L; Arias, M; Gómez, G; Sanín, C. (2006). *Construcción Participativa de Propuestas de Educación Básica Comunitaria*. Rionegro: Divegráficas.
- Magendzo, Abraham (2004). *Formación ciudadana*. Cooperativa Magisterio.
- Manual del Sistema Institucional de Calidad Educativa, versión 06, 2015.
- Marx, Karl. (1988). *Apuntes Etnológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (2008). *Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. En: *Escritos de juventud sobre el derecho (Textos 1837 – 1847)*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (2009). *La cuestión judía*. Barcelona: Anthropos.
- Marx y Engels (1975). *Manifiesto del partido comunista*. Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Mclaren (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Philippe (2001). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mejía (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mejía, Marco y Myriam, Awad, (2004). *Educación Popular Hoy*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mialaret, Gaston (1985). *Introducción A Las Ciencias De La Educación*. Ginebra: UNESCO.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2014). *Lineamientos de Calidad*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Decreto N° 1295. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Moreno, S; Inés, C. (2001). Estructurar mentes para formar personas. En revista Educación y educadores vol. 4, 2001, pág. 73
- Muñoz, Diego. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. En: Revista Kavilando. V. 5 No 1. Páginas: 39- 44
- _____. (2013a). Lectura De Contexto: La Educación Popular Como Práctica Libertaria. En: El Ágora Usb ISSN: 1657-8031 v.13 fasc.1 p.155 – 163.
- _____. (2014). “Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx”. En: Revista Perseitas, ISSN 2346-1780, Vol. 2, N°. 2, 2014, págs. 186-203
- Muñoz y Hurtado (2015) El Maestro Simón Rodríguez: Un Pensador De La Educación Crítica Latinoamericana. En: Revista Kavilando. V. 7 No 1.
- Noguera, Carlos (2010). La Constitución De Las Culturas Pedagógicas Modernas: Una Aproximación Conceptual. En: Revista Pedagogía y Saberes No.33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2010, pp. 9 – 25.
- ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Consultado el 12 de noviembre de 2017. Ver URL: <http://www.um.es/web/campusostenible/-/-que-son-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-?inheritRedirect=true>
- Ortiga, Esteban J. (1999). Pedagogía Social Especializada. Ariel, Barcelona. <http://www.nodo50.org./sindpitagoras/Freire.htm>
- Pérez, F. (2015). Breve reseña histórica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Archivo propio de la Facultad.
- Pérez, F; Ríos, E. (2017). Un contexto general sobre la Universidad y el profesor universitario. Capítulo de libro en: sobre el profesor universitario. Bogota: ASCUN.
- Pérez, F; Ríos, U. Valencia, W; Ríos, E. (2012). Lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores caso PRESEA. Rionegro: Revista Universidad Católica de Oriente.
- Plan Estratégico de Desarrollo 2017 – 2022: “UCO PARA TODOS”, 2017.

- Posner, George. (1998). *Análisis De Currículo*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Proyecto Educativo Institucional PEF. (2010). Documento Institucional Universidad Católica de Oriente.
- Ríos, E. Pérez, F. (2016). Presentación del rediseño del Proyecto Educativo de Facultad (PEF). Archivo propio de la Facultad.
- Ríos, Rafael (2005) “Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano. 1926-1954”, Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Runge, Andrés (2007). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, Garcés y Muñoz (2015). La pedagogía como campo disciplinar y profesional. En: *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Medellín: Siglo del Hombre Editores.
- Runge y Muñoz. (2008). Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 26, p. 149-161, jul./dez. 2008.
- Runge, Muñoz y Ospina. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. En: *Revista Pedagogía y Saberes* No. 43. Páginas: 9 - 28.
- Runge y Piñeres (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. En: *Revista Itinerario Educativo*. N.º 66. P. 249-280.
- Sánchez, J. (2003). Condiciones de Fragilidad que empeoran la pobreza en los adultos mayores y ancianos. *Revista Universidad Católica de Oriente*. N 16, año 2003, p 38.
- Stenhouse (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine (1999). La escuela del sujeto. En: *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Universidad Católica de Oriente (2017). Proyecto Educativo Institucional. Filosofía Institucional.
- Universidad Católica de Oriente. (1994). Grupo de Investigación, Servicio Educativo Rural SER. Obtenido de <http://www.ucn.edu.co/programas-academicos/Documents/educacion-en-el-medio-rural.pdf>
- Universidad Católica de Oriente. (2005). Plan de Desarrollo 2006 - 2015. Obtenido de <http://www.uco.edu.co/Inicio/home.html>
- Universidad Católica de Oriente. (2012). Régimen Docente. Obtenido de <http://www.uco.edu.co/reglamentos/Documents/acuerdo%20estatuto%20docente.pdf>
- Universidad Católica de Oriente. (2013). Estatutos UCO. Obtenido de <http://www.uco.edu.co/institucional/estatutos/Documents/Estatutos%20de%201a%20Universidad%20Cat%C3%B3lica%20de%20Oriente.pdf>
- Universidad Católica de Oriente. (s.f.). Reglamentos Institucionales. Obtenido de <http://www.uco.edu.co/reglamentos/Paginas/default.aspx>
- Valencia, W. (2015) Fundamentación Pedagógica de la Facultad. Compilador. Archivo propio de la Facultad.
- Vasco, E. (1997). Maestros, alumnos y saberes. Bogotá: Magisterio.
- Vierhaus (2002). Formación (Bildung). En: Revista Educación y Pedagogía. Vol XIV.
- Wertsch, J. (1998). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona, Paidós, 1988.
- Wulf (2000). Introducción a la ciencia de la educación. Medellín: Universidad de Antioquia y ASONEN.
- Wulf, Christoph. (2000). Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, ASONEN.
- Zapata, V. (1994). Historia de la Pedagogía. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Zemelman (2005) El Marxismo crece con la historia: su herencia presente (una lectura no exegética de la "introducción de 1857: para discutir y desarrollar). En: Voluntad de conocer. Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga, O. (2003). Pedagogía y Epistemología. Magisterio, Santa fe de Bogotá.

Aclaración de los asesores de los PEF

El presente texto no es punto de llegada; es, ante todo, un punto de partida. Su condición de documento de trabajo fruto del esfuerzo colectivo de la Facultad se presenta como un ejercicio reflexivo y propositivo que, por medio de los encuentros entre maestros, estudiantes, administrativos y directivos, logra diálogos entre los niveles macro-, meso- y microcurricular, todavía en construcción. Es de anotar que, como innovación socio-educativa, este instrumento funge como prototipo no agotado, aunque recoge acumulados antes no logrados como son: la formación de coordinadores y decanos en el diplomado Gestión para la Excelencia Universitaria fase I (2015) y fase II (2017), la unificación de criterios y de la estructura de los PEF, entendidos como documentos abiertos y susceptibles de mejoramiento continuo. Pero, sobre todo, ha sido el pretexto para el encuentro y la consolidación de cuerpos de maestros y estudiantes pensando, sintiendo y haciendo Facultad, pues los PEF no solo se escriben, sino que también se leen en el campus universitario, en cada miembro de esta comunidad.

*Elkin Ríos
Fabián Pérez
William Valencia*

