



La Gestión Educativa y El Currículo en las Prácticas Contemporáneas.

Coloquio de Investigación Memorias - Junio 24 de 2011

**PhD en Ed. Dora Inés Arroyave Giraldo.
Compiladora.**



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
MEDELLÍN**

Este CD contiene las Memorias del Coloquio de investigación. Su reproducción parcial o total está autorizada siempre y cuando se cite. Numero ISBN 978-958-8474-18-2

Arroyave G., Dora Inés

Memorias Coloquio de investigación “*La gestión educativa y el currículo en las prácticas contemporáneas*”. Medellín: Universidad de San Buenaventura, Junio 24 de 2011. 140 p. CD.

ISBN: 978-958-8474-18-2

Andrés Álvarez. Departamento Publicaciones. Universidad de San Buenaventura-Medellín.

Arroyave G., Dora Inés. PhD. en Educación. Profesor Titular. Líder Línea: Gestión Educativa – Currículo. Líder Grupo de Investigación ESINED. Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación.

Universidad de San Buenaventura. Medellín. Colombia.

ISBN: 978-958-8474-18-2

ÍNDICE

Prólogo	6
Capítulo I MACROPROYECTO LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS. ETAPA I. Dora Inés Arroyave Giraldo Profesor Titular. Líder Línea: Gestión Educativa – Currículo. Líder Grupo de Investigación ESINED. Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación. Universidad de San Buenaventura. Medellín.	9
Capítulo II DESDE EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS: LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS: UN APORTE AL MEJORAMIENTO DEL AMBIENTE ESCOLAR A TRAVÉS DE UN CURRÍCULO TRANSVERSAL. Claudia Milena Arango Vanegas. Mario Luis Ernesto García Viveros. Ana Manuela Rojas Acevedo. Estudiantes Maestría en Educación. Cohorte 3. Línea Gestión Educativa – Currículo. Universidad de San Buenaventura. Medellín.	15
Capítulo III DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES CONTEMPORÁNEAS: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA. Liliana María Cardona Mejía. Estudiante Maestría en Educación. Cohorte 2. Línea Gestión Educativa – Currículo. Universidad de San Buenaventura. Medellín.	46
Capítulo IV DESDE LOS DESARROLLOS CURRICULARES, ORGANIZACIONALES Y GERENCIALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: LA ARTICULACIÓN DE LA FORMACIÓN SOCIO-	61

HUMANÍSTICA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD.

Luis Fernando Sánchez Sánchez.

Profesor asistente.

Estudiante Maestría en Educación. Cohorte 2.

Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Capítulo V 71

DESDE LOS DESARROLLOS CURRICULARES, ORGANIZACIONALES Y GERENCIALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL Y LA PAIDEIA FRANCISCANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR - UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN.

Verónica Moreno López.

Profesor asistente.

Estudiante Maestría en Educación. Cohorte 2.

Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Capítulo VI 92

DESDE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA RESPONDERLE A LA INCLUSIÓN: INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR... UNA REALIDAD DIALÓGICA ENTRE LO LEGAL Y LO HUMANO.

Janed Rivera Restrepo.

Profesor asistente.

Estudiante Maestría en Educación. Cohorte 3.

Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Capítulo VII 105

DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: PROYECTO PEDAGÓGICO UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE QUE ARTICULA TEORÍA-PRÁCTICA-INVESTIGACIÓN.

Beatriz Elena Ríos Estrada

Profesor asociado.

Coordinadora Prácticas. Facultad de Educación.

Investigadora de la Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

Capítulo VIII	119
DESDE EL MACROPROYECTO: LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS	

Dora Inés Arroyave Giraldo

Profesor Titular.

Líder Línea: Gestión Educativa – Currículo.

Líder Grupo de Investigación ESINED. Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

PRÓLOGO

El naciente grupo de investigación de estudios interdisciplinarios sobre educación –ESINED-, adscrito a la facultad de educación de la Universidad de San Buenaventura, Seccional de Medellín, ha organizado la realización del coloquio de investigación “La Gestión Educativa y El Currículo en las Prácticas Contemporáneas” como ejercicio académico, en el marco de la línea de investigación Gestión Educativa – Currículo, el cual ha sido concebido para construir un punto de encuentro entre los estudiantes de la maestría en educación pertenecientes a la línea, los docentes y la comunidad universitaria en general, de modo tal que desde los avances investigativos, se ofrezca un panorama de reflexión a la comunidad universitaria.

En el texto de las Memorias del Coloquio de investigación se presenta un avance investigativo del Macroproyecto *La gestión educativa y el currículo en las prácticas contemporáneas. Etapa I.*; en consecuencia se expone la estructura de la problematización (Tema del Microproyecto, Pregunta-Problema, Objetivo General) de seis microproyectos que articulados al macroproyecto en desarrollo, abordan los campos temáticos de –El currículo en las prácticas contemporáneas. -Prácticas docentes contemporáneas. -Desarrollos curriculares, organizacionales y gerenciales de la educación del siglo XXI. -Modelos de intervención para responderle a la inclusión. -La evaluación en la educación superior. Y -Las prácticas pedagógicas. Seguidamente se plantea un acercamiento teórico-conceptual de uno de los núcleos temáticos de cada microproyecto.

En el capítulo I, se presenta una síntesis del **MACROPROYECTO LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS. ETAPA I.**; acto seguido se esboza la ruta metodológica que ha orientado esa búsqueda y que ha permitido complementar la solidez de la fundamentación teórico-práctica de la línea de investigación de Gestión Educativa – Currículo, línea adscrita al Grupo ESINED (Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación) de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín.

El capítulo II, **DESDE EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS: LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS: UN APOORTE AL MEJORAMIENTO DEL AMBIENTE ESCOLAR A TRAVÉS DE UN CURRÍCULO TRANSVERSAL**, se plantean que la escuela ha dejado de ser un escenario ajeno a la violencia presente en Colombia; episodios de irrespeto, intolerancia y discriminación son comunes en las aulas de clase, las mismas que se suponen como importante espacio, después del familiar, para la formación en valores y derechos de los futuros forjadores de país. En el texto

del capítulo se refleja como las competencias ciudadanas movilizan el proceso de aprendizaje en el convivir, el actuar y el sentir desde la individualidad para contribuir en un colectivo, como sujeto en proceso de desarrollo y de formación.

DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES CONTEMPORÁNEAS: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA, capítulo III. La autora considera que las prácticas pedagógicas han sido objeto de indagación de muchos autores; sin embargo son pocos los estudios referidos al ejercicio que desarrollan los estudiantes de los últimos niveles de formación universitaria, pues la mayoría se refieren al quehacer docente. Con el estudio pretende caracterizar el proceso de prácticas que se desarrolla en el pregrado de Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura de Medellín en aras de generar una propuesta alternativa desde una perspectiva contemporánea del currículo. Se analizan a la par, 3 instituciones como son la Universidad de Antioquia, el politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y la Fundación Universitaria Luis Amigó, quienes con la Universidad de San Buenaventura, son las que ofertan este pregrado en la ciudad de Medellín.

El capítulo IV, DESDE LOS DESARROLLOS CURRICULARES, ORGANIZACIONALES Y GERENCIALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: LA ARTICULACIÓN DE LA FORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD. El autor pone a consideración las implicaciones curriculares, epistemológicas e interdisciplinarias de articular la dimensión socio-humanística a los planes estratégicos y misionales, a los distintos perfiles académicos, a la proyección institucional y a la construcción de todos los estamentos de la Comunidad Académica de una institución universitaria, alineándola al proyecto educativo institucional.

En capítulo V, DESDE LOS DESARROLLOS CURRICULARES, ORGANIZACIONALES Y GERENCIALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL Y LA PAIDEIA FRANCISCANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR - UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN. Basado en diversos autores que han propendido en los últimos tiempos, por resaltar la importancia que tiene en el ámbito de la educación superior el afianzar la formación humana, como uno de los elementos definitorios del perfil personal y profesional de los egresados que serán los encargados de sustentar el desarrollo integral de la sociedad, la autora pretende mostrar la importancia de ese afianzamiento desde la mirada de la Universidad San Buenaventura Medellín acorde con la Paideia Franciscana, como avance investigativo para caracterizar el currículo de la formación socio – humanista en la misma Institución.

Capítulo VI. DESDE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA RESPONDERLE A LA INCLUSIÓN: INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR... UNA REALIDAD DIALÓGICA ENTRE LO LEGAL Y LO HUMANO. La autora parte de la afirmación de que la educación vista como un proceso fundamental en el desarrollo del ser humano es en esencia enriquecedora de vida, forjadora de proyectos, promotora de conocimiento y ante todo formadora de ideales y anhelos. Es ella en su esencia quien da forma a los sueños, quien enaltece la vida y la pone en el pedestal más alto,

llenándola de dignidad. Como derecho reviste todo un asunto legal, concibiéndose como equitativa e incluyente, más su legitimidad crea grandes interrogantes que se hacen evidentes en la cotidianidad, cualquiera que sea el ámbito educativo, y en especial si a la Educación Superior se refiere.

DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: PROYECTO PEDAGÓGICO UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE QUE ARTICULA TEORÍA-PRÁCTICA-INVESTIGACIÓN, constituye el capítulo VII. La autora precisa que la Facultad de Educación de la San Buenaventura Medellín en su reflexión permanente por la formación de profesionales licenciados en educación considera fundamental la búsqueda de estrategias de aprendizaje que garanticen la transformación socio educativa desde las prácticas pedagógicas y en articulación con su fundamentación epistemológica los conceptos articuladores son objeto de revisión, análisis y transformación en diferentes contextos, modalidades y perspectivas pedagógicas. Es así como los proyectos pedagógicos se convierten en alternativa para lograr procesos de aprendizaje permanente de reflexión-acción.

El último, el Capítulo VIII, DESDE EL MACROPROYECTO: LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS, la autora parte de que si *la nueva realidad del siglo XXI nos obliga a un replanteamiento de los fundamentos de la educación*, desde esta perspectiva puede decirse que en la gestión educativa y el currículo de las prácticas contemporáneas se requieren nuevas formas para su diseño y desarrollo, en ese sentido propone una estrategia desde el pensamiento complejo.

Con la esperanza de que en estas memorias las y los lectores encuentren elementos de aporte a la reflexión sobre la relación gestión educativa y currículo en el contexto contemporáneo. Así mismo con la convicción de que realizar el coloquio en nuestra Universidad y publicar sus memorias responde al compromiso de los expositores de difundir los avances investigativos, así como de promover la reflexión sustentada en actividad investigativa, como oportunidad de acceder nuevos desarrollos y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

No está de más recordar el espíritu académico que fundamenta la realización del Coloquio y la publicación de sus memorias, así como agradecer nuevamente a todas las personas que lo hicieron posible.

Hasta pronto,

*Sandra Eugenia Posada Hernández.
Decana. Facultad de Educación*

CAPÍTULO I

MACROPROYECTO LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS. ETAPA I.

DORA INÉS ARROYAVE GIRALDO

Profesor Titular.

Líder Línea: Gestión Educativa – Currículo.

Líder Grupo de Investigación ESINED. Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

A través del Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación -ESINED-, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, cuyo propósito es desarrollar investigación avanzada en el campo de lo socio-educativo; la línea de Gestión Educativa – Currículo plantea el Macroproyecto *“LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS, Etapa I”*, y para tal efecto propone desarrollar aproximaciones en el estudio de los problemas y desafíos actuales para la educación pasando por algunos de los debates de las concepciones clásicas de la gestión educativa y el currículo en sus diferentes ámbitos, su constitución, validez y límites; hasta algunas de las transformaciones epistemológicas y metodológicas propias en el debate contemporáneo, que apunta al surgimiento de nuevos paradigmas, con las ideas de los enfoques dinámicos, de no linealidad, de pensamiento sistémico, circular, complejo, ecologizante y contextualizado; y en ese sentido, se responde a los cambios epistemológicos que ciertamente, como afirma D. Najmanovich (2008) son sólo una vertiente de los múltiples afluentes que impactan en la institución educativa, promoviendo una profunda transformación.

Desde esa perspectiva se genera como pregunta-problema: *Cuáles son los problemas y actuales desafíos para la educación y cómo enfrentarlos desde concepciones contemporáneas de la gestión educativa y el currículo?*

Ahora bien, considerando como campos temáticos del macroproyecto:

- ✓ Enfoques y dimensiones contemporáneos de la gestión educativa y el currículo.
- ✓ Desarrollos curriculares, organizacionales y gerenciales de la educación S. XXI.
- ✓ Tendencias - Políticas - Marcos normativos de la educación.
- ✓ Enfoques de la Calidad en la educación.
- ✓ Modelos de intervención educativa para responderle a la inclusión.
- ✓ Practicas Docentes Contemporáneas/Diversidad Educativa.
- ✓ Proyectos pedagógicos alternativos, integradores e incluyentes.
- ✓ Infraestructura económica-física educativa.
- ✓ Economía educativa.
- ✓ Gestión de la Educación: Inicial – Básica – Superior.
- ✓ Proyectos de desarrollo socioeducativo.
- ✓ Cultura organizacional/Ambientes laborales
- ✓ Las Nuevas Tecnologías de la información y las telecomunicaciones aplicadas a la educación (NTICS/Educación).
- ✓ Prospectivas Educativas.

En la maestría en educación que se lleva a cabo en la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín, algunos estudiantes de la cohorte 2 y 3, y un docente investigador de la línea, están abordando algunos de esos campos temáticos: -Prácticas docentes contemporáneas. -Desarrollos curriculares, organizacionales y gerenciales de la educación del siglo XXI. -Modelos de intervención para responderle a la inclusión. -La evaluación en la educación superior. Y -Las prácticas pedagógicas.

Dichos campos temáticos han sido problematizados de la siguiente manera:

1. Campo temático: Currículo en las prácticas contemporáneas.

Tema Microproyecto:

“Gerenciamiento de un currículo para la formación de las competencias ciudadanas”.

Pregunta-problema:

¿Cómo gestionar un currículo escolar de manera integral e interdisciplinar basado en competencias ciudadanas que contribuya al mejoramiento del ambiente escolar en la básica primaria?

Objetivo General:

Gestionar un currículo escolar de manera integral e interdisciplinar basado en competencias ciudadanas que contribuya al mejoramiento del ambiente escolar en la básica primaria.

2. Campo temático: Prácticas docentes contemporáneas

Tema Microproyecto:

“Las prácticas pedagógicas de los estudiantes de educación física y deportes de la universidad de san buenaventura”.

Pregunta-problema:

¿Cómo se desarrolla el proceso de práctica de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura?

Objetivo General:

Caracterizar el proceso de práctica de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura.

3. Campo temático: Desarrollos curriculares, organizacionales y gerenciales de la educación del siglo XXI.

Tema Microproyecto:

Componentes curriculares de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín.

Pregunta-problema:

Cómo la estructura curricular de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín se articula a la propuesta formativa franciscana y a las propuestas curriculares de los CIDEH USB Colombia?

Objetivo General:

Caracterizar la articulación entre los fundamentos de la estructura curricular del área de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín, y su pertinencia con la propuesta formativa franciscana.

4. Campo temático: Modelos de intervención para responderle a la inclusión.

Tema Microproyecto:

La inclusión en la educación superior, caso USB-Medellín.

Pregunta-problema:

Como responderle a la inclusión educativa a la población diversa que asiste a la USB-Medellín?

Objetivo General:

Diseñar un modelo de intervención educativa para responderle a la inclusión en la USB-Medellín.

5. Campo temático: Las prácticas pedagógicas

Tema Microproyecto:

Proyecto Pedagógico una estrategia de aprendizaje que articula teoría, práctica e investigación.

Pregunta-problema:

¿De qué forma la estrategia de aprendizaje de proyecto pedagógico posibilita la articulación teoría/práctica/investigación en la formación de los licenciados de USB-Medellín?

Objetivo General:

Fundamentar la propuesta de prácticas pedagógicas que favorezca la reflexión del maestro en formación tanto en lo personal como en sus

aportes a la transformación sociocultural en cualquier contexto o escenario desde diferentes modalidades.

LA RUTA METODOLÓGICA EN EL DESARROLLO DEL MACROPROYECTO

Al iniciar el proceso de investigación los actores-magísteres en formación en su gran mayoría, se adentran en un camino de múltiples paisajes, aventuras y sorpresas. Pero este camino exige despojarse de mitos, de prejuicios, de temores y de miedos.

Se advierte que la investigación ya no es privativa de gremios o privilegios: es una tarea de búsqueda organizada y sistemática, laboriosa e imaginativa al alcance de todos los seres que mantengan viva la curiosidad, la posibilidad de soñar, de volar con la voluntad y la sed de saber.

En ese sentido, se opta por la investigación como camino para develar y comprender el sentido de las prácticas humanas, se encuentra un panorama de preguntas, tareas y conocimientos, que constituyen el medio para generar teorías, descripciones, conceptualizaciones creadoras de nuevos modelos interpretativos de la realidad.

Así pues se evidencia que en la educación, la investigación es la oportunidad para ligar el proceso de conocimiento a los del desarrollo intelectual, tecnológico y social. De ahí la importancia de la formación investigativa de todo educador frente a la transformación de sus actitudes, de su rol y de su práctica.

En esta línea de pensamiento, se asume que la tarea investigativa supone explorar posibilidades y alternativas en la construcción del conocimiento, por lo tanto, se pone a prueba la flexibilidad y la creatividad del investigador y de los actores para cambiar, adaptar y reconceptualizar ideas preconcebidas.

En consecuencia, la formación del Profesional de educación (Magister) exige la presencia de la investigación para hallar alternativas de solución a los

problemas de su práctica pedagógica y/o de la pedagogía en sí, las cuales, en todo caso, deberán estar acordes con las necesidades del contexto.

La ruta metodológica del proceso investigativo pasa a ser la herramienta básica que brinda posibilidades de reconstruir las prácticas de la educación, delimitando y articulando estas con otros saberes y/o disciplinas con los cuales comparte su campo de acción; así se da crédito a la afirmación de que solo desde la investigación es posible garantizar el avance científico y la cualificación de los procesos educativos.

El trabajo de investigación de los profesionales en formación, se propone desarrollar por Etapas con procedimientos específicos¹ (Arroyave, 2008), en consecuencia, se espera que se desarrollen las etapas de la delimitación del tema, la formulación del problema, los objetivos, las preguntas problematizadoras y la construcción del referente teórico-conceptual.

Luego, cada grupo de investigación y/o estudiante investigador, desarrolla el diseño metodológico, con el respectivo proceso de análisis e interpretación, plantea una propuesta de solución y/o mejoramiento a la situación investigada y elabora el informe final.

Ahora bien, en los siete capítulos siguientes del texto se presenta avances del macroproyecto de investigación: *La gestión educativa y el currículo en las prácticas contemporáneas. Etapa I.*; en tal sentido se expone una síntesis de la problematización del objeto de estudio y un aparte del referente teórico-conceptual de algunos equipos de investigación de la facultad de educación adscritos al macroproyecto.

1 La autora sugiere que la investigación se convierte en una estrategia de actuación para el rol docente actual. Investigar como una forma de aprendizaje individual y grupal, sistemática y continuada que intenta conciliar lo que se aprende con lo que se vive, el saber teórico y la experiencia cotidiana. Investigar a través de una situación o acontecimiento problémico (caso), tomado de la realidad y que a partir de su estudio, análisis e interpretación, se enfrenta a la comprensión del caso e intenta conceptualizar la práctica educativa mediante una alternativa significativa con una propuesta eficaz de solución o mejoramiento a la situación planteada. Propone el *método de estudio de caso, como una posibilidad de transformación*. La propuesta metodológica se desarrolla en tres etapas básicas: Preactiva, Activa y Posactiva cada una de ellas con procedimientos específicos que combina complementariamente métodos y técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas. (Arroyave, 2008, p. 63,65. Véase ARROYAVE Giraldo, D. (2008). INVESTIGAR: Una estrategia de actuación para el rol docente actual. En Revista INVESTIGACIONES EDUCATIVAS. Vol. VIII, N. 1. ISSN 0717-6147. Ediciones Universidad de la Frontera. Temuco – Chile. Págs. 51 – 65).

CAPÍTULO II

DESDE EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS: LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS: UN APOORTE AL MEJORAMIENTO DEL AMBIENTE ESCOLAR A TRAVÉS DE UN CURRÍCULO TRANSVERSAL

Claudia Milena Arango Vanegas.

Mario Luis Ernesto García Viveros.

Ana Manuela Rojas Acevedo.

Estudiantes Maestría en Educación. Cohorte 3.

Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

CAMPO TEMÁTICO: CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS.

Tema Microproyecto:

“Gerenciamiento de un currículo para la formación de las competencias ciudadanas”.

Pregunta-problema:

¿Cómo gestionar un currículo escolar de manera integral e interdisciplinar basado en competencias ciudadanas que contribuya al mejoramiento del ambiente escolar en la básica primaria?

Objetivo General:

Gestionar un currículo escolar de manera integral e interdisciplinar basado en competencias ciudadanas que contribuya al mejoramiento del ambiente escolar en la básica primaria.

RESUMEN

Con el paso de los años, la escuela ha dejado de ser un escenario ajeno a la violencia presente en Colombia; episodios de irrespeto, intolerancia y

discriminación son comunes en las aulas de clase, las mismas que se suponen como importante espacio, después del familiar, para la formación en valores y derechos de los futuros forjadores de país. La utilidad, viabilidad e impacto de este trabajo estará dado no solamente para el sector educativo en cuanto a docentes y educandos, sino además para el sector social que es quien influye en valores, comportamiento y compromiso. Como resultados se encontrara una propuesta de currículo, basadas en los estándares planteados por el Ministerio de Educación Nacional y las encuestas realizadas que muestran claramente la situación frente a la aplicación de las competencias ciudadanas, incidiendo en la posible redefinición del currículo institucional para facilitar y hacer más práctico el trabajo de las competencias dentro de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVES

Currículo, competencias ciudadanas, civilidad, gestión educativa, liderazgo.

INTRODUCCIÓN

La realización de esta investigación descriptiva, partió de las necesidades educativas vistas por los docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden, y también en insuficiencias en la aplicación de las competencias ciudadanas y la actitud de los estudiantes ante ellas. Para ello retomamos la conceptualización de las competencias ciudadanas, las cuales incluyen un conjunto de conocimientos, destrezas y cualidades que permiten que una persona ejerza su ciudadanía con relación a los demás y con sí mismo, actuando con base en los principios concertados por una sociedad y validados universalmente. En el contexto escolar, las competencias ciudadanas permiten al individuo asumir comportamientos adecuados según la situación y el participante, respetar las normas y procedimientos, ser crítico y reflexivo ante los problemas, resolver conflictos y buscar la armonía en la relación con los demás, cuidar los bienes ajenos, cumplir los compromisos,

participar activamente y generar sentido de pertenencia por su institución y por toda su comunidad.

Los participantes de esta investigación descriptiva, esperan que este producto sirva de insumo para instituciones educativas, encontrando estrategias que permitan la transformación de las prácticas pedagógicas en las competencias ciudadanas.

*La enseñanza y práctica de las competencias ciudadanas retoman singular importancia en la construcción de una sociedad democrática, incluyente y pacífica. Por ello, es importante que **desde las instituciones educativas se generen espacios donde la comunidad académica pueda experimentar y potenciar sus habilidades en pro de una población más justa**, las unidades de competencia se convierten en unidades de aprendizaje, que incluyen los contenidos, los procesos, los resultados y las condiciones para que el aprendizaje sea efectivo.*

Es importante mencionar, que este texto refleja como las competencias ciudadanas movilizan el proceso de aprendizaje en el convivir, el actuar y el sentir desde la individualidad para contribuir en un colectivo, como sujeto en proceso de desarrollo y de formación.

ANALISIS DEL PROBLEMA

Uno de los problemas que está viviendo la ciudad de Medellín en los últimos meses es el creciente aumento de la violencia en las escuelas públicas ubicadas en diferentes zonas de la ciudad, las cifras presentadas por la Administración Municipal hablan por sí solas de lo que está pasando. Según la Alcaldía de Medellín, en lo que va corrido de este año han sido amenazadas más de 42 instituciones educativas, 53 maestros, 11 coordinadores y siete rectores. (Builes, 2009)

Debido a esto, la Alcaldía realizó un diagnóstico para saber cuáles son los factores de riesgo que pueden inducir a los estudiantes a la violencia, con el fin de generar estrategias para mitigar el riesgo. Entre estos factores, según el estudio, se han encontrado casas de modelaje creadas para inducir a las niñas a la explotación sexual, locales de expendio de drogas en cercanías a los colegios, y bandas de extorsión y de sicarios, de las cuales hacen parte niños de los establecimientos educativos.

Este panorama de violencia que rodea la escuela se evidencia en las cifras de homicidio de estudiantes. En lo que va corrido del año han asesinado 65 estudiantes, de los cuales 45 son menores de edad. El total de estas 65 muertes corresponden al área Metropolitana y además, 7 de estos estudiantes fueron asesinados a la salida de su jornada estudiantil. Adicional a esto, los sitios de ocurrencia de los asesinatos fueron las comunas 5, 6, y 13 de la ciudad de Medellín, datos que permiten observar una clara focalización geográfica del fenómeno (Builes, 2009).

Otro problema que se suma a los anteriores, es el reclutamiento de los niños y niñas por parte de las diferentes bandas que operan en la ciudad, aunque no se tienen cifras exactas que ilustren esta problemática hay múltiples testimonios que ilustran el uso de los infantes en labores de apoyo, inteligencia y comunicaciones, además de los menores que se encuentran en armas. Estas problemáticas derivadas del conflicto urbano que vive la ciudad, han desencadenado otras afectaciones en la escuela como es el caso de la deserción escolar. Un caso ilustrativo de esto, es el expuesto a la Revista Semana por parte de la Rectora de la escuela San Martín, quien afirma que en lo que a corrido del año, 400 alumnos han abandonado las aulas de clase en el total de establecimientos pertenecientes a la Institución Educativa La Esperanza, a la cual pertenece su escuela, una de las más golpeadas por la violencia contra los estudiantes en el último tiempo. (Builes, 2009)

Según narra una profesora de esta misma escuela en dicho artículo de la revista Semana: *“Cualquier papel es una pistola, cualquier juego es un pretexto para insultar, cualquier discusión para golpearse, lo más común ahora, si se*

tiene un familiar en un combo es suficiente para hostigar a los demás. Es lo que se conoce, por su término como el bullying". (Builes, 2009)

En este sentido, nos surge la pregunta, ¿El estudiante y la comunidad educativa conocen el proyecto de competencias ciudadanas?, ¿El proyecto educativo institucional habla sobre competencias ciudadanas?, ¿Cómo deberíamos abordar el tema desde la institución educativa, los docentes y directivos?, ¿cómo incide la corrupción, los grupos ilegales, la violencia de estado y el narcotráfico en la aplicación de las competencias ciudadanas?

Este proyecto se realiza con el fin de identificar y dar a conocer las diferentes propuestas pedagógicas que movilizan el desarrollo integral de las competencias ciudadanas en la etapa básica de la escuela. Esta investigación nace de la necesidad misma que los docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden plantean, dentro de su práctica pedagógica, la falta en la formación de estudiantes para la integración a la sociedad; ya que a nivel educativo se brindan elementos teóricos pensando que son lo suficiente, para que los y las estudiantes en formación, por sí mismos ejerzan competentemente en su cotidianidad cada uno de los puntos a trabajar.

La importancia de esta investigación radica en la experiencia pedagógica investigativa vivida, fuera y dentro del aula; ya que, en el transcurrir escolar, se plantean varios métodos de enseñanza y aprendizaje que llevan a los estudiantes a adquirir conocimientos en diferentes áreas en las cuales podrán desempeñarse a lo largo de la vida. Sin embargo, el conocimiento y la práctica sobre convivencia ciudadana, es un tema que deja sinsabores cuando se hace referencia a la violencia que se vive en nuestro país y peor aun cuando en esta violencia son causantes y participantes los jóvenes a los cuales se están educando hoy para el mañana.

Es de pretender que el papel del docente formador en el aula resalte las diferentes estrategias lúdicas que favorecen el desarrollo integral de las competencias en la escuela básica e *Igualmente se pretende demostrar la*

conveniencia de trabajar las competencias ciudadanas dentro del currículo, no solo desde el área de ciencias sociales, como se realiza hasta la actualidad en la práctica educativa, sino también relacionarlas con las demás áreas, teniendo como resultado un conocimiento integro que permita ser aplicable por el estudiante dentro de su comunidad.

Mediante la investigación se desarrolla el presente proyecto pedagógico justificado desde las vivencias sociales presenciadas en el aula de manera directa, las cuales también están acompañadas no sólo de una práctica sino de un marco teórico bien definido y elaborado; y desde el sustento de éste se han desarrollado una serie de marcos referenciales a observar y trabajar, los cuales permiten que se obtengan conclusiones y recomendaciones adecuadas de acuerdo al proyecto presentado inicialmente.

La utilidad, viabilidad e impacto de este trabajo estará dado no solamente para el sector educativo en cuanto a docentes y educandos, sino además para el sector social que es quien influye en valores, comportamiento y compromiso y es en ella que recae el mal ejercicio realizado de las competencias generando inseguridad social, la cual sólo podrá ser frenada si la escuela en conjunto con la sociedad, inicia una toma de conciencia frente a las causas de fondo que inciden en el clima de violencia, ya que de otro modo seguirá siendo un lugar donde cada día resulte más difícil y complicado vivir.

Los resultados que arrojen dicho proceso de investigación se presentará en un currículo con transversalidad, basados en los estándares planteados por el Ministerio de Educación Nacional, que amplíen el currículo institucional para facilitar y hacer mas practico el trabajo de las competencias dentro de la comunidad educativa.

¿Cómo gestionar un currículo escolar de manera integral e interdisciplinar basado en competencias ciudadanas que contribuya al mejoramiento del ambiente escolar en la básica primaria?

Para esto se definió como objetivo general: gestionar un currículo escolar de manera integral e interdisciplinar basado en competencias ciudadanas que contribuya al mejoramiento del ambiente escolar en la básica primaria. Y como objetivos específicos: a. Describir el proceso de formación de competencias ciudadanas que se desarrolla en la básica primaria del colegio Benedikta Zur Nieden. b. Proponer los lineamientos de un diseño curricular que transversalice las competencias ciudadanas con las diferentes áreas del conocimiento. c. Analizar como la corrupción, la violencia y el narcotráfico inciden en la apropiación de las competencias ciudadanas.

Aproximación al concepto de competencias ciudadanas y su apropiación en la escuela. Una Mirada desde la Integralidad y la Responsabilidad Educativa

En los últimos tiempos, la escuela ha dejado de ser un escenario ajeno a la violencia presente en Colombia; episodios de irrespeto, intolerancia y discriminación son comunes en las aulas de clase, las mismas que se suponen como importante espacio, después del familiar, para la formación en valores y derechos de los futuros forjadores de país.

Ante la indiscutible vulnerabilidad que presenta la población infantil y juvenil frente al fenómeno de la violencia como infortunado elemento presente en la dinámica social en nuestro país, el Gobierno Nacional ha promulgado el desarrollo de las competencias ciudadanas como política en lo que respecta a la educación básica y secundaria, debiendo ser abordadas por todos los docentes desde sus respectivas asignaturas para su aprendizaje y práctica. Sin embargo, los docentes carecen de herramientas efectivas y de conceptos armonizados para hacer realidad la pretendida formación ciudadana en sus estudiantes desde cada área del conocimiento, lo que hace urgente la construcción de estrategias que evidencien las competencias ciudadanas como un elemento presente de modo transversal en todo el proceso educativo para propiciar, en los niños y niñas, una participación democrática y una convivencia fundada en los Derechos Humanos que moldee su acción y su reflexión como posteriores jóvenes y adultos.

Breve Historia de las Competencias Ciudadanas en Colombia

La historia de las competencias ciudadanas en Colombia se remonta al siglo XIX, donde ese afán por asumir el proceso de civilidad nos condujo al decir de Vanegas (2005):

En Colombia se editaron 22 manuales de urbanidad durante el siglo XIX, un alto porcentaje de ellos de origen extranjero. Entre ellos se destacan: Principios de urbanidad 1845 de Pio de Castillo, Educación de la infancia, Lecciones de moral, virtud y urbanidad, extractadas de varios autores, y dispuestas en forma de catecismo, para la enseñanza de las señoritas del Colegio de la Merced de Bogotá 1833 de Rufino Cuervo, lecciones de urbanidad, acomodadas a las costumbres colombianas 1866 de José Manuel Marroquín (Reyes,1999, pag,1948)

Finalmente, es la urbanidad de Carreño la que se impone en nuestro sistema educativo hasta el día de hoy, aun en la actualidad en algunos centros educativos de la básica primaria y media, se enseña esta urbanidad.

Es importante anotar, que tanto los primeros manuales que se expidieron como la llamada urbanidad de Carreño, solo contemplaban normas de educación y buenas costumbres, indica cómo comportarnos. Pero nunca concibió la importancia de construir ciudadanía, o pensar el concepto de civilidad. La idea era parecernos a esas culturas europeas llenas de virtudes y buenos comportamientos, que habían alcanzado la civilidad después de la revolución francesa de 1789.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional con el Plan Nacional de Educación 2002 – 2006, buscó promover el desarrollo de competencias ciudadanas, las cuales definió de la siguiente manera, “*son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe*

de manera constructiva en la sociedad democrática”.(Ministerio de Educación Nacional, 2004)

Con esta disposición, el Ministerio de Educación orienta los estándares de competencias hacia el establecimiento de lo que los estudiantes deben saber y **saber hacer**, ofreciéndoles las herramientas necesarias para relacionarse con los otros de manera justa y comprensiva y para resolver pacíficamente los problemas cotidianos; las competencias ciudadanas hacen posible la participación democrática, responsable y constructiva, y el respeto y la valoración de la pluralidad como base de la convivencia pacífica.

El Ministerio de Educación organiza las competencias ciudadanas en tres grandes grupos que representan dimensiones fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía y contribuyen a la promoción y defensa de los Derechos Humanos:

Convivencia y paz, basada en la consideración de los demás como seres humanos.

Participación y responsabilidad democrática, orientada a promover la toma de decisiones basada en el respeto a los derechos fundamentales y el acato de la Constitución y demás normas.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, que parten del reconocimiento de la diversidad humana teniendo como único límite los derechos de los demás
(Ministerio de Educación Nacional, 1994, pag,12)

Considerando que los conocimientos o la información que los estudiantes deben aprehender no son suficientes para el ejercicio de la ciudadanía, los anteriores grupos de competencias ciudadanas sustentan su desarrollo en el fortalecimiento de ciertos tipos de competencias orientadas hacia el ejercicio responsable, constructivo y participativo de la ciudadanía, y es posible su desarrollo desde la transversalidad:

1. **Las competencias cognitivas** se refieren a la capacidad de realizar diversos procesos mentales importantes en el ejercicio del ciudadano, como la capacidad de medir las consecuencias de una decisión, ver una situación desde diferentes perspectivas, las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras.
 2. **Las competencias emocionales** son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás.
 3. **Las competencias comunicativas** son las habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas, como la capacidad de escucha y la expresión asertiva.
 4. **Las competencias integradoras** articulan las anteriores en la acción del individuo, como el manejo pacífico y constructivo de los conflictos, que requiere de la conjugación de las competencias anteriores.
- (Revista Ministerio de Educacion.2004,pag,12)

Según Eduardo Zamora (2001) es primordial “redefinir las líneas de participación, convivencia y conocimiento en la escuela para formar en ciudadanía”. Hacer frente a la situación que vive el país, implica cambiar los paradigmas adquiridos en cuanto a la democracia, la paz, el respeto y defensa de los Derechos Humanos, competencias que hacen frente y que son las bases para remediar o disminuir los problemas de violencia que se tienen; cuando la comunidad se apropia de ellos, concibe la participación ciudadana como responsabilidad compartida. Desde la escuela se debe inculcar esta competencia, logrando que los estudiantes reconozcan sus derechos y los promuevan desempeñando un papel activo en la construcción de comunidad que implica como un compromiso colectivo.

Los procesos curriculares educativos se deben gerenciar de tal manera que fortalezcan la convivencia ciudadana girando así en torno al aprendizaje y la aplicación de valores que parten desde el espacio familiar, propiciando

actitudes de tolerancia, responsabilidad y respeto por la diferencia, las mismas que luego se harán presentes en el ambiente escolar y en el intercambio social en otro tipo de espacios.

Si se relaciona la participación y la convivencia con el conocimiento, se reconoce que hacen parte fundamental del desarrollo de las personas como sujetos sociales. Para ello se requiere implementar diversas estrategias metodológicas que permitan desarrollar las competencias ciudadanas desde todas las áreas del conocimiento² y que logren hacer conscientes a los estudiantes de la importancia de promover y ejercer sus derechos y motiven su participación constructiva en la escuela, la familia y los espacios de ciudadanía. En su teoría, Ángel Villarini (1987) plantea dentro del término “competencia”: *las competencias humanas*; con ellas se refiere al hombre como un ser integral, que rodeado de destrezas, conceptos y actitudes logra desarrollar y trabajar dentro de un programa académico de su escogencia. El autor plantea:

*Las **competencias humanas** generales tienen las siguientes características:*

a) Son aprendizajes mayores o comprensivos, resultado de la totalidad de experiencias Educativas formales e informales.

*b) Son **habilidades y capacidades generales que la persona desarrolla gradual y acumulativamente** a lo largo del proceso escolar educativo.*

c) Son características generales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su comportamiento.

d) Son características que una comunidad estima como cualidades valiosas del ser humano. (Villarini 1995)

2 Áreas del conocimiento:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática.

Tomado de: ley General de educación 115, sección tercera, artículo 23. 1994

e) Son capacidades generales que se desarrollan como parte del proceso de madurez, a partir del potencial humano para el aprendizaje, y ante los retos que las diferentes etapas de la vida le plantean a la persona

Las competencias humanas orientadas a la promoción de la crítica, la reflexión y a la participación democrática, entendidas como competencias ciudadanas, son llamadas por el Autor “*capacidades generales de la subjetividad democrática las cuales define como aquellas que todo ciudadano debe desarrollar para poder participar efectivamente en la democracia*”, es decir, para hacer que su interés y voluntad cuente en el espacio público y en el proceso de organizar la voluntad colectiva. Una competencia es una capacidad para entender, sentir y actuar; una forma de consciencia. Toda competencia supone pues una base de conocimientos interiorizados para comprender, un sistema de actitudes y valores para sentir, y un sistema de destrezas para actuar (Villarini, 1987)

En cada autor que dialoga a cerca de las competencias ciudadanas, se encuentran clasificaciones, aplicaciones y metodologías dirigidas a propiciar su buen ejercicio dentro de un aula de clase, haciendo de esta forma la tarea docente facilitadora de la adquisición de buenas conductas de participación y de respeto por parte de los estudiantes. Desde el punto de vista teórico, la participación ciudadana, según Villarini (1987) se clasifica en:

Interpretación crítica de la realidad a base de criterios:

- *Claridad y coherencia*
- *Sustantividad*
- *Contextualidad*
- *Pragmático*
- *Dialógico*

Inquirir social interdisciplinario

- *Adoptar marco conceptual histórico-socio-político*
- *Plantear problemas*
- *Recopilar y analizar información*

- *Sintetizar información*
- *Construir interpretaciones sobre la realidad social*

Deliberación político-ética

- *Clarificar valores, intereses y metas*
- *Identificar asuntos en controversia*
- *Establecer conocimiento común*
- *Argumentar a partir de premisas correctas*
- *Llegar a conclusiones validas*

Acción ciudadana

- *Destrezas y actitudes de comunicación*
- *Destrezas y actitudes de organización y colaboración*
- *Voluntad política*
- *Drenar estrategias*
- *Practicar la autocrítica*

Las Competencias Ciudadanas en el Contexto Colombiano

Para comenzar el debate se hace imperativo analizar la situación del contexto de nuestro país como proceso de construcción de estado, y monopolizador del uso de la fuerza, también preguntarnos hasta que punto existe legitimidad de nuestras instituciones que gobiernan nuestra sociedad.

El proceso de construcción de estado en Colombia ha sido tortuoso en su recorrido, los conflictos internos que aún perduran hacen penoso la construcción de nuestro Estado. Son muchos los actores que ejercen poder regional, y esto deslegitima al Estado como soberano en el territorio nacional. Los escándalos de la vinculación de los políticos con grupos paramilitares y narcotraficantes ha sido en los últimos 20 años el pan nuestro de cada día, a esto se le suma la corrupción del gobierno como es el caso de Agro Ingreso Seguro, las interceptaciones ilegales del Das, a las Corte Suprema de Justicia y a la oposición desde la casa presidencial, la re-elección ilegal del expresidente Uribe entre otras, hace más complejo aun el panorama de legitimidad del Estado. En este sentido Freddy Reyes plantea.

“Es claro entonces, que el sistema educativo colombiano busca moldear ciudadanos que se desenvuelvan en el marco de principios como la convivencia, la diversidad y la democracia, apuntando a que los estudiantes construyan en sus prácticas cotidianas relaciones que contemplen los traumatismos sociales provocados por la realidad del conflicto interno armado y el narcotráfico que , según la Comisión de Memoria Histórica, han ocasionado más de 2500 masacres en los últimos 26 años” (Reyes,2009.pag,200)

De otro lado, es importante analizar como el Estado produce leyes para cumplirlas, pero a su vez, el ciudadano que tributa espera que el Estado también le garantice un mínimo de justicia, como también los servicios básicos, para lo cual esta tributando.

Desde la perspectiva del texto anterior de las competencias ciudadanas, encontramos que cuando se dice saber hacer, se les está dando un carácter instrumental. *Al respecto Reyes plantea “Primer aspecto, las competencias se definen desde la relación que la persona establece con el ordenamiento jurídico que debe ser respetado, defendido y promovido. En tal sentido, la importancia de conocer y dominar la norma implicaría primero, saber enunciarla; segundo, saber aplicarla a comportamientos para indicar si los mismos cumplen no la norma; tercero, saber producir comportamientos conformes a la normatividad (Mockus, 2002, pag.20). (Reyes. 2009)*

Otro punto clave, y común en los textos, es ese carácter de transversalidad e integralidad de las competencias ciudadanas. Tanto el Ministerio, como Zamora y Villarini, lo plantean en su reflexión.

No obstante, para el caso colombiano la Ley 115, le delega esta función a los colegios, y estos a su vez adecuan sus currículos de acuerdo a su criterio, y es ahí donde ese proceso de integralidad y transversalidad pierde su esencia, Pues esta Ley 115 en su artículo 23 define la Áreas del conocimiento a saber:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática. (Ley General de Educación 115, sección tercera, artículo 23. 1994).

En la mayoría de los casos, en solo dos ítems, de todas estas áreas del conocimiento que plantea la Ley 115, las instituciones asumen la competencias en su sentido de transversalidad e integralidad, y son los docentes en sus proyectos educativos institucionales los que determinan esta lectura de la norma educativa, sin sopesar el impacto que tiene esto en la formación del estudiante. No tiene en cuenta que lo que está en juego es la construcción de democracia y civilidad de un país.

Adicional a esto, pensar las competencias ciudadanas como un proceso epistemológico, es otro punto donde el Ministerio de Educación se equivoca en este aspecto, tal como lo afirma Freddy Reyes:

El problema surge cuando vamos a la segunda parte de la definición, que define las competencias en términos de conocimientos y habilidades ¿cuáles son esos conocimientos, mas allá de las normas que se desprenden de la Constitución y la leyes? ¿Quién define los conocimientos desde los cuales entender esas normas? ¿Cuáles son las habilidades que los estudiantes deben tener y quien define las mismas? (Reyes, 2009, pag, 200)

También cuando se cita a los autores anteriores, estos coinciden en el concepto de competencias ciudadanas como el saber hacer. Este es tal vez uno de los puntos donde todos, especialmente el Ministerio, insiste en las competencias ciudadanas. De ahí que se piense en su carácter inminentemente instrumental y operativo. Lo más complicado del asunto es que las metas han sido puestas con anterioridad y luego se evalúan tanto cuantitativamente como cualitativamente y hablando en términos de gerencia además eficiente y eficazmente.

Para ejemplificar el asunto, el respeto por la vida o el reconocimiento de alguien como el “otro” distinto, para determinado individuo, no se interioriza como un valor (ético o social) que constituya la esencia del ser, si no como un conocimiento que requiere de un espacio fáctico para que la conducta sea efectiva, visible y mensurable (Marín, 2002, pag.93) (Reyes, 2009, pag. 200)

El currículo

Realizar un estudio acerca del currículo es tarea ahora de toda la sociedad, no es solo una labor pedagógica, ya que a través de este se quiere dar respuestas, cambios y mejoras a los lineamientos que velan por una mejor educación y formación en nuestro país.

Definir currículo no es tarea fácil y menos cuando se quiere dar una definición contemporánea a este dentro del campo educativo sin tener en cuenta la didáctica y transcendencia de él en diferentes dimensiones que apuntan a la formación de sujetos. Para comprenderlo es necesario hacer una recurrencia histórica, analizar su contenido y aplicaciones en la actualidad.

Breve historia del currículo

En el entorno educativo, el campo donde ahora intervendremos, el currículo siempre vive en un cambio constante, este debe andar al paso que lleva la sociedad y afrontar cada una de las problemáticas que esta la presenta. Para ello el currículo se convierte en un integrador de sociedad, cultura y educación,

adaptando lo externo a lo interno del territorio escolar. González y Flores (1999; pp. 26) establecen:

"Si queremos que los alumnos y alumnas puedan integrarse de la mejor manera posible a los ambientes ambiguos y complejos que les tocará vivir, y que además, puedan contribuir al desarrollo de sí mismos, de sus congéneres y de sus comunidades, tendremos que hacer algo para que éstos sepan seleccionar y procesar la información y, además, obtenerla a través de un conocimiento adecuado y eficaz de los medios electrónicos".

Para nadie en el sector educativo es secreto los retos que se anteponen a este con los avances tecnológicos y la integración de estos a nuestra labor, pero es necesario y más cuando comprendemos que el que hacer docente no es solo dentro de una institución. Esta es una labor que debe transcurrir y mantener las puertas abiertas al mundo, permitiendo de esta manera vincular la vida cotidiana a la vida escolar, propiciar una participación constante en la escuela con una aplicación en la comunidad. Toda esta acción educativa debe estar basada en una teoría y una práctica aterrizada, a lo cual llamamos currículo y al que varios autores dan definiciones que aportan a los avances educativos.

González y Flores (1999; pp. 16) caracterizan el currículo de la siguiente manera: *"En la evolución del término currículo existen desde conceptualizaciones restrictivas que lo definen como la formulación del plan de estudios de la institución, hasta las más holísticas que lo asumen como todo aquello que se realiza en la escuela para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje"*. Dentro de esta abierta descripción caben todo tipo de definiciones, una de ellas, de suma importancia en Colombia, es la dada por la Ley general de Educación (Ley 115, Febrero 8 de 1994) en el Capítulo II, Artículo 76, donde nos define el currículo como: *Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el*

proyecto educativo institucional. a su vez establecen una regulación del currículo en el Artículo 78:

El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley.

Gestión de las competencias ciudadanas en la escuela. Gestión del Conocimiento en las Instituciones Educativas

El conocimiento se ha percibido de una manera diferente con el pasar de los años, se le ha dado un énfasis y una aplicación con un sentido de gestión pensado en aspectos transversalizados de los saberes y no subyugados al Estado como un todo; en la educación, los contextos que se realizaban de manera independiente y donde los componentes jugaban un papel individualizado ahora se entrelazan formando una relación integral con el entorno, la acción humana y los procesos estratégicos que la organización requiere en su interior y los que promueve hacia el exterior.

En el sector educativo actual, las personas responsables de la educación de los educandos no son solamente los docentes y directivos, por lo contrario,

ahora el sector familiar, la comunidad y hasta los administrativos se ven claramente involucrados en la educación y en la transmisión de conocimiento; al igual la escuela debe retribuir con aspectos de formación y liderazgo, el desarrollo de la comunidad donde se encuentra.

Al enlazar cada uno de los componentes que ejecutan y administran una organización hablamos de gestión, como lo dice Juan Cassasus (Casassus, Gestion y Educacion, 1994) *“Cuando decimos gestión, estamos refiriéndonos tanto al proceso de planificación como a la administración de lo diseñado”*, para articular esto de manera pertinente y orientado al cambio institucional es importante conocer los modelos de gestión ya precedentemente aplicados y darles continuidad, logrando así una calidad total de las instituciones, donde los educandos tienen derecho a exigir el tipo de educación que esperan y que requieren para su quehacer, donde esas partes planificadoras y administrativas y los usuarios lleguen a acuerdos donde el resultado sea un buen proceso educativo.

Esas partes planificadoras son las personas que asumen el desempeño gerencial de una organización, institución o empresa y se llaman "gerentes", quienes son los responsables de dirigir las actividades que ayudan a las organizaciones a alcanzar sus metas.

La base fundamental de un buen gerente es la medida de la eficiencia y la eficacia que éste tenga para lograr las metas de la organización. Es la capacidad que tiene de reducir al mínimo los recursos usados para alcanzar los objetivos de la organización (hacer las cosas bien) y la capacidad para determinar los objetivos apropiados (hacer lo que se debe hacer), como lo dice (Alvariño, 2000) *“La importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos, incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educativos”*. Cabe decir, que ningún grado de eficiencia puede

compensar la falta de eficacia, de manera tal que, un gerente ineficaz no puede alcanzar las metas de la organización, la eficacia es la clave del éxito de las organizaciones. Pero el ser gerente no sólo es dirigir actividades, ser gerente también implica ser un buen líder, es saber el proceso de cómo penetrar en esas actividades que realizan los miembros del grupo con el cual se trabaja. El gerente para poder lograr sus objetivos debe saber como usar las diferentes formas del poder para influir en la conducta de sus seguidores, en distintas formas, sin olvidar que es lo que se quiere lograr y hacia donde va.

Por otra parte y hablando especialmente del sector educativo, los docentes deben de ir ampliando y reorganizando sus ideas y conceptos acerca del conocimiento impartido para los educandos, ya que esto implica directamente la calidad total del sistema pedagógico, es importante que los maestros continúen su proceso de aprendizaje, que no terminen siendo totalmente empíricos en su trabajo, que aprendan de sus estudiantes ya que el conocimiento se transmite de manera reciproca y no solamente unidireccional pues el conocimiento se da como representación poseída por el sujeto, además lo expresa Alvaríño cuando habla del proceso de enseñanza aprendizaje que se logra en la escuela y en todos los sectores educativos (Alvaríño, 2000) *“Es necesario contar con modelos e instrumentos que permitan diagnosticar la capacidad de las unidades educacionales para producir “valor agregado” a sus procesos, tanto de enseñanza y aprendizaje como de gestión de ellos”*.

Todo esto, es para reconocer la gestión que se realiza alrededor de una institución educativa donde cabe rescatar la importancia que tiene el currículo, las competencias ciudadanas y el sujeto en el desarrollo, ejecución y funcionamiento de las organizaciones, donde se vinculan todos los proyectos que hay al contorno de ella pensando siempre en su entorno y vinculando en ella emociones, pensamiento y lenguaje, además de sus metas, objetivos, trayectorias, estrategias, entre otras y conservando modelos pasados donde con ellos se logra mejorar las necesidades y los contextos actuales

Bases de la Gestión Educativa: Gerenciar, Liderar y Administrar

En el sector educativo, al rector de una institución, se le asignan las siguientes funciones (Nacional, 2008): dirigir la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, responder por la calidad de la prestación del servicio, presidir los consejos directivo y académico, coordinar los demás órganos del gobierno escolar, además de formular y dirigir la ejecución de los planes anuales de acción y de mejoramiento de la calidad. También debe representar al establecimiento ante las autoridades y la comunidad educativa, dirigir el trabajo de los equipos de docentes, proponer a los profesores que reciban capacitación, administrar los recursos humanos de la institución, distribuir las asignaciones académicas y demás funciones del personal, realizar la evaluación anual del desempeño y rendir informes semestrales al consejo directivo. Por lo anterior, se puede equiparar a éste con un gerente y a la institución educativa con su empresa, organización en la cual el rector o gerente, goza de un poder *omnipotente*, pues, a pesar de tener a su lado un gran equipo de trabajo, cae bajo su responsabilidad las decisiones que ellos tomen y él apruebe, por lo cual, debe aplicar el método adecuado para dirigir y liderar cada una de las metas y objetivos por cumplir.

La gestión educativa tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la administración en las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control, para Botero (Botero , 2009) la gestión “*se concibe como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones*” donde se evalúan los diferentes componentes que deben tener los directores como líderes de la institución educativa y los cuales son percibidos y retomados por el resto de los integrantes de dicha comunidad, como lo expresa Maureira (Maureira, 2004) “*El liderazgo es un factor clave para el desarrollo y la calidad de un sistema educativo, en el todos son participantes y tanto profesores como directivos tienen la tarea de mostrar características que conlleven al mejoramiento continuo*”. Esto se ve reflejado en los parámetros que deben cumplir los gerentes para administrar, planear y ejecutar los procesos de una empresa, obteniendo de ella y de su personal humano excelentes resultados,

son líderes, que influyen en el clima organizacional, en la motivación y en los avances de dicha empresa, haciendo que de una manera armónica e interrelacionada la institución crezca en producción, pertenencia por parte de empleados, estudiantes y la comunidad educativa, de igual manera el desempeño del gerente es crucial para los resultados y la calidad de la propia organización.

La Gerencia: Facilitador para la implementación de las competencias ciudadanas en todo el currículo de la escuela.

La gerencia es un cargo que ocupa el director de una empresa lo cual tiene dentro de sus múltiples funciones, representar a la sociedad frente a terceros y coordinar todos los recursos a través del proceso de planteamiento, organización, dirección y control a fin de lograr objetivos establecidos.

Henry y Mario expresan que (Siskl & Sverdlik, 1979) *“El término gerencia es difícil de definir: significa cosas diferentes para personas diferentes. Algunos lo identifican con funciones realizadas por empresarios, gerentes o supervisores, otros lo refieren a un grupo particular de personas. Para los trabajadores; gerencia es sinónimo del ejercicio de autoridad sobre sus vías de trabajo”*. De allí que, en muchos casos la gerencia cumpla diversas funciones porque la persona que desempeña el rol de gerenciar tiene que desenvolverse como administrador, supervisor, delegador, etc. De allí la dificultad de establecer una definición concreta de ese término. En la gerencia existen varios tipos, entre los cuales están (Freeman, 1995): La gerencia patrimonial, la gerencia política, y la gerencia por objetivos.

El Liderazgo: Elemento clave para cumplir con la apropiación de las competencias ciudadanas en toda la comunidad educativa

El liderazgo educativo admite ampliamente que su ejercicio es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en las escuelas y es un factor que incide en el desarrollo interno de éstas en cuanto organizaciones educativas que han de garantizar el aprendizaje de todos los alumnos. Aunque se dice que los

gerentes no necesariamente deben ser líderes y viceversa, para nosotros, un gerente debe ser líder de su lugar de trabajo y tener la capacidad de mover en masa al capital humano que tiene a su mando, de manera recíproca lo considera Salazar en su definición de liderazgo (Salazar, 2006) *“es la capacidad para implicar a la comunidad educativa en un proyecto de futuro que responda a los procesos claves del centro y proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar con objetivos comunes”*, por lo tanto, debemos considerar que, para un adecuado desempeño en el sector educativo la *teoría sobre la trayectoria a la meta* nos brinda elementos que hemos de considerar indispensables para el rol gerencial en el ámbito educativo, ya que, las situaciones a las que se van a ver enfrentadas los directivos docentes, exigen una adaptabilidad por parte de estos dependiendo de la situación a la que se afronten, obligando a explotar, según el caso, sus dotes de líder directivo, líder de apoyo, líder participativo o líder orientado hacia los logros, reflejando en cada uno de ellos la autoridad, participación y responsabilidad de un gerente, así como la influencia que tienen los líderes en un grupo de trabajo para la consecución de los logros propuestos. Algunos tipos de liderazgo son (Salazar, julio 2006):

El Liderazgo como Proceso Cultural

Las primeras aportaciones sobre el liderazgo en las organizaciones estuvieron orientadas por la consideración de que éste estaba ligado a los rasgos y características del líder. Los procesos de liderazgo tienen las facetas morales, simbólicas y culturales, no sólo importa qué hace el líder, sus conductas y habilidades, sino también las creencias e ideales que orientan su actuación en el centro escolar, los compromisos que trata de cultivar en relación con la tarea educativa, los valores, concepciones y creencias que cultiva en el centro en orden a posibilitar la construcción de una determinada cultura organizativa, las implicaciones morales que tienen los cientos de decisiones diarias tomadas por el líder, etc

El Liderazgo Instructivo

Su cometido básico sería el de animar el trabajo de los profesores en las aulas, apoyarlos, supervisarlos, así como ser portavoz, incluso formador en ciertas

prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces. Esta noción de liderazgo instructivo, del líder como persona que conoce qué y cómo es la enseñanza eficaz, cómo evaluarla y cómo ayudar a los profesores a mejorar su enseñanza, se ha ido perfilando en múltiples sentidos.

Liderazgo Transformacional

El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla. Una idea central en esta concepción es, pues, la del importante papel que ha de desempeñar el líder en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas.

Liderazgo Gerencial

Ralph M. Stogdill, en su resumen de teorías e investigación del liderazgo, señala al liderazgo gerencial "como el proceso de dirigir las actividades laborales de los miembros de un grupo y de influir en ellas". Esta definición tiene cuatro implicaciones importantes:

En primer término, el liderazgo involucra a otras personas; a los empleados o seguidores. Los miembros del grupo; dada su voluntad para aceptar las órdenes del líder, ayudan a definir la posición del líder y permiten que transcurra el proceso del liderazgo; sino hubiera a quien mandar, las cualidades del liderazgo serían irrelevantes.

En segundo término el liderazgo entraña una distribución desigual del poder entre los líderes y los miembros del grupo. Los miembros del grupo no carecen de poder; pueden dar forma, y de hecho lo hacen, a las actividades del grupo de distintas maneras. Sin embargo, por regla general, el líder tendrá más poder.

El tercer aspecto del liderazgo es la capacidad para usar las diferentes formas del poder para influir en la conducta de los seguidores, de diferentes maneras. De hecho algunos líderes han influido en los soldados para que mataran y algunos líderes han influido en los empleados para que hicieran sacrificios personales para provecho de la compañía. El poder para influir nos lleva al cuarto aspecto del liderazgo.

El cuarto aspecto es una combinación de los tres primeros, pero reconoce que el liderazgo es cuestión de valores. El liderazgo moral se refiere a los valores y requiere que se ofrezca a los seguidores suficiente información sobre las alternativas para que, cuando llegue el momento de responder a la propuesta del liderazgo de un líder, puedan elegir con inteligencia.

Chiavenato, Idalberto (1993), Destaca lo siguiente: "*Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos*". Cabe señalar que aunque el liderazgo guarda una gran relación con las actividades administrativas y el primero es muy importante para la segunda, el concepto de liderazgo no es igual al de administración. Warren Venís, al escribir sobre el liderazgo, a efecto de exagerar la diferencia, ha dicho que la mayor parte de las organizaciones están sobre administradas y sublidereadas. Una persona quizás sea un gerente eficaz (buen planificador y administrador) justo y organizado-, pero carente de las habilidades del líder para motivar. Otras personas tal vez sean líder eficaces – con habilidad para desatar el entusiasmo y la devoción --, pero carente de las habilidades administrativas para canalizar la energía que desatan en otros. Ante los desafíos del compromiso dinámico del mundo actual de las organizaciones, muchas de ellas están apreciando más a los gerentes que también tiene habilidades de líderes.

Administración: Garantía del mantenimiento, revisión y mejora de los planes, programas y proyectos a seguir

Dentro de un proceso de ejecución de la Administración Educacional. Siempre encontramos determinados períodos, momentos o funciones administrativas, que dan vida y eficacia al proceso de administrar. Estas herramientas son a grandes rasgos las siguientes:

1. Planificación
2. Organización
3. Dirección
4. Evaluación

Algunos autores han llegado a definir hasta 10 etapas dentro del proceso de administración, es así como, George Terry, define 4 etapas (Terry, 1980): a) *Planteamiento* b) *Organización* c) *Control* y d) *Metas*.

La Planificación

La Administración Educacional, en cuanto disciplina específica del ordenamiento y coordinación racional, introdujo la teoría general de sistemas, para el mejor manejo y obtención de los objetivos planteados en el ámbito educacional. La teoría de sistemas la podemos conceptualizar como el conjunto ordenado e interrelacionados de elementos, entre los cuales hay coherencia y unidad de propósito o fin. La teoría de sistemas es aplicable a cualquier plan o proyecto que busque ser científico.

De acuerdo a lo anterior podemos aseverar que la Administración Educacional, debe necesariamente cumplir una serie de pasos para la obtención de sus aspiraciones, entre los que destaca como inicio o punto de partida del procedimiento, la planificación.

Por planificación podemos entender el primer paso del proceso administrativo, cuyo objetivo es definir los objetivos o logros a cumplir, ya sean estos objetivos generales o específicos, macro institucionales o solo de la institución, precisar

que tiempo nos tomará lograr estas metas, que tipo de recursos pondremos a disposición de los objetivos que nos guía, se convierte en una herramienta que sirve de hoja de ruta al sistema educativo, a la vez que se inserta plenamente de manera informada en las necesidades de la comunidad, permitiendo que la educación se convierta en un poderoso instrumento de movilidad social.

Podríamos decir que la planificación es una absoluta necesidad dentro de una organización de carácter formal, ya que la Planificación permite lo siguiente:

1. Reducir la incertidumbre frente a los cambios y la angustia frente al futuro
2. Concentrar la atención y la acción en el logro de los objetivos propuestos
3. Propiciar una operación económica, el hecho de concentrar la atención en los objetivos provoca reducir los costos, es decir buscar el mayor beneficio con el menor costo
4. Facilitar el control, permite el saber lo que se quiere hacer, permite encontrar la máxima eficiencia organizacional

La Organización

La organización la ubicamos como el segundo paso dentro del procedimiento administrativo, que se realiza en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Un concepto sobre el tema, nos lo da Geoge Terry, cuando nos dice que (Terry, 1980): “La palabra organización se deriva de organismo, que tiene como significado crear una estructura con partes integradas de tal forma que la relación de una y otra está gobernada por su relación con el todo”. Desde el punto de vista de la teoría de la Administración, La organización para que pueda obtener sus logros debe estar basada en algunos principios que la dan coherencia a la organización, de esta forma la organización toma su característica de preedictiva, según nos dice Bernardo Rojo.

Principios de la Organización (Terry, 1980)

1. *Propósito: Los Logros u objetivos a conseguir*
2. *Causa: Área de mando*

3. Estructura: Autoridades, actividades departamentalizadas
4. Proceso: Efectividad, certidumbre y seriedad

La Dirección

La función Dirección es la tercera etapa del trabajo administrativo dentro del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, la función dirección se inserta dentro de la etapa ejecutiva, es decir la etapa donde se realiza el acto educativo propiamente tal. Una aproximación Al concepto de Dirección nos dice que (Moreno, 1997): "La dirección constituye el aspecto interpersonal de la administración por medio de la cual los subordinados pueden comprender y contribuir con efectividad y eficiencia al logro de los objetivos de la organización". La dirección en cuanto a su ejecución adquiere su mayor poder expansivo, desarrollo y eficacia cuando conjugan en sí tres elementos esenciales: a) el poder b) el liderazgo y c) el mando.

La práctica del poder para el logro de las metas u objetivos, puede definirse de la siguiente forma (Moreno, 1997):

1. *Poder Coercitivo: es el que tiene su origen en el temor y en la expectativa del subalterno de que el castigo se impone por no estar de acuerdo con las acciones y convicciones de su superior.*
2. *Poder de Recompensa: funciona en base a las recompensas por acatar acciones y deseos del superior.*
3. *Poder Legítimo: es el que se obtiene mediante el cargo, es el poder que concede la autoridad que se ha delegado*
4. *Poder Experto: se consolida por que la persona tiene alguna habilidad, conocimiento, o capacidad especial. Este caso posee ascendiente entre subalternos y pares.*

5. *Poder Referente: se origina en la identificación y estima del subalterno hacia el superior.*

La Evaluación en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje y su Articulación con las Competencias Ciudadanas

La evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, puede ser vista como la finalización de un determinado proceso de instrucción y de educación, pero, también ella pueda ser vista como el re-inicio del proceso, claro que ahora con mayor información con respecto hasta donde hemos avanzado en el logro de los objetivos iniciales planteados. Esto nos lleva a deducir que la Evaluación, cumple un rol central para corregir los errores, agregar nuevas estrategias, anexar nuevas metodologías y conocimientos que hagan que la educación sea más precisa y eficaz en la obtención de las metas propuestas.

La evaluación debe plantearse como finalidad mejorar las actividades que se hallan en marcha y de paso ayudar a la reprogramación y a la toma de decisiones futuras. Podríamos simplificar diciendo que la evaluación es siempre una información para la corrección y perfeccionamiento de lo realizado. Por lo que jamás la evaluación debe ser confundida con la calificación, que si bien es parte integrante de la evaluación, no es la evaluación entendida como proceso de crecimiento.

A manera de conclusión, este trabajo pretende aportar en una apuesta hacia la construcción de un currículo transversal, que de cuenta del la complejidad del problema investigado y contribuya desde esta complejidad a un pensamiento crítico y moderno, donde se tenga en cuenta cada una de las variables que conforman el problema de investigación. De otro lado, es clave indagar que esta pasando con el impacto del conflicto armado, el narcotráfico y la corrupción en la comunidad educativa, con el fin de generar estrategias desde el currículo para hacerle frente a este delicado problema.

BIBLIOGRAFÍA

- Botero Chica, C. (10 de abril de 2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 49*.
- C, Alvarino. (2000). Gestión Escolar: un Estado del Arte de la Literatura. *Revista Paideia*, 15 43.
- Casassus, J. (1994). Gestion y Educacion. *Modelo de Gestion*, 26
- Freeman, E. (1995). *Administración*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- García, Mario. (2011). Las competencias ciudadanas: un aporte al mejoramiento del ambiente escolar a través de un currículo transversal. En Simposio Internacional de Pedagogía. *ISSN 2027-9434*.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*.
- Moreno, A. (1997). *Administración Educacional 3: Dirección y Control*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- Murphy, J. (1990). *Advances in educational administration. Changing perspectives on school*. Principal instructional leadership.
- Nacional, M. d. (2008). Mas y mejores instancias de participacion responsable en la vida institucional. *Guía para el Mejoramiento Institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*, 16.
- Salazar, M. (julio 2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNI revista - Vol. 1, n° 3*.
- Siskl, H., & Sverdlik, M. (1979). *Administración y Gerencia de Empresas*. U.S.A: South-Westewrn Publishing Co.
- Terry, G. (1980). *Principios de Administración*. México D.F: Compañía Editorial Continental.
- REYES, F. Competencias ciudadanas y civilización. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla 2009, pag.200 a 201
- VILLARINI, A.R., El currículo de desarrollo humano: currículo básico de español. San Juan, P.R.: biblioteca del pensamiento crítico. 1995.
- VILLARINO Jusini, Ángel.
<http://www.monografias.com/trabajos37/competencias-ciudadanas/competencias-ciudadanas2.shtml>

- LEON ZAMORA, Eduardo., Por una perspectiva de educación ciudadana: Enfoque general y curricular, propuesta para la educación secundaria. Lima. Tarea, 2001, Pág. 27
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!: Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Serie Guías No. 6, 2004. Colombia: IPSA. Páginas 8 y 12.

CAPÍTULO III

DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES CONTEMPORÁNEAS: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Liliana María Cardona Mejía.

Estudiante Maestría en Educación. Cohorte 2.
Línea Gestión Educativa – Currículo.
Universidad de San Buenaventura. Medellín.

CAMPO TEMÁTICO: PRÁCTICAS DOCENTES CONTEMPORÁNEAS

Tema Microproyecto:

“Las prácticas pedagógicas de los estudiantes de educación física y deportes de la universidad de san buenaventura”.

Pregunta-problema:

¿Cómo se desarrolla el proceso de práctica de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura?

Objetivo General:

Caracterizar el proceso de práctica de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura.

RESUMEN

Las prácticas pedagógicas han sido objeto de indagación de muchos autores; sin embargo son pocos los estudios referidos al ejercicio que desarrollan los estudiantes de los últimos niveles de formación universitaria, pues la mayoría se refieren al quehacer docente. Desde un contexto general su puede mencionar un estudio que realizó la Universidad pedagógica Nacional, logrando una caracterización de las prácticas en todos los programas de pregrado, de

donde se destacan hallazgos como la diversidad de términos para referirse al tema, algunas categorías similares a las del objeto del presente estudio y los escenarios de práctica dejando una duda de la manera cómo se determina la idoneidad o no del centro.

Se pretende con este estudio caracterizar el proceso de prácticas que se desarrolla en el pregrado de Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura de Medellín en aras de generar una propuesta alternativa desde una perspectiva contemporánea del currículo. Se analizan a la par, tres instituciones como son la Universidad de Antioquia, el politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y la Fundación Universitaria Luis Amigó, quienes con la Universidad de San Buenaventura, son las que ofertan este pregrado en la ciudad de Medellín.

PALABRAS CLAVE

Práctica pedagógica, educación física, currículo.

1. CONTEXTO GENERAL DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ENTENDIDAS COMO EL QUEHACER DEL DOCENTE

Las prácticas pedagógicas han sido objeto de indagación de muchos autores; generalmente se refieren a ellas indicando el quehacer del docente, pero se encuentran pocos estudios referidos a las prácticas que realizan los estudiantes en sus últimos niveles de formación.

Según Gaitán y otros (2005), la práctica tiene que ver con la iniciación en el saber, es decir con la puesta en escena de lo que los alumnos “aprenden”. En este proceso se complementan dos actitudes: la práctica orientada por los hábitos y costumbres, con la manera como se suelen hacer las cosas y la práctica sujeta a la reflexión y posturas críticas.

Este mismo trabajo hace una categorización de las prácticas de la siguiente manera:

Práctica educativa: el trabajo contempla diversos elementos y características de una práctica educativa; tiene que ver con saber en tanto hay un conocimiento en juego que alguien imparte sobre otro. Tiene que ver con cultura, puesto que hay una tradición, una manera de hacer las cosas que ha sido heredada. Es a la vez un asunto cotidiano que tiene en cuenta pasado y presente para demarcar una acción e interacción en sociedad, más específicamente va convirtiéndose en un modelo, una manera de hacer las cosas a partir de las acciones de los sujetos tanto individuales como colectivas.

Prácticas docentes: siguiendo a Restrepo y Campo, citados por Gaitán y otros (2005), la docencia está relacionada con el hecho de acoger algo que es digno de aprobar, en este caso, el saber del maestro o de quien ejerce la acción de enseñar. Anteriormente la docencia era solo transmisión de conocimientos por parte del docente hacia los alumnos cuyo rol era solo de receptores de la información de manera pasiva; el concepto ha variado al día de hoy destacando la labor del maestro desde la orientación y acompañamiento a sus estudiantes.

En este sentido, se consideran las prácticas docentes como las prácticas que ejercen los docentes en sus contextos institucional y de aula. Vain, citado por Gaitán y otros (2005), menciona cuatro dimensiones de la práctica docente:

Los actores: los alumnos, el docente, el conocimiento; tal vez podrían mencionarse otros que aunque el autor no incluye, hacen parte, como los padres de familia, las directivas, los recursos.

Los escenarios: las instituciones educativas, la sociedad, las profesiones y el aula de clase.

La trama: los grupos y sus maneras de relacionarse.

El currículo: Gaitán y otros (2005) relacionan el concepto de prácticas docentes con el de currículo entendiéndolo no solo como plan de estudios, sino como proceso que se construye a la par que se recorre. Dado que este trabajo de investigación está soportado en la línea de gestión educativa y currículo, es menester profundizar sobre el asunto.

Al igual que ocurre con el término prácticas, son muchas las concepciones y denominaciones que se le han dado al término currículo; la Ley general de educación, define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral...” (Capítulo II. Art. 76).

Para Tadeu da Silva (2001), pese a que su trabajo se ha centrado en las teorías curriculares, el currículo es el resultado de una selección de conocimientos y saberes, que pretenden transformar a las personas que van a seguir tal selección.

Por su lado, Escudero considera que currículum “es muchas cosas para mucha gente” (1999. P, 27), pero lo asemeja al proceso docente educativo y sus determinaciones sociales, mientras Sacristán (1999) reconoce que la teorización sobre currículo no se halla adecuadamente sistematizada, recoge concepciones de diversos autores y finalmente asume el currículo como la actividad a través de la cual se concretan los fines sociales de la escuela.

Castro (2008) reconoce de igual forma, la diversidad de concepciones frente al currículo y se refiere a él de dos formas:

- Como plan de estudios, es decir, el listado de contenidos.
- Como construcción cultural, en donde las instituciones educativas generan una identidad propia en sus procesos a partir de las demandas de la sociedad.

Aunque pudiera continuarse con este recorrido en torno a las concepciones sobre currículo, se finaliza con las ideas de Álvarez y González (2002), que al igual que Castro, reconocen que en un primer momento, el currículo era concebido solo como el plan de estudios cuyo fin era la formación de ciudadanos atendiendo las necesidades del Estado y de la iglesia; posteriormente por influencias de corrientes como la pedagogía y la psicología, el currículo fue concibiéndose como un conjunto de experiencias, hechos, acontecimientos, saberes y destrezas que trascienden el solo plan de estudios. De esta manera y aunque su definición puede quedar corta, en el presente trabajo se entenderá el currículo como el conjunto de hechos y acontecimientos

que suceden en la escuela, pero aclarando que es deber de la escuela relacionar su mundo con el de la vida.

Retomando entonces la ilustración sobre el trabajo de categorización de las prácticas, se finaliza con las prácticas en enseñanza. Suriani, 2003, citado por Gaitán y otros (2005), reconoce las prácticas docentes ante todo, como prácticas sociales, por lo tanto, involucran sujetos y a su vez, formas de pensamiento, tradiciones, modos de ser; en esencia, la enseñanza involucra el hecho de exponer o presentar algo para que sea visto o apreciado. Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza se centran en el enseñar y el aprender, por lo tanto se ponen de manifiesto en la relación docente – alumno y se enmarcan en un proceso de escolarización.

2. CONTEXTO GENERAL DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REFERIDAS A LOS ESTUDIANTES

Se encontró un estudio en Colombia, en el que se caracteriza la práctica pedagógica en los programas de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional

Dentro de los resultados presentados llama la atención:

1. La pluralidad de términos para referirse a la práctica pedagógica, tales como práctica docente, práctica pedagógica y didáctica, proyecto pedagógico y práctica integral, dependiendo del departamento o facultad; sin embargo, se anota que las variaciones son poco relevantes frente al propósito de formación que comparten todas las unidades académicas.
2. Las categorías resultantes referidas a la topografía, se relacionan fuertemente con el área del presente estudio; éstas son la práctica de aula referida a la acción del practicante, y la práctica por proyectos que se lleva a cabo a partir de “proyectos” originados en las instituciones agencias de práctica. Estos dos tipos de práctica existen en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura como se describirá más adelante.

3. La práctica de aula, en la que el alumno asume las funciones propias del docente de aula en instituciones educativas, incluye actividades como planeación y desarrollo de clases, diseño de estrategias pedagógicas, aplicación de procesos de evaluación, diseño de proyectos de aula y participación en actividades fuera del aula.
4. La práctica por proyectos que busca responder a necesidades y problemas específicos; se puede abordar como proyectos pedagógicos, proyectos educativos, proyectos de aula, de inversión o de investigación.
5. Se analizó el asunto de los escenarios de práctica por programa, dejando dos interrogantes interesantes por resolver: uno tiene que ver con los criterios que permiten determinar si un escenario es o no apto para el desarrollo del proceso, y el otro, con los mecanismos de evaluación y seguimiento a estos escenarios, que se deben utilizar.

3. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. Caso Universidad de San Buenaventura Medellín

En la Universidad de San Buenaventura, específicamente en la facultad de Educación, la propuesta de práctica profesional para los estudiantes se denomina Proyecto Pedagógico; según López, Cardona y Muñoz (2006), esta estrategia es producto de una reestructuración en el plan de estudios que se hizo en el año 2003 que se fundamentó en la organización interdisciplinaria del conocimiento atendiendo a la vez a los propósitos de la formación integral; de esta manera, la reestructuración asume tres conceptualizaciones como son los ejes de formación, los saberes y el proyecto pedagógico.

Para entender la articulación que estos elementos tienen con el tema de interés, se hace necesario conceptualizarlos:

Al hablar de ejes de formación, los autores hacen referencia a la línea transversal de propuestas de formación en la que giran las asignaturas; comúnmente es lo que se ha conocido con el nombre de áreas tales como pedagogía, administración, humanidades, entre otras.

Aun cuando los autores no señalan una definición específica para el concepto de saberes, con la invitación que hacen hacia la interdisciplinariedad frente a un objeto de conocimiento, dejan ver justamente la relación que se desprende entre saber y conocimiento.

Ahora bien, el Proyecto Pedagógico es concebido como un saber que está presente en todos los niveles y programas del plan de estudios de la facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura; la intencionalidad de la propuesta, es articular teoría (saber), práctica (realidad) e investigación (reflexión) con la realidad y con ello, acceder a una experiencia de aprendizaje.

Hay tres propósitos fundamentales dentro de la estructura de proyecto pedagógico:

- Reconocer a la pedagogía como saber fundante y por tanto, abordar sus fundamentos y complementarlos con los demás saberes.
- Establecer relación con la realidad a través de las intervenciones que acorde con el nivel e intensidad, se desarrollan en los escenarios educativos, haciendo lectura de esa realidad y desarrollando una propuesta pedagógica a partir de ésta.
- Posibilitar el análisis, la reflexión, la indagación, la confrontación, entre otros elementos propios de la investigación pedagógica, a través del quehacer docente.

Dentro de los cinco programas que ofrece la facultad, se encuentra la Licenciatura en Educación Física y Deportes; el proceso de prácticas pedagógicas que se desarrolla en su interior, es orientado académica y administrativamente por la coordinación de prácticas de la Facultad.

Los estudiantes de la licenciatura en Educación física y deportes pueden desarrollar su práctica en diferentes campos de acción como son la docencia, el entrenamiento deportivo, la promoción de la salud, la administración deportiva y la lúdica y recreación; sin embargo, estas áreas deben articularse a las modalidades establecidas por la coordinación de prácticas de la facultad,

como son la gestión empresarial, la docencia, la gestión escolar, la investigativa y la social-comunitaria.

Una de las dificultades que se observan en el proceso y ha sido a su vez uno de los elementos que motivan este estudio, es el asunto de la articulación de las áreas de la licenciatura con las modalidades establecidas, pues en el caso del área de entrenamiento deportivo, por ejemplo, debe articularse por semejanza a la modalidad de docencia y en la realidad son procesos con características diferentes.

3.2. El caso de la Universidad de Antioquia

La licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia, es ofertada como uno de los programas de pregrado del Instituto Universitario de Educación Física (IUEF); dentro del plan es estudios y específicamente desde el proceso de reforma curricular que se adelantó en el año 1999, la práctica fue concebida como un eje transversal al igual que la investigación, lo que según Molina (2002), la coloca como un evento académico trascendental en la vida académica de los estudiantes, en donde el alumno se relaciona con el medio a la vez que es capaz de preguntarse y problematizar sobre lo que le acontece y lo que acontece en el medio, en palabras del citado autor, la práctica se convierte en el “escenario privilegiado para la interacción Universidad - mundo de la vida” (p 5).

Es de resaltar, que de igual manera como se ha expresado en apartados anteriores, la práctica en este contexto también ha sido objeto de varias denominaciones; Gómez Valenzuela, citado por Chaverra, Echeverri y Molina (2002), plantea que se presentan discusiones en torno a tal denominación, debatiendo entre los términos práctica docente, práctica pedagógica y práctica profesional; sin embargo a lo largo del trabajo presentado por los autores, hay un reiterado uso del término práctica pedagógica y será además la denominación que se utilizará.

Se definen los actores de este proceso como son:

- El sujeto que practica, es decir, el estudiante que interviene en el escenario.

- El saber, que en este contexto es el conjunto de expresiones motrices que se generan en el medio, y
- El contexto, que es la realidad en la que se interviene que a la vez está cargada de un componente social y que se afecta en lo motriz desde el proyecto educativo; de esta manera, la práctica pretende también abordar e intervenir problemáticas sociales y se destaca aquí, el papel relevante que desempeña la práctica pedagógica dentro de la función social de la universidad.

A su vez, aunque no se describen de manera específica, se plantean tres niveles de práctica, como son el seminario taller de observación, la práctica profesional I la práctica profesional II. Se definen seis áreas: docencia escolar, entrenamiento deportivo, administración, investigación, docencia informal y actividad física y salud.

Para profundizar un poco más en el funcionamiento de las prácticas en el instituto universitario de Educación Física, el acuerdo de Consejo de Instituto 047 de septiembre 22 de 2004, hace referencia al reglamento de práctica, donde se dan lineamientos para el funcionamiento de la práctica pedagógica; se destacan los siguientes elementos:

Objetivo de la Práctica

Fortalecer el proceso de formación académica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, mediante la integración teoría-práctica, articulada a la realidad de los contextos; desarrollando competencias para la apropiación y transformación de los mismos.

Se desprende de este objetivo una idea principal que consiste en que el estudiante se acerque a una realidad y a partir de los elementos teóricos, prácticos e investigativos, pueda generar una propuesta donde logre transformar dicha realidad, por lo tanto, se parte del hecho de que siempre habrá un asunto por mejorar en el contexto donde está interviniendo y lo logra, a través de la interrelación y articulación de estos elementos.

Llama la atención la priorización que se establece hacia poblaciones más vulnerables desde el punto de vista socio económico, puesto que poblaciones con situación más favorable en este sentido, de igual manera presentan otro tipo de necesidades que también deben ser atendidas.

El acuerdo relaciona aspectos relacionados con la matrícula, los requisitos, la asistencia al centro de práctica, los derechos y deberes de los actores, el proceso evaluativo, entre otros elementos. Se destaca que el calendario de la práctica se ajusta al del centro y no al de la universidad, aspecto que considero un valor agregado para el centro al participar en todas las fases del proceso y poder dar el respectivo cierre; sin embargo, llama la atención el asunto de responsabilidad en el caso de que un suceso infortunado llegara a ocurrir y el acompañamiento del respectivo asesor dado que en algunas ocasiones, finaliza su contrato antes que la práctica del estudiante; quedaría esta inquietud por resolver puesto que no se encuentra documentación al respecto, ni en el reglamento ni en los documentos denominados convenio de prácticas y acta de compromiso a los que me referiré más adelante.

En cuanto a la caracterización de las prácticas y como se mencionó anteriormente, se presentan tres niveles o etapas en el proceso:

- Etapa básica: va desde el semestre uno al cuatro y se realiza un trabajo de campo a través de enfoques y procedimientos de investigación, en donde se indagan categorías relacionadas con los ejes de formación en los diferentes escenarios de las expresiones motrices. Cabe anotar que en la Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, los ejes de formación son lo que comúnmente se conoce como asignaturas.
- Etapa específica: comprende los semestres cinco al ocho; en esta etapa se da una participación de la comunidad educativa en procesos pedagógicos relacionados con la educación física de base y las expresiones motrices artísticas, deportivas y comunitarias; es decir, ya hay una intervención en los centros de práctica en diversos escenarios como por ejemplo instituciones educativas para procesos de docencia, ligas o clubes para procesos de entrenamiento deportivo, gimnasios,

grupos de adultos mayores, entre otros, para actividad física comunitaria.

- Etapa de Énfasis: comprende los niveles nueve y diez. Se desarrollan proyectos pedagógicos, sociales y de intervención pedagógica en alguno de los énfasis que ofrece el plan de formación como son motricidad comunitaria, entrenamiento deportivo, administración y gestión de las expresiones motrices en la Educación Física escolar; de esta manera, el estudiante elige un énfasis y desarrolla una intervención de mayor intensidad horaria acompañada del diseño y ejecución de monografías de carácter descriptivo y/o investigativo.

Actores que intervienen en el proceso:

- Profesor en formación: estudiante matriculado en algunos de los ejes de práctica pedagógica de la licenciatura en Educación Física.
- Coordinador de prácticas pedagógicas: Es el docente del Instituto asignado en encargo administrativo para gestionar y coordinar todos los procesos requeridos para cumplir con los propósitos de la Práctica y a la vez dinamiza la comunicación entre universidad y centro de práctica.
- Comité de prácticas: Es un ente asesor al interior de la Práctica Pedagógica del Instituto Universitario de Educación Física, encargado de coordinar, controlar, evaluar y fomentar los mecanismos necesarios para la consolidación de los diferentes proyectos de las Prácticas Pedagógicas. Está conformado por el coordinador de práctica, cuatro profesores de la licenciatura que representen todas las etapas y un estudiante representante del programa.
- Asesor de práctica: Es el Docente asignado por el Instituto Universitario de Educación Física, para orientar, acompañar y guiar el proceso pedagógico de las Prácticas del estudiante en formación.
- Cooperador: Es la persona del Centro de Práctica, asignada para establecer un vínculo con la Universidad, el asesor y el estudiante, para

el desarrollo de su Práctica, es decir, acompaña el proceso del estudiante en el centro y sirve de mediador.

- Centro de práctica: Es la institución específica donde se desarrolla el proceso de Práctica; debe cumplir con un perfil establecido por el Instituto y con ella de firma un convenio de mutua colaboración.

3.3. El caso del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

El proceso de práctica en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, es un ejercicio que integra docencia, investigación y extensión; el reglamento de prácticas de la facultad de Educación Física, Recreación y deporte, expone una razón de ser de las prácticas docentes que es ofrecer al estudiante una dimensión real de su quehacer pedagógico y laboral; en este sentido, se plantean 3 objetivos para el desarrollo de la práctica:

- ☐ Contribuir a la formación laboral del practicante con una adecuada fundamentación investigativa, disciplinar y pedagógica, que le permita dentro de la sociedad actual la realización de procesos educativos, deportivos y de proyección para el mejoramiento de la calidad de vida.
- ☐ Posicionar la práctica laboral y profesional en el contexto sociopolítico y educativo, para la generación de soluciones reales a los problemas y necesidades que tiene el país, referidos al área de Educación Física.
- ☐ Aplicar los elementos teóricos prácticos de su formación básica en las comunidades, grupos e instituciones, para la cualificación del desempeño en la prestación del servicio.

La estructura está definida de la siguiente manera:

- Coordinador de programas pedagógicos: vela porque la práctica se articule con el plan curricular, respondiendo a la estructura investigativa del programa.

- Asistente de práctica: es quien orienta y se encarga de todo el proceso administrativo de la práctica; labor que hace conjuntamente con el comité de práctica y el grupo de asesores.
- Asesor de práctica: es quien acompaña desde lo pedagógico, metodológico y formativo, al estudiante que adelanta la práctica.
- Estudiante en práctica: estudiantes de niveles VIII, IX y X que acceden al proceso de práctica en una institución.
- Usuarios: diversos grupos poblacionales con quien se celebra un convenio de práctica.
- Comité de práctica: constituido por el coordinador de programa, el asistente de prácticas, un asesor de práctica y un representante de los estudiantes para cada nivel de práctica.

Sobre los niveles de práctica, el plan curricular propone tres:

Práctica docente investigativa I: se realiza a partir del octavo semestre acercando al estudiante al ejercicio de docencia con grupos de básica primaria o secundaria en el ámbito público o privado. El tiempo de destinación para ese nivel es de 12 horas semanales, de las cuales 10 son en el centro de práctica y dos se dedican a asesorías, planeación y seminarios.

Práctica docente investigativa II: se realiza en el semestre siguiente y en la misma institución donde desarrolló la práctica I; se le da continuidad al proceso iniciado en el primer semestre, haciendo los ajustes necesarios al proyecto que el estudiante planteó a partir de las necesidades encontradas y ejecutándolo.

Práctica III: también conocida como comunitaria o de proyección; pretende que el estudiante pueda ampliar su experiencia en ambientes diferentes a un aula de clase. Los centros para el desarrollo de este nivel de práctica pueden ser del campo comunitario, de la salud, empresarial o educativo, aclarando que en este último se desarrolla en jornada complementaria a la escolar.

El estudiante puede reemplazar su práctica de proyección por una práctica docente, pero no podrá reemplazar la práctica docente por una de proyección.

En lo referente a la evaluación se contempla una nota única que se registra por el sistema equivalente al 100% producto del seguimiento que hace el asesor durante todo el semestre y cuyos criterios deben ser conocidos por el estudiante con anticipación; se aplican dos formatos de evaluación cualitativa en el semestre que le sirven de apoyo al docente para definir la nota cuantitativa. Los insumos para el proceso evaluativo contemplan ítems como el diagnóstico, el proyecto, los seminarios, la evaluación del centro de práctica, los diarios de campo, entre otros.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

- En las tres universidades analizadas hasta el momento, la práctica pedagógica es considerada como un eje transversal que integra teoría, práctica e investigación y que pretende la transformación de una realidad a partir de la intervención crítica y reflexiva de los alumnos.
- La Universidad de Antioquia y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid tienen un reglamento de práctica propio de la licenciatura, mientras que en la Universidad de San Buenaventura, el proceso de direcciona desde un reglamento de facultad para cinco licenciaturas.
- En los trabajos investigativos que se encontraron sobre el tema de estudio, se presentan diversidad de términos para referirse a la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas Carlos M., González Agudelo Elvia María (2002). Lecciones de didáctica general. Bogotá: Magisterio.
- Cardona M., Liliana. (2011). Las prácticas pedagógicas en educación física. En Simposio Internacional de Pedagogía. *ISSN 2027-9434*.
- Castro Parra María Luzdelia (2008). El currículo como signo de la cultura. Bogotá: Universidad de la Salle. Facultad de Educación.

- Chaverra Fernández Beatriz Elena, Echeverri Echeverri Juan David & Molina Bedoya Víctor Alonso (2002). Reflexiones acerca de la práctica pedagógica en el Instituto Universitario de Educación Física. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Escudero Juan M. et al (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. España: Síntesis S.A.
- GAITÁN Riveros Carlos et al. (2005) Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior en: Serie Estados del arte, Facultad de Educación. Bogotá: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.
- Instituto Universitario de Educación Física. Acuerdo de Consejo de Instituto 047 de Septiembre 22 de 2004.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.
- López Rendón Olga Lucía, Cardona Estrada John Jairo, Muñoz Gaviria Diego (2006). Una propuesta integradora denominada "Proyecto Pedagógico" en Revista Itinerario Educativo N° 47 de enero - junio de 2006. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (2006). Reglamento de práctica profesional docente para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte:
- Sacristán J. Gimeno (1995). El currículum: una reflexión sobre la práctica. España: Morata.
- Tadeu da Silva Tomaz (2001). Espacios de identidad. España: Octaedro.

CAPÍTULO IV

DESDE LOS DESARROLLOS CURRICULARES, ORGANIZACIONALES Y GERENCIALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: LA ARTICULACIÓN DE LA FORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD.

Luis Fernando Sánchez Sánchez.

Profesor asistente.

Estudiante Maestría en Educación. Cohorte 2.

Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

CAMPO TEMÁTICO: DESARROLLOS CURRICULARES, ORGANIZACIONALES Y GERENCIALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.

Tema Microproyecto:

Componentes curriculares de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín.

Pregunta-problema:

Cómo la estructura curricular de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín se articula a la propuesta formativa franciscana y a las propuestas curriculares de los CIDEH USB Colombia?

Objetivo General:

Caracterizar la articulación entre los fundamentos de la estructura curricular del área de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín, y su pertinencia con la propuesta formativa franciscana.

RESUMEN

Se ponen a consideración las implicaciones curriculares, epistemológicas e interdisciplinarias de articular la dimensión socio-humanística a los planes estratégicos y misionales, a los distintos perfiles académicos, a la proyección

institucional y a la construcción de todos los estamentos de la Comunidad Académica de una institución universitaria, alineándola al proyecto educativo institucional.

PALABRAS CLAVES:

Educación Superior, Currículo, Formación Humanística, Transversalidad, Flexibilidad curricular, Universidad, articulación Académica, escisión epistemológica, holística curricular, epistemología compleja.

INTRODUCCION

Quienes han trasegado por los campos de la formación socio-humanística en el ámbito universitario, como el autor del presente escrito, han sido testigos de las distintas dinámicas, transformaciones, diversidad de criterios, lenguajes, ópticas y subjetividades en las que ha sido desarrollado curricularmente el espacio de formación profesional a lo largo de los años en Colombia ; tanto en Universidades estatales y privadas), como en la institución, centro de interés del presente escrito.

En efecto, la formación socio-humanística ha sido participe de la transformación educativa, del va y ven de la normatividad educativa en Colombia, de las tendencias epistemológicas y de pensamiento universitario que le han influido decisivamente en los últimos años.

En particular, la experiencia de la Universidad de San Buenaventura no ha sido la excepción. La Universidad ha experimentado un proceso evolutivo, renovador y progresivo de su Dpto. de Formación Humana, que ha ido en forma ascendente, de menos a más; éste espacio aprendió a transformarse, pasó de una visión fragmentada, unilateral y endogámica de los componentes disciplinares que cobijaban el área (como son lo antropológico, epistemológico, político y ético, entre otros) a una perspectiva más abierta, interrelacionada, interactiva, sinérgica y articulada respecto a las demás dimensiones formativas e institucionales.

Y en la presente perspectiva de trabajo socio-humanístico e identitario, la epistemología contemporánea de la complejidad ha sido asumida, en particular, por el grupo investigador, como el soporte y horizonte desde donde dimensiona

las múltiples posibilidades de articulación de las áreas de formación socio-humanística y su lógica incidencia frente al currículo universitario.

Habiendo realizado un seguimiento y análisis a autores contemporáneos como Gimeno Sacristán (1995,1996,2010), Magenzo (1996), Dora Arroyave (2009), Grundy (1994) y otros, se puede observar una convergencia que recoge un conjunto de elementos a tener en cuenta a la hora de hablar de currículo que; sin realizar sesgos y exclusiones, al contrario, se pueden aglutinar complementariamente, puesto que todos tienen su sentido y razón de ser en el proceso formativo: contenidos (selección, organización) métodos (estrategias), plan de estudios (programas, núcleos, áreas) y el carácter práctico del currículo, que como lo afirma Malagón es ante todo acción, es un hacer, un actuar.

Pensar la articulación curricular de lo socio-humanístico, lleva implícito un sentido de reto universitario, de seria y trascendente responsabilidad, un compromiso frente al profesional futuro, la sociedad y el mundo. Ello implica estar atento al trabajo cooperativo en relación a varias consideraciones conceptuales e investigativas como las siguientes.

Dentro de la investigación denominada “Caracterización de la estructura curricular del área de formación humana y bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín” aparece, entre otras la siguiente pregunta que le da sentido y razón de ser al presente trabajo:

¿Cómo puede alimentarse, desde la dimensión epistemológica del pensamiento complejo, la caracterización de un currículo socio-humanístico, de una institución acorde con las necesidades de formación humana-profesional integral que demanda la Educación Superior en el siglo XXI?

DOS OPTICAS SOCIO FORMATIVAS: DE LA ESCISION ACADEMICA A LA COMPLEMENTARIEDAD DISCIPLINAR.

La formación universitaria ha estado marcada históricamente por la tendencia fragmentaria, divisoria y des-hilante respecto a la forma de relacionarse entre

sí, las disciplinas y/o las ciencias; separando la realidad, haciendo un abordaje lineal del proceso enseñanza-aprendizaje, desuniéndolo todo, desarticulándolo todo. La tácita pero grave oposición académica entre las disciplinas cualitativas y las cuantitativas existentes en el campo científico-profesional, se ha hecho evidente desde épocas atrás: la perspectiva subjetiva y la objetivista-experimental en fricción; la existencial y la científica, en pugna por la prioridad y el protagonismo educativo e institucional. Lo anterior es evidenciado en el currículo, en la práctica docente y en las prioridades directivas. Ello ha marcado por décadas una dinámica no relacional, de escisión y fragmentaria del conocimiento. Dicha escisión de los conocimientos en el ámbito académico, se ha hecho visible, a veces en forma tácita, otras en forma explícita, dentro del área formativa de las humanidades, a nivel universitario y es innegable que ello haya afectado y determinado el trabajo educativo.

Tal problemática la expresaron de forma clara y seria, en su momento, el profesor de la Universidad de Cambridge, Charles Percy Snow (1989, 2000), en el texto “La Controversia de las dos Culturas”, lo hizo John Brockman, (1996) con su obra “La tercera Cultura” y más recientemente en el contexto latinoamericano, Denise Najmanovich, epistemóloga e investigadora argentina, en su texto “Mirar con nuevos ojos”, entre otros. La epistemología compleja contemporánea, ha constituido una de las formas conciliadoras de ésta clásica controversia epistemológica y universitaria.

El currículo (ello incluye el abordaje socio-humanístico y formativo) implica hoy una nueva mirada sistémica, compleja, transversal y sinérgica. Requiere, en opinión de quien escribe, un abordaje y una perspectiva que tenga el horizonte articulador y complejo como acuerdo fundamental en su dinámica interna y externa, tácita y explícita. Que recoja además el pensamiento sistémico, ecologizante y planetario.

Una visión integral de formación profesional implica necesariamente una visión compleja, con todo lo que ello implica, optar por la perspectiva integradora, no excluyente, no fragmentada, tampoco lineal abriendo así camino al espíritu reflexivo, apertura a la incertidumbre como camino igualmente válido de

conocimiento , a la diversidad en la unidad, a la unidad en la diversidad, como elementos aportantes a la formación de la autonomía y al pleno desarrollo profesional.

EL DOCENTE Y EL DISCENTE COMO PROTAGONISTAS CURRICULARES DE LO SOCIO-HUMANISTICO:

El currículo socio humanístico, desde la perspectiva de trabajo pedagógico-franciscano, no concibe al alumno como un ser abstracto, un ser objetivado solo para lo racional y lo teórico en su proceso profesional. En particular, la perspectiva U.S.B. asume, desde su propuesta pedagógica denominada “Paideia Franciscana” y el proyecto educativo Bonaventuriano al estudiante como ser humano, particular y concreto desde su realidad existencial, desde su singularidad y subjetividad, que por esencia le pertenecen, para así volver significativo lo cotidiano, para ver como oportunidad de aprendizaje la experiencia de vida de cada neo profesional, su realidad histórica, su aquí y ahora, sus vivencias personales de ciudad, su cultura y su nación. La dinámica socio-formativa apunta a propiciar diversos espacios para descubrir las opciones existenciales del aprendizaje significativo para que el estudiante como sujeto de formación, a partir de su experiencia y su existencia , fije opciones profesionales- éticas en armonía consigo mismo, con el otro y con lo otro.

El equipo investigador tiene la convicción que áreas formativas, como ésta son las directamente encargadas de potencializar en el estudiante el reconocimiento y defensa de la singularidad humana expresada en la diversidad profesional y en la multiplicidad de intereses creativos y emprendedores.

El campo socio-humanístico debe estar siempre ligado a una estructura de la evaluación de los procesos formativos y éste tiene sentido cuando está integrado curricularmente, trasciende la noción de discurso rígido y unilateral de La normatividad internacional, va más allá de la formalidad de una teoría, de un instrumento de control, de poder o de un modelo defendido. El currículo, dentro del área socio-humanística, como lo plantea Gimeno Sacristan en su texto “saberes e incertidumbres sobre el currículo” debe ser la fuerza

articuladora, integrativa y ordenadora de la labor formativa y pedagógica, dentro y fuera de la institución, debe ser el horizonte humanístico y omnicomprensivo de todas las acciones e intencionalidades educativas.

EJES PROPUESTOS DE ARTICULACION CURRICULAR:

- **Transversalidad:** La participación de la área socio-humanística en la gestión curricular de una institución universitaria implica correlacionar en forma activa y dinámica las líneas esenciales de la Academia: la docencia, la extensión, la investigación, el bienestar con el respectivo proyecto institucional, con la misión, la visión, y sus políticas institucionales.
- **Flexibilidad curricular:** El reconocimiento de la diversidad como intencionalidad que enriquece la formación humana y por tanto la perspectiva curricular socio-humanística se explicita, como Alberto Malagón (2008) lo afirma :“Cuando la escuela (el proceso formativo en la Educación Superior) se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad , se pregunta a su vez cómo formarlo y entonces surge el concepto de currículo como plan de formación, teniendo en cuenta que no todos serán formados con el mismo plan, sino que habrá planes diferente, currículos diferentes”.
- **Diálogo multidisciplinario y sistémico:** Entendiendo la articulación del área socio-formativa- humanística al currículo universitario, como un macro sistema dinámico, en continua reflexión y análisis, interrelacionado, inter-actuante, que se influye mutuamente con los otros ejes de trabajo institucional.
- **Currículo en, para y desde el entorno Educativo:** Luis A. Malagón, de la misma manera, en su texto “Educación Superior e interacción curricular”

señala la doble implicación currículo- entorno- Universidad cuando afirma que “El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y por supuesto también entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis (1993,p.28) quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado la teoría –práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. Hoy el concepto de escuela involucra la vida misma, la cotidianidad, el quehacer diario y de la misma manera el currículo también es posible conceptualizarlo más allá de esa predeterminación. La relación escuela sociedad encuentra en el currículo el puente de esa mediación, claro no solamente en él, pero si muy fundamental. Más que de escuela, universidad, colegio, hoy se habla de entornos de aprendizaje, de espacios de interacción con los saberes y esas nuevas características del discurso sobre la educación conllevan nuevas formas de leer la escuela y el currículo.”

Lo axiológico y lo ético, como algo que implica pero trasciende lo académico:

-La formación humana se inscribe en una intencionalidad clara por potenciar un proyecto ético de vida. Ello implica por tanto, buscar la complementariedad y la sinergia en los esfuerzos entre la formación técnica -específica y la formación socio humanística; la dimensión investigativa y la ética; la formación en competencias específica de la profesión elegida y la personal; ello implica el acompañamiento en el saber ser, saber conocer y saber hacer , en íntima relación con lo ecológico, lo cultural y lo político.

“El currículo debe entenderse como una actividad, una actividad que no se limita a nuestra vida escolar, educativa, sino que afecta nuestra vida entera.”
(De Silva T, 2001 p. 51)

“ un currículo socio-formativo debe dar herramientas para que el futuro profesional tenga propósitos claros, desde el compromiso ético consigo mismo, con los demás, las especies animales y vegetales, equilibrio y sostenibilidad

ambiental-ecológica buscando el bien propio y el bien colectivo con conciencia histórica y del porvenir” (Tobón T. S. 2010).

- **Multi-dimensionalidad curricular:** Como lo plantean Willian Pinar y Tadeu da Silva, la concepción curricular en el área socio-humanística no puede reducirse a un conjunto de programas estáticos, rígidos y unidireccionales que se pretenden desarrollar con el estudiante. Desde el termino mismo “currículo” está implícita la noción de verbo, acción, pista de carreras “currere”, eso implica cobijar las múltiples acciones y motivaciones del ser humano, dentro y fuera del ámbito educativo, pues el currículo no se puede limitar a la esfera formal de lo educativo meramente; afecta como tal la vida entera, abarca la multidimensionalidad existencial del ser humano.

Compromiso con lo Misional y Corporativo: la articulación está determinada en gran medida por el grado de voluntad real y compromiso auténtico de los directivos y docentes de cada una de las instituciones universitarias con el área específica de la formación humana, por ende con el fortalecimiento de espacios académicos aportantes a la formación humana y profesional, que se revierte en última, en lo que es actualmente una prioridad directiva a nivel de la Educación Superior: la acreditación institucional.

Como lo afirma Sergio Tobón, a veces lo que impide la solidez y la pertinencia del ámbito socio formativo y humanístico es el contar con directivos y docentes con una mentalidad rígida, academicista, y simple que bloquea la toma de conciencia y la contextualización en torno a la formación humano-integral. Un currículo articulador y socio formativo es aquel que permita la renovación continua de sus contenidos, metodologías y adecuación de sus propósitos a las necesidades sociales y culturales de cada momento asumiendo los retos de la formación integral de sus estudiantes, ello obliga a quienes lideran la formación socio-humanística a estar alerta del contexto, para poder realimentarse de los retos que debe asumir para asegurar que sus propuestas de formación posean siempre pertinencia y posibiliten que las personas sean

creativas, críticas, analíticas y emprendedoras frente a sí misma y a su medio. De ahí la importancia de tener un vínculo al interior y al exterior de la área curricular socio-formativa con los demás dinamizadores de la proyección social, la Investigación, la acreditación y la auto-evaluación, la extensión y la cooperación interinstitucional.

CONCLUSIONES

- La acción curricular aplicada a la formación socio-humanística en las instituciones universitarias no se puede reducir al desarrollo asignaturístico; debe articularse en forma protagónica a otros ejes de acción académica como la proyección y extensión social, la investigación, el bienestar institucional, los procesos de autoevaluación y acreditación institucional, entre otros.
- La transversalidad de los saberes, la flexibilidad curricular, el diálogo multidisciplinario y sistémico, el entorno educativo como objeto de formación, lo axiológico y lo ético, la multi-dimensionalidad del trabajo formativo y el compromiso con lo misional y corporativo son elementos de articulación y dinamización del currículo socio humanístico que se proponen como intencionalidades formativas a privilegiar; que sin pretender ser exclusivas o excluyentes, pueden potencializar la labor académica de formación integral, cuyas intencionalidades han sido convalidadas desde la dinámica interna del equipo investigador y quien escribe, dentro la institución a la que pertenece.
- Una visión integral de formación profesional implica necesariamente una visión holística, con todo lo que ello comprende; optar por la perspectiva integradora, no excluyente, no fragmentada, tampoco lineal; abriendo así, camino al espíritu reflexivo, a la autonomía y al pleno desarrollo profesional.
- La epistemología compleja, ha constituido una de las formas conciliadoras de la escisión entre las disciplinas cuantitativas y las cualitativas, entre las ciencias puras y las del espíritu, las ciencias humano-sociales y las ciencias

fácticas. La realidad es una y diversa, como el ser humano es uno, pluridimensional y complejo.

- Tanto el estudiante como el docente son protagonistas del proceso socio-formativo universitario, son los llamados a dinamizar, potencializar y transformar el currículo socio-humanístico; por tanto, no se puede comprender al discente como ente receptor, pasivo, acrítico e impersonal, tampoco al docente como un repetidor desde el pedestal de su conocimiento omnipotente y acrítico. El estudiante y el docente son sujetos protagonistas, destinatarios y simultáneamente los gestores de la dinámica académica, ellos nutren y reconducen la transformación profesional y fermentan todas las posibilidades curriculares creativas ante las necesidades y problemáticas actuales tanto en el sector educativo como en otros ámbitos.
- Humanizar la ciencia, así como también la profesión hacia una teleología en torno a la formación integral, la conciencia ecologizante, la visión planetaria del ser humano es un reto que se debe asumir hoy, desde las instituciones de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyave G. Dora Inés. (2001). En torno al currículo: del re-conocimiento a la re-creación institucional. Tomado de: Arroyave Giraldo, D. Atención a la diversidad educativa: Hacia la recreación de la cultura de la inclusión.
- Brockman, John. (1996). La tercera cultura. Más allá de la revolución científica. Tusquets editores S.A.
- Cardona R. Carlos Mario, Sanchez, S. Luis Fernando, Moreno L. Verónica. (2009). Propuesta Instituto CIDEH, Referenciamiento y Diagnóstico. Unidad de Formación Humana y Bioética.
- De Silva Tomaz Tadeu (2001). Espacio de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum, edic. Octaedro, Barcelona.
- Malagón Plata Luis Alberto (2008). Educación Superior e interacción Curricular. Edic. Magisterio, Bogotá.

- Morín, Edgar(2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Seix Barral. Los tres mundos. 2000.
- Morín, Edgar(1996). El Pensamiento Ecologizado. CNRS, París. Fuente: Gazeta de Antropología Nº 12.
- Morín, Edgar(2004). El Método VI. “La Ética” - “Religando Fronteras”. Ed. Seuil.. 117 págs.
- Najmanovich Denise(2008). Mirar con nuevos ojos. Colección sin fronteras, edit. Biblos.
- Sacristán J. Gimeno(2010). Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Edic. Morata, Madrid.
- Sanchez S., (2011). La articulación de la formación socio-humanística en el currículo universitario. Una mirada desde la complejidad. En Simposio Internacional de Pedagogía. ISSN 2027-9434.
- Sanchez S. Luis Fernando (2003). Pertinencia de la Formación Humana en la Educación Superior. El Agora U.S.B. 2 (3),27-37.
- Snow, Charles Percy. (2000). Las dos culturas. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Tobón T: Sergio(2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo.

CAPÍTULO V

DESDE LOS DESARROLLOS CURRICULARES, ORGANIZACIONALES Y GERENCIALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL Y LA PAIDEIA FRANCISCANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR - UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN.

Verónica Moreno López.

Profesor asistente.

Estudiante Maestría en Educación. Cohorte 2.

Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

CAMPO TEMÁTICO: DESARROLLOS CURRICULARES, ORGANIZACIONALES Y GERENCIALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.

Tema Microproyecto:

Componentes curriculares de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín.

Pregunta-problema:

Cómo la estructura curricular de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín se articula a la propuesta formativa franciscana y a las propuestas curriculares de los CIDEH USB Colombia?

Objetivo General:

Caracterizar la articulación entre los fundamentos de la estructura curricular del área de Formación Humana y Bioética de la USB Medellín, y su pertinencia con la propuesta formativa franciscana.

Resumen

Diversos autores han propendido en los últimos tiempos, por resaltar la importancia que tiene en el ámbito de la educación superior el afianzar la formación humana, como uno de los elementos definitorios del perfil personal y profesional de los egresados que serán los encargados de sustentar el

desarrollo integral de la sociedad. Este artículo pretende mostrar la importancia de ese afianzamiento desde la mirada de la Universidad San Buenaventura Medellín acorde con la Paideia Franciscana, como avance investigativo para caracterizar el currículo de la formación socio – humanista en la misma Institución.

Palabras clave

Humanismo franciscano, persona humana, Paideia Franciscana, formación humana integral, educación superior, complejidad.

Introducción

La Unidad de Formación Humana y Bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín, es el área encargada de la organización, planificación y proyección socio – humanística, ética, bioética e institucional. Su razón de ser se desprende de la misión y la visión institucionales; es en el contexto de esta área de carácter transversal a todos los procesos de la Universidad, donde se enfoca el desarrollo de este artículo, que tiene como pretensión caracterizar lo que se comprende como formación humana integral en la educación superior, desde los elementos particulares del franciscanismo, sustento filosófico de la Universidad. Entre los objetivos de la Unidad se encuentran:

- Diseñar, planear y coordinar procesos curriculares que permitan la ejecución de programas y actividades, donde el humanismo, el franciscanismo y la bioética estén en diálogo e interacción constante con los saberes específicos.
- Velar por la construcción, la interdisciplinariedad, la reflexión y el diálogo entre los saberes específicos, analíticos, cuantitativos, experimentales y humanísticos, buscando que esto se logre cada vez de manera más concreta dentro de la dinámica universitaria, permitiendo la estructuración de la persona como ser universal.
- Proponer a cada uno de los estamentos de la comunidad universitaria el interés y la conciencia de la problemática actual, que se viven en el

compromiso frente a los derechos humanos, la justicia, la paz, la ética y la ecología para el crecimiento y desarrollo personal y social.

La Universidad de San Buenaventura Medellín, y especialmente su Unidad de Formación Humana y Bioética, trabaja con base en la Paideia franciscana como propuesta pedagógica, que pretende interpretar en clave educativa la filosofía que nace de la vida y obra de San Francisco de Asís. Ante ello surge entonces la pregunta:

¿Qué es la Paideia franciscana?

Para comenzar es importante aclarar su definición, sustentada en el desarrollo mismo del escrito que la recoge y que cita: “Una formación discursiva como la que aquí se denomina Paideia franciscana, es la reunión de enunciados dispersos en el tiempo, generando una historia y una epistemología del discurso. De esta manera, la Paideia franciscana se convierte en una **propuesta pedagógica** al insertarse en la dinámica de pensar la formación y la educación de un sujeto, recogiendo además estrategias de enseñanza y aprendizaje (relación hombre-ciencia-saber) para su implementación y circulación como discurso dominante en un momento histórico y en un contexto determinado. En términos más prácticos, cuando se hable de paideia franciscana, se estará haciendo alusión a la forma en que se pueda enseñar una ciencia, disciplina o saber, entendida desde el qué, el por qué y el para qué de ese saber, es decir, una enseñanza reflexionada; pero, de igual manera, se estará haciendo alusión a todos los procesos educativos tomados como todos aquellos agentes externos que afectan o permiten que un individuo sea lo que es desde elementos extrínsecos, tales como la calle, la esquina del barrio, el parque, la familia, el círculo de amigos, los compañeros de trabajo o estudio, entre otros. De igual manera, también se estará haciendo alusión a todos aquellos elementos extrínsecos antes mencionados, pero unidos a ciertos agentes intrínsecos de cada sujeto: su experiencia en el mundo, cómo conoce, sus intereses, los cuidados que tiene consigo mismo, su interacción con los demás desde una posición moral del sujeto que actúa para sí y para los demás. En otras palabras, la *paideia franciscana* es una forma de vida que reconoce la incompletud, la formabilidad, la educabilidad, el cuidado de sí, los procesos de

socialización, la antropogénesis, la autopoiesis, la individuación, y en síntesis, la experiencia relacional de cualquier sujeto consigo mismo, con los demás, el entorno y el mundo en general” (Universidad de San Buenaventura Medellín. La Paideia Franciscana, 2007, p. 38).

Teniendo claro este primer elemento transversal a los procesos de formación integral en la USB Medellín (entiéndase en adelante USB como Universidad de San Buenaventura), se pretende ahora trabajar de manera articulada un segundo eje temático de este escrito, acudiendo siempre a la mención constante de ambos referentes.

Formación humana integral

Es importante destacar que la transversalidad de la formación socio - humanista de la USB Medellín trasciende las fronteras del proceso docente, para permear todas las esferas de lo académico, permitiendo de esa forma llegar de múltiples maneras al estudiante como humano abarcando su dimensión compleja, para garantizar su integralidad como persona y profesional. Es decir; desde la esencia misma de la Unidad de Formación Humana y Bioética, hay una tendencia clara a mirar al hombre desde una perspectiva sistémica, asunto que le obliga a buscar variadas formas de acercamiento al estudiante, para garantizar su desarrollo como sujeto. Así entonces la docencia se complementa con la investigación, la proyección y el bienestar. Se puede comenzar por afirmar, que para hablar de Formación Humana Integral en el ámbito de la educación superior, es fundamental que esta se conciba inserta en los múltiples términos que caracterizan la Institución.

Es aquí pertinente articular la temática con un macro contexto planteado por el Ministerio de Educación Nacional, en el **artículo 1 de la ley 30 de 1992 (por la cual se regula la Educación Superior en Colombia)**, que **cita el siguiente principio**: “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del **ser humano de una**

manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el **pleno desarrollo** de los alumnos y su **formación académica o profesional**". Su artículo 4 también afirma: "La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un **espíritu reflexivo**, orientado al logro de la **autonomía personal**, en un marco de **libertad de pensamiento** y de **pluralismo ideológico** que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país". Estos enunciados legislativos, permiten comprender que para el Estado es claro desde sus postulados teóricos, el sentido de una formación que vaya mucho más allá de un saber específico en un área particular del conocimiento; ese Estado busca ante todo una formación integral que permita darle a la sociedad la persona humana que requiere, aquella que propenderá por un bienestar social.

La Formación Humana Integral, desde el sello Franciscano de la USB Colombia, debe encontrar un equilibrio entre lo *profesional* y lo *humano* (sin convertir los conceptos en dicotómicos entre ellos), para de esa forma ser garante de un devenir que permita entregar a la sociedad personas humanas con un nivel de conocimiento apropiado para ser parte de las soluciones y no de las problemáticas, para ser agentes de cambio positivo desde los principios franciscanos (o desde el componente axiológico que corresponda a cada institución, pues la intencionalidad de este artículo es ser referente para la formación en cualquier organismo educativo). Se retoma en este punto el Modelo Pedagógico de la USB Bogotá (Universidad de San Buenaventura sede Bogotá, 2010) que define la Formación integral como "el proceso mediante el cual la persona humana, desarrolla su capacidad cognoscitiva, su espíritu, su compromiso social y adquiere identidad cultural. La universidad es un espacio de crecimiento personal, en el cual se forma al profesional idóneo, creativo, honesto, ético, comprometido con la solución de los problemas de su comunidad y capaz de intervenir en el desarrollo y transformación de su entorno socio – cultural" (p. 37).

Esta definición de la USB Bogotá, más allá de entrar en dicotomías con la Paideia Franciscana que se plantea como propuesta y no como modelo en la USB Medellín, la complementa y alimenta dándole fortaleza al discurso particular en clave franciscana, que impregna el ámbito de la educación superior en la USB Colombia; la Paideia cita varios elementos susceptibles de traerse a colación, para caracterizar lo que se comprende como Formación Humana Integral; estos componentes son: “Formación de personas profesionales, competentes e idóneas que desde un campo disciplinar comprendan la complejidad del ser humano y contribuyan de manera corresponsable con la construcción de una nueva sociedad” (p. 4); “Una educación que potencie el desarrollo integral de la persona, la socialización, la comprensión y transformación de la cultura y la profesionalidad (educación y trabajo)...” (p. 6) “Para hablar de formación humana y del homo educandus desde la antropología franciscana lo que los “seres humanos son”, es el reflejo de lo que ellos mismos han hecho de sí y del mundo, de la manera en que han sido educados y formados —subjetivados” (p. 18). La Paideia reconoce como elemento identitario a la vez que esencial, el asunto de una formación que permita dimensionar al hombre como ser que no busca y requiere, únicamente, conocimientos particulares en torno a un saber, sino que además está en proceso de construirse a sí mismo para aportar a la sociedad. Es claro que tanto desde el contexto particular (USB Medellín), como general (USB Colombia y Ministerio de Educación Nacional), se reconoce la importancia de una formación humana integral. Corresponde entonces delimitar los elementos que constituyen esta noción.

El concepto “Formación”

Comenzando por la “**Formación**”, es necesario retomar compendios contenidos en la Paideia Franciscana, cuando se hace referencia al mismo: “El concepto de formación en su acepción más reciente, hace alusión a una autoactividad liberadora, de emancipación consumada, de autocontrol y responsabilidad de sí mismo con el yo (self) y de sí mismo con los demás y el entorno. Es por medio de la formación que el individuo alcanza el auto-

reconocimiento como su propio creador y de su relación con lo otro. Esta posición se distancia de la definición de educación que se centra solo en ser sinónimo de disciplina, corrección, subyugación, sumisión inconsciente” (p. 37). Ante esta última afirmación que genera una connotación particular de la educación, es pertinente para la construcción de este escrito, el no excluir lo educativo de lo formativo, pero comprendiendo lo educativo desde el arte de enseñar pragmático que se materializó, en este caso, en San Francisco de Asís, para el desarrollo de virtudes propias que conduzcan al perfeccionamiento humano como camino por recorrer; es por ello que se incluye lo educativo en lo formativo, se une como forma de complementariedad, como alternativa dialógica dentro de este discurso.

El concepto “Humana”

Lo humano se comprende desde la noción “**Persona Humana**”, asunto que trata el PEB (Proyecto Educativo Bonaventuriano - Universidad de San Buenaventura Colombia, 2007) o PEI como se le conoce en el ámbito educativo, cuando piensa al sujeto desde una mirada “Personalizante y dialógica: Concibe al ser humano como persona capaz de captar y dar sentido a la realidad; capaz de expresarla y de expresarse a sí mismo mediante el diálogo; capaz de entrar en relación consigo mismo, con los otros y con Dios. En la Universidad, la persona es el criterio fundamental que se integra al saber académico universitario y en consecuencia todo tipo de relación se plantea como la posibilidad de un mutuo crecimiento personal” (p. 62). El concepto de persona humana se retoma igualmente del referente Paideia Franciscana, como la forma propia de nombrar al hombre – ser humano, en tanto el concepto de persona se refiere a la particularidad del individuo que debe considerarse en concordancia con la mirada franciscana, y la denominación humana lo pone como parte de un todo, de una multiplicidad de hombres llamados humanos, que también poseen singularidades propias que deben considerarse. El documento *Id y enseñad* (elaborado en Roma en el año 2009 como directriz educativa de la Orden franciscana en el mundo) concibe a “la persona como unidad integral. El ser humano es concebido como unidad psico-

somática y social; una unidad compuesta de múltiples y diversas dimensiones y aspectos articulados entre sí de un modo armónico. Por consiguiente, en cada persona singular se integran la dimensión corporal, con todos sus sistemas y subsistemas, la síquica y la dimensión espiritual, que le pone en comunicación con el Trascendente. Esta complejidad de elementos diversos y, a la vez, su extraordinaria unidad hizo que muchos filósofos y teólogos llegaran a definir al ser humano como un microcosmos o la síntesis perfecta del mundo espiritual y material. Esta concepción unitaria e integral de la persona se opone a toda visión fragmentaria de la misma. En efecto, privilegiar una dimensión en detrimento de la otra, es deformar la realidad. La formación en los Centros educativos es integral, es decir, comprende al hombre en su totalidad. Esta visión permite al ser humano desarrollar, de un modo armónico, “sus dotes físicas, psíquicas, morales e intelectuales, e insertarse activamente en la vida social y Comunitaria” tanto en sus aspectos teóricos o intelectuales como prácticos o experienciales. La educación integral se empeña en superar cualquier exageración o polarización que pueda surgir entre los distintos modelos formativos. Es importante, por ello, que la educación toque al menos los cuatro centros vitales de la persona: el corazón (libertad y decisiones), la mente (el saber), las manos (la acción) y los pies (la realidad en que vive)” (p. 34),

El concepto “Integral”

La Paideia franciscana (2007) se refiere a una concepción integral y compleja del hombre comprendiéndolo como sujeto poseedor de capacidades intelectuales, cognitivas, afectivas, creativas, estéticas y espirituales. El objetivo de la formación integral debe apuntar a la adquisición de conocimientos pluridimensionales y al hallazgo de un sentido de existencia como persona. El Modelo pedagógico (Universidad San Buenaventura Bogotá, 2010), reseña la Formación Integral como: “proceso mediante el cual la persona humana, desarrolla su capacidad cognoscitiva, su espíritu, su compromiso social y adquiere identidad cultural. La universidad es un espacio de crecimiento personal, en el cual se forma al profesional idóneo, creativo, honesto, ético,

comprometido con la solución de los problemas de su comunidad y capaz de intervenir en el desarrollo y transformación de su entorno socio – cultural... crecimiento armónico de sus capacidades cognitivas, emocionales, estéticas y espirituales para potenciar las acciones de pensar, analizar, aprender, decidir, sentir y actuar” (p. 48). La persona humana logra entonces su formación integral, en la medida que consigan trabajarse los diversos elementos que la constituyen como un todo, como un microcosmos con particularidades a considerar. El PEB (Proyecto Educativo Bonaventuriano - Universidad de San Buenaventura Colombia, 2007), plantea ante ello: “Se entiende por desarrollo integral los procesos humanos que contribuyen a la formación y realización de las personas mediante el crecimiento armónico de sus capacidades y de su disposición permanente para actuar en sociedad...” (p. 50).

La Unidad de Formación Humana (o el área socio – humanista de cada institución) es la llamada a potencializar esa multiplicidad de dimensiones, y poner en diálogo el saber específico de cada profesión con el tema humano, acudiendo a una integración entre “los intelectuales de letras y de ciencias”, como los denomina Brockman, John en el texto: La Tercera Cultura (1996), cuyo contenido plantea la necesidad urgente de integrar las ciencias exactas y las ciencias humanas, para evitar las divergencias que hasta ahora sólo han traído como consecuencia exclusión de conocimientos o subvaloración de los mismos; una formación humana integral, debe poner en tono dialógico a los “intelectuales literarios” con los “científicos naturales”, como lo denominaría Snow, Charles Percy (2000) en el texto Las dos culturas, de cuyo escrito se desprende la Tercera cultura ya mencionada. El área socio – humanista de las instituciones debe entonces propender por complementar desde lo humanístico, la formación en saberes específicos de los estudiantes, reconociendo la complejidad del ser; igualmente debe exigir y demostrar respeto hacia las ciencias exactas en el proceso de enseñanza; es así como la formación integral de la persona humana no está únicamente en manos de quienes, en el caso de la Universidad San Buenaventura Medellín, manejan el área humana, esa formación está en manos de todas las áreas del saber, incluso, de todos los que hacen parte de la Institución; por ello se debe

propender por afianzar el sentido franciscano en todas las personas que conforman la Universidad (o las raíces axiológicas en el caso de otras instituciones educativas), como directriz y esencia de la formación, para así garantizar que todos los espacios y todos los procesos estén impregnados del sello Franciscano (o de la filosofía particular que corresponda).

Paideia Franciscana, generalidades

La Paideia Franciscana como se mencionó al inicio, es un referente de gran valor dentro del desarrollo de este artículo, por la representatividad de sus lineamientos filosóficos para la Institución de educación superior como lo es la Universidad San Buenaventura Seccional Medellín (Institución de la Orden de Frailes Menores en Colombia); se pretende abordar elementos constitutivos en esencia de la Paideia franciscana, en relación con la temática general del escrito.

Teniendo como punto de partida la conceptualización sobre Paideia Franciscana, se destaca el interés manifiesto en múltiples autores de ver la filosofía franciscana como un contenido que no sólo permita enmarcar una forma de vida, una cosmovisión particular, sino además lo trascendente que ello no sea solo contenido de estudio, sino que sea forma de enseñar, una manera de aprender: forma y fondo de la pedagogía, del sentido educativo en las instituciones franciscanas, como la USB Medellín y en general la USB Colombia. Ello asegura el mantenimiento y actualización de una filosofía de vida sustentada en principios que garantizan una convivencia humana entre los hombres y de estos con toda creatura, es un tipo de vida basada en un “pensamiento ecologizante” (Morín, 1996), no excluyente.

La lectura de la filosofía franciscana en clave educativa, es un esfuerzo que ha generado postulados, modelos y propuestas en torno a la pedagogía, desde la forma de vida concebida y demostrada por Francisco de Asís hace más de 800 años. Es importante aclarar que San Francisco no

se conectó de forma directa con el ámbito de la educación universitaria naciente en su contexto, o con las escuelas ya antecesoras de su historia en la edad media europea (uno de sus biógrafos más reconocidos, Tomás de Celano, en su libro: “Vida Primera” del Siglo XIII, texto que contiene una narración de la primera parte de la vida de Francisco de Asís, no revela la vinculación directa con el ámbito de una educación superior, o al menos no hace mención de ella. De igual forma se plantea en otros relatos biográficos); incluso en los pocos escritos expresados directamente por él, a través de su hermano Fray León que actuaba como su escriba, nunca mencionó de manera directa el asunto educativo; quien indujo a Francisco para insertar a su naciente comunidad en la educación universitaria del siglo XIII, fue Antonio de Padua, que como franciscano solicitó enseñar teología a sus hermanos, ante lo cual Francisco aceptó suplicando “no apagar el espíritu de oración” (San Francisco de Asís, Siglo XIII).

Aunque no es marcado el sentido de una pedagogía científicamente concebida en el devenir histórico de San Francisco, o una pertenencia de él a las instituciones de educación del momento, es importante anotar que su forma de llegar a otros, de servirles, de ofrecerles la palabra de Dios, de evangelizarlos, obedece a una capacidad implícita en su ser para actuar como educador; bien lo cita Fernando de Maldonado, o.f.m. en el texto “La Pedagogía de San Francisco de Asís”, a manera de introducción: “la pedagogía es la ciencia y el arte de la educación. Como ciencia, es el conjunto ordenado de los principios prácticos de la educación. Como arte, es la acción educativa misma en cuanto aplica dichos principios: Cuando se habla de la pedagogía de San Francisco, debemos tener muy en cuenta este doble aspecto de la educación. Estamos todos de acuerdo en que San Francisco no es un pedagogo, si consideramos la pedagogía desde el punto de vista científico, que supone la sistematización teórico- práctica de los principios de la educación. Ha sido un educador, es decir, ha conocido la pedagogía como arte, o sea, la manera práctica de conducir al educando a la adquisición de virtudes propias de un determinado ideal de perfección” (p.2).

Referentes antropológicos y pedagógicos

En aras de dar continuidad a la identificación de elementos susceptibles de traer a colación en la pedagogía Franciscana, es importante citar lo que se plantea la Paideia Franciscana:

“Para el franciscanismo la condición humana es precaria y por ende necesitada de formación, algunos de los referentes antropológicos y pedagógicos de la antropología franciscana que permiten dicha formación son la *Presencia*: entendida como la vinculación con lo otro con los otros...; la *relación*: ...la acción formativa necesita obligatoriamente de interlocuciones e interacciones con otros; el *encuentro*: este es entendido de dos formas, de un lado, como el encuentro de lo externo... y de otro, como un encuentro con lo que se quiere ser...; la *acogida*: ...Para el franciscanismo el acogimiento se ha de realizar de manera fraterna...; el *comportamiento Fraternal*: es la disposición que sintetiza las anteriores...; la *mirada*: ...permite una hermenéutica profunda de la naturaleza humana y por ende su comprensión” (Merino, 1982, p. 86).

Siguiendo estos lineamientos pedagógicos – antropológicos que trazan una ruta concreta en torno a la formación de la persona humana, puede comprenderse la axiología bonaventuriana (desde el planteamiento franciscano) en inmediata relación con los mismos. *Fraternidad, acogida, alegría, respeto por la diferencia, solidaridad, respeto por el medio ambiente, paz, admiración, servicio, sencillez*; todos ellos son valores que permiten vivenciar en el contexto actual, la forma de vida franciscana. Lineamientos y valores concretizan a groso modo la intención formativa (qué valores debe demostrar el egresado de una institución de educación superior, en este caso, la Universidad San Buenaventura Medellín).

A Manera de propuesta articuladora

Un proyecto bio – ético ecologizante de formación integral

Comprender al ser humano, comprender a la persona humana, es elemento garante para acercarse a sus particularidades y necesidades concretas; es desde el conocimiento del sentido humano, donde se encuentra la esencia para lograr articular los diversos elementos que confluyen en la búsqueda de un ideal de vida y en el cómo se puede contribuir al logro de ese ideal de vida. Sin tener una mirada antropológica concreta, es difícil propender por la búsqueda de un sentido; es por ello que a partir de los referentes conceptuales aquí citados, se dimensiona a la persona humana desde un ámbito particular. Aquí es pertinente retomar al autor colombiano Sergio Tobón Tobón con su propuesta de formación integral basada en competencias, quien cita la elaboración de un “Proyecto ético de vida”, como herramienta que permite reunir el conocimiento con el actuar reflexivo del ser humano. A manera de propuesta de quien redacta este artículo y sustentada en la mirada de Tobón (2010), es pertinente pensar en la construcción de un “*Proyecto bió-ético*” desde y para la persona humana, que garantice una mirada compleja de la vida y la práctica de unos principios, asegurando la perdurabilidad de la especie humana y su convivencia adecuada con el otro, los otros y lo otro.

Desde la mirada de Tobón (2010), el cambio en la forma como se percibe el proceso de una formación integral implica modificaciones sustanciales en el ámbito educativo, entre las cuales están: comprender la educación como parte de un sistema complejo social, no desarticulado de este; trabajar proyectos formativos que permitan dinamizar los espacios de aprendizaje; generar un proceso evaluativo coherente con el sentido pedagógico y humano; estos entre otros elementos de amplia trascendencia. El enfoque socio formativo propuesto por Tobón hace igualmente énfasis en la formación de la persona como un elemento articulado con el resto del *ecosistema* y/o sistema tanto en lo biológico, económico, político, ambiental, social, cultural, y no por fuera de él o sobre él.

El humanismo considera relevante conocer a la persona para lo cual se deben identificar sus potencialidades, estilos y lugares de aprendizaje: comprender el contexto y su lugar en él. Así se reconoce en su integralidad (Modelo pedagógico Universidad San Buenaventura Bogotá, 2010); es por ello que no puede pretenderse entender al individuo si no se le ubica en un contexto, en una historicidad propia. Cada persona, desde un enfoque humanista, debe apoyarse para desarrollar su individualidad y potencialidad, reconociéndose como ser humano único, favoreciendo el perfeccionamiento de sus capacidades y ubicándole en una realidad (en referencia a Vigotsky); es por ello que su construcción debe hacerse desde el crecimiento armónico de sus capacidades y de su disposición permanente para actuar en sociedad; ello implica un reto aún mayor como lo plantearía Edgar Morín: un cambio en el pensamiento y en el sentir sobre lo que entendemos como formación de las personas y las implicaciones que ello tiene en un planeta complejo.

ID y Enseñad (o.f.m. 2009), esboza además que “La persona es también un proyecto abierto, algo que se está haciendo, o un ser inacabado y en permanente búsqueda del sentido y de la plenitud de su existencia. Es el *homo viator* por naturaleza. Esta situación le exige reflexionar y, sobre todo, tomar decisiones constantes para ir configurando su manera de ser. El concepto básico que fundamenta y sostiene esta manera de entender al hombre es el de la libertad. De hecho “la persona, en relación consigo misma, con los otros, con lo creado y con Dios, crece solo a través del ejercicio responsable de su libertad en el contexto social y cultural concreto en que vive”. Un concepto que, según los pensadores franciscanos, abarca tanto la capacidad para pensar -la razón, como la capacidad para decidir -la voluntad” (p. 37).

Como bien lo delinea el PEB (Proyecto Educativo Bonaventuriano - Universidad de San Buenaventura Colombia, 2007), el ideal de educación bonaventuriana propende por la formación de una persona digna y profesional, con criterios, competencias y conocimientos suficientes para identificar diferentes problemáticas y liderar sus soluciones; Se capacita para el cultivo de

la ciencia y de los valores del espíritu y es una persona creativa, disciplinada y dinámica. El documento *Id y Enseñad* (o.f.m. 2009), hace alusión al elemento formativo de la persona humana, de la siguiente forma: “las instituciones educativas deben contar con unas orientaciones pedagógicas y una líneas de acción programáticas que posibiliten la realización de los valores humanos, cristianos y franciscanos en las diversas dimensiones: físicas, síquicas, sociales y espirituales de la persona” (p.4). Para lograr este cometido es trascendental que el docente comprenda sus propios modelos de pensamiento con el apoyo del docente, permitiéndole desarrollar habilidades complejas, donde él se vea como un sistema entrelazado que a su vez hace parte de múltiples sistemas que logran afectarse por la mínima modificación de una de sus piezas. Se es parte de un sistema planetario en el que el todo es mucho más que la suma de sus partes, y la persona humana es una parte en relación con el todo: es allí cuando se vislumbra la trascendencia de esa ética y bioética que se han dejado pasar a un segundo plano en lo educativo; sin ellas no se puede pretender afectar el contexto de manera positiva.

Es de exaltar la complejidad de la persona humana como un elemento constitutivo de su esencia múltiple, que debe comprenderse a la luz no sólo de su constitución, sino además de su formación, en el sentido de buscar el desarrollo de una conciencia que le permita, más que entrar en debates dicotómicos, comprender la manera como se articula y entrelaza el mundo, para desde la diversidad, construir riqueza de multiplicidad.

El PEB (*Proyecto Educativo Bonaventuriano - Universidad de San Buenaventura Colombia, 2007*), plantea la pedagogía franciscana como proceso formativo que se centra en la persona y se fundamenta en lo cotidiano, en las relaciones dialógicas fraternas y en la creatividad e imaginación. Como referente conceptual, es de interés vital para la autora de este trabajo, entender lo pedagógico desde una mirada flexible y compleja; la pedagogía es la formación integral de la persona humana, comprendiéndola como sujeto individual y social, inserto en una realidad y una historia que debe vislumbrarse

para percibirla en su integralidad y complejidad, y que a la vez debe flexibilizarse para responder de la mejor forma a sus necesidades concretas. Toda teoría y experiencia educativa o formativa, debe llevarse a lo cotidiano y entenderse igualmente desde allí, de esa forma se podrá apuntar a convertir el discurso pedagógico, formativo, educativo, en asunto pragmático que permita ser coherente entre el ser, el pensar y el hacer; ello fue ejemplo de vida en la figura de San Francisco de Asís, a través de un diálogo constante con El otro (lo trascendente), los otros (las personas) y lo otro (todos los seres vivos e inertes que rodean al hombre). Se traduce todo esto en respeto por la naturaleza, las cosas, los hombres y lo trascendente (en el sentido Franciscano y religioso – católico, se habla de Dios, pero ello no excluye cualquier tipo de creencia que tenga cada persona humana en particular, por el contrario, busca el respeto por la diferencia, por lo diferente). En este sentido se puede comprender la real fraternidad sustentada en el amor.

Docentes - dicentes

El maestro debe ser no solo suma de conocimiento, debe además propiciar la coherencia entre lo que dice, piensa y hace, para formar de manera integral al dicente. Maestro, como bien lo cita La Paideia, “es un concepto que hace parte del saber pedagógico de entrada, y que ha sido construido o institucionalizado a partir de los discursos planteados por los teóricos de la pedagogía, pero a la vez, el maestro es un objeto y un sujeto, por tanto, es diferente hablar del concepto de maestro al maestro como sujeto encarnado en un cuerpo; aunque tienen elementos en común, se deben conservar las distancias cuando se habla de uno o de otro. Es necesario tener claro entonces, que el concepto no captura completamente todo lo que se pueda decir de las cosas, ya que hay varios discursos que intervienen en la construcción de un concepto y de un objeto. El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico”. El modelo pedagógico de la USB Bogotá (Universidad San Buenaventura Bogotá, 2010) habla del docente como quien acompaña al estudiante a discernir los valores para hacerlos propios. Es así como el maestro puede concebirse como un guía de conocimiento y vida

para el estudiante, sin desconocer sus virtudes y defectos como persona humana, teniendo presente que como tal su proceso formativo nunca concluye. En la institución educativa todos aprenden, y todos enseñan de múltiples formas, sin importar el rol que se cumpla a nivel organizativo. Por lo tanto todos son docentes, y todos son alumnos.

Maestro y alumno deben propender por el saber, reconocido por el PEB (Proyecto Educativo Bonaventuriano - Universidad de San Buenaventura Colombia, 2007), cómo el “desarrollo integral de las múltiples posibilidades de la persona... privilegia espacios facilitadores de la búsqueda, la creatividad, el diálogo, el desarrollo individual y colectivo, haciendo uso de códigos estéticos, poéticos, lúdicos, científicos y conceptuales que amplíen las posibilidades de realización de las personas”.

Esta propuesta articuladora es un reto no solo para la educación sino para la sociedad como ente complejo; sin embargo puede ser la educación como sistema quien gesticule el cambio que finalmente afectará al macro sistema social. Para ello cada organismo debe responsabilizarse de su parte y dejar de lado la externalización de las culpas.

Conclusiones

- Aunque este artículo hace alusión al caso particular de la filosofía franciscana, es importante resaltar que esta delimitación quiere plantearse a manera de ejemplo, rescatando cómo el sustento filosófico – axiológico de una institución, debe retomarse como parte fundamental del sistema complejo que la integra, pues finalmente es ello lo que da carácter humano a la misma. El docente debe vivir esa filosofía, debe sentirse identificado con ella, creerla, pues solo así logrará transmitirla significativamente a sus dicentes; igualmente todos los espacios académicos y administrativos, deben ser coherentes con esos sustentos axiológicos: la coherencia es

definitoria (Francisco de Asís lo demostró), y ello es todo un reto para el ser humano.

- Es tiempo de llevar el discurso formativo que rescata la importancia de la formación humana integral, al ámbito pragmático. Mucho se ha escrito sobre el tema, pero ¿por qué es recurrente ver en el contexto social profesionales con gran inteligencia pero sin un nivel de ética adecuado? ¿Son los problemas de corrupción, violencia, entre otros, una muestra que debe llevar a comprender cómo hasta ahora la tarea de todas las instituciones ha estado desarticulada, segmentada, generando resultados inadecuados?; la escuela, la universidad, no son los únicos responsables, por ello la formación integral de la persona humana depende de comprender que la sociedad es un todo complejo y sistémico: el fallo de un componente denota efectos en los demás.
- Las universidades o instituciones de educación superior deben cumplir su papel esencial: entregar a la sociedad el profesional que necesita y la persona humana que requiere; es momento de dejar las dicotomías en el conocimiento y darle a la formación humana la importancia que se merece; todos los estamentos de la institución tienen la responsabilidad de permitir que la ética, la filosofía, la bioética y otras tantas disciplinas, dejen de verse como el asunto anexo, sin importancia, para mirarlas no en un plano superior (el ideal no es caer nuevamente en poner a unas disciplinas o ciencias sobre otras) sino en el mismo nivel de las demás áreas del saber; sólo así será posible lograr el cometido de formar a la persona humana de manera integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Elsa Beatriz. 1995). La formación humana integral: una aproximación entre las humanidades y la ciencia (p.86-90). Artículo de Seriado parte de Revista de ciencias humanas 1995/V2/No.6.
- Arroyave Giraldo Dora Inés. (2001). En torno al currículo: del re-conocimiento a la re-creación institucional. Tomado de: Arroyave Giraldo, D. Atención a la diversidad educativa: Hacia la recreación de la cultura de la inclusión.
- Brockman, John. (1996). La tercera cultura. Más allá de la revolución científica. Tusquets editores S.A.
- Cardona R., Carlos Mario. (2001). *Postulados del Humanismo Franciscano en la Universidad*. Revista indexada *El Ágora USB*. V1/No.1. Págs 83-89.

- De Asís, San Francisco. (Siglo XIII) Carta del hermano Francisco a Antonio de Padua.
- De Celano, Tomás. (S. XIII). Vida Primera de San Francisco de Asís.
- Domínguez, José Luis. (1986). Intereses humanos y paradigmas curriculares. Revista brasileña de estudios pedagógicos.
- Fray Maldonado, Fernando de. (1963). La pedagogía de San Francisco de Asís.
- GIDEP; Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos USB Medellín. (2007) ¿Es la Paideia Franciscana una tecnología formativa y pastoral? Revista El Ágora USB Medellín - Colombia V. 7 No. 1 PP. 1-197 Enero - Julio 2007. Pág. 161.
- Hans, Jonás. (1995). El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la revolución tecnológica. Ed. Herder.
- Malagón Plata, Luis Alberto. (2008). Educación Superior e interacción curricular. Ed. Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Maldonado o.f.m., Fernando de. (1963). La pedagogía de San Francisco de Asís.
- Martínez Joel. (1992). El enfoque fenomenológico del currículo. Sao Paulo.
- MEN. Ministerio de Educación Superior, Colombia. Ley 30 de 1992. <http://menweb.mineduacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto30.htm>
- Merino, J. Antonio. (1982). Humanismo franciscano. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Morín, Edgar. (1994). *El método. Vol. I: el conocimiento del conocimiento. Madrid.*
- Moreno L., Verónica. (2011). La formación humana integral y la Paideia Franciscana en la educación superior - Universidad de San Buenaventura seccional Medellín. En Simposio Internacional de Pedagogía. ISSN 2027-9434.
- Morín, Edgar. (2004). El Método VI. “La Ética” - “Religando Fronteras”. Ed. Seuil.
- Morín, Edgar. (1996). *El paradigma perdido. Barcelona: Kaidos*
- Morín, Edgar. (1996). El Pensamiento Ecologizado. CNRS, París. Fuente: Gazeta de Antropología N°
- Morín, Edgar. (1998). *Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.*
- Morín, Edgar. (2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Seix Barral. Los tres mundos.
- Morín, Edgar. (1999). Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morín, Edgar. (2000). *Reforma del pensamiento.*
- Najmanovich, Denise. Interdisciplina: Riesgos y beneficios del arte dialógico. “Tramas”, Revista de la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares.
- Orden Franciscana Menor, o.f.m. (2009). Id y Enseñad. Directrices generales para la Educación Franciscana. Roma, Italia.
- Orden Franciscana. San Francisco de Asís y la Iglesia Católica. Portal web: <http://www.franciscanos.org/>
- Potter, Van Rensselaer. (1971). Bioethics: Bridge to the Future. New Jersey: Prentice Hall.
- Sánchez, Sánchez Luis Fernando, Cardona Ramírez Carlos Mario, Moreno López Verónica. (2009). Propuesta Instituto CIDEH, referenciamiento y diagnóstico. Unidad de Formación Humana y Bioética.

- Snow, Charles Percy. (2000). Las dos culturas. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Tadeu da Silva, Tomaz. (2001). Espacios de identidad; nuevas visiones sobre el currículum. Octaedro Ediciones.
- Tobón, Tobón Sergio. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Tercera edición. Ecoe ediciones Ltda.
- Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá. (2010). Modelo pedagógico. Referentes conceptuales, lineamientos curriculares y de flexibilidad. Institucional: autor.
- Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín. (2007). La Paideia Franciscana, una mirada a la expansión humana. Institucional: autor.
- Universidad San Buenaventura Colombia, Consejo de Gobierno. (2007). Proyecto Educativo Bonaventuriano, PEB. Editorial Bonaventuriana. Institucional: autor.

CAPÍTULO VI

DESDE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA RESPONDERLE A LA INCLUSIÓN: INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR... UNA REALIDAD DIALÓGICA ENTRE LO LEGAL Y LO HUMANO.

Janed Rivera Restrepo.

Profesor asistente.

Estudiante Maestría en Educación. Cohorte 3.

Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

CAMPO TEMÁTICO: MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA RESPONDERLE A LA INCLUSIÓN.

Tema Microproyecto:

La inclusión en la educación superior, caso USB-Medellín.

Pregunta-problema:

Como responderle a la inclusión educativa a la población diversa que asiste a la USB-Medellín?

Objetivo General:

Diseñar un modelo de intervención educativa para responderle a la inclusión en la USB-Medellín.

Resumen

La educación vista como un proceso fundamental en el desarrollo del ser humano es en esencia enriquecedora de vida, forjadora de proyectos, promotora de conocimiento y ante todo formadora de ideales y anhelos. Es ella en su esencia quien da forma a los sueños, quien enaltece la vida y la pone en

el pedestal más alto, llenándola de dignidad. Como derecho reviste todo un asunto legal, concibiéndose como equitativa e incluyente, más su legitimidad crea grandes interrogantes que se hacen evidentes en la cotidianidad, cualquiera que sea el ámbito educativo, y en especial si a la Educación Superior se refiere.

Palabras Claves

Inclusión, equidad, legalidad, educación, diálogo, legitimidad, derecho, ciudadanía, interculturalidad, diversidad.

Colombia, país de grandes contrastes naturales, culturales y étnicos, se convierte en el escenario propio para la generación de brechas económicas, sociales y educativas, que se hacen en ocasiones insondables. Desde esta perspectiva, es evidente la necesidad de acogerse a propuestas claras y precisas que pretenden desafiar esta postura precaria de humanidad, dando cuenta de un cambio de paradigma que supone retomar la diferencia para convertirla en baluarte de cada sociedad, de su cultura y ante todo de su Educación. Un cambio en la manera de conocer, que como lo propone García Canclini: “implica socializarse en el aprendizaje de las diferencias, en el discurso y en la práctica de los hechos humanos interculturales”¹. Una propuesta que apueste por el respeto a la diferencia entre los seres humanos, en el marco de una educación basada en principios de equidad, multiculturalidad e igualdad de derechos, lejos de una postura homegeneizante, discriminatoria y excluyente. Sentar esta plataforma inicial es hablar de Inclusión, término que acuñado como política educativa en nuestro país, causa aun cierto escozor a las instituciones educativas desde el nivel preescolar hasta el superior. Pero, ¿Que lo causa?, ¿Por qué el diálogo entre lo humano y lo legal se pierde entre papeles, decretos y leyes, que no se hacen del todo evidentes en la práctica?

Una revisión a las posturas que para América Latina y en especial para Colombia, se proponen los gobiernos, permitirá esbozar el camino, el norte que

como instituciones de Educación Superior debemos trasegar para hacer dialógica esta relación entre lo legal y legítimo de la Inclusión.

Para tal fin un poco de historia desde la legalidad, enmarca la temática a abordar, y abre el camino de la revisión de las experiencias más relevantes de inclusión, que se han realizado en nuestro país y el continente, Chile, Perú, Argentina y México, para mencionar algunos. Para terminar dando cuenta, del diálogo que desde la Universidad San Buenaventura, seccional Medellín, se propone entre las políticas y la legitimación de estas.

Dentro de este contexto legal, se han ido gestando proyectos y leyes en aras de reconocer el derecho fundamental de todos los seres a acceder a la educación como condición básica del desarrollo humano; evidenciándose en la Constitución Política de Colombia, artículo 67, que refiere el derecho inalienable del ciudadano Colombiano a acceder a la educación como un servicio público que tiene una función social; [...] que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura brindándoles posibilidades y contribuyendo a su desarrollo integral, hasta llegar a la generación de políticas que apunten a ofrecer atención educativa con calidad, pero principalmente con equidad.”³ A este apartado se une el artículo 70 que reza en su contenido “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional”⁴

En esta línea de argumentación, cabe destacar como desde la década de los 90 hasta hoy, tanto los gobiernos internacionales como las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas como la OIT, la UNESCO, UNICEF, la OMS, la PNUD y el Banco Mundial, han trabajado en paquetes legislativos que convocan a los estados como entes reguladores y de poder a generar políticas

3 <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>. Página de la presidencia sobre la Constitución Política de Colombia. Consultada abril 14 de 2011.

4 ibíd.

públicas de igualdad y participación que favorezcan el acceso de toda la población al sistema educativo.

En primer lugar se realiza en Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo de 1990, La Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, que entre sus artículos propone, “la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad”, además hace referencia de manera explícita al fortalecimiento de los gobiernos en la concertación de acciones, de políticas de apoyo, de movilización de recursos y de convenios o alianzas internacionales, tendientes al desarrollo del mencionado fin.

Tres años más tarde, son aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su cuadragésimo octavo periodo de sesiones, mediante resolución 46/96 del 20 de Diciembre de 1993, Las Normas Uniformes, como ejemplo de un conjunto de leyes cuyo pregón más sentido, apunta a la toma de conciencia del papel que juega la sociedad frente que la población discapacitada, asumiéndolos como ciudadanos con los mismos derechos y obligaciones. Como su nombre lo indica, las leyes o normas uniformes apuntan a generar estrategias para la inclusión de dichas personas a la dinámica de los países, con igualdad de oportunidades a las que se les ofrece al ciudadano común. Tal fin se logrará en la medida en que se generen estrategias que apunten a cubrir todas las esferas sociales y de desarrollo tales como:

- ❖ Atención médica y rehabilitación.
- ❖ Infraestructura de los espacios.
- ❖ Educación.
- ❖ Empleo.
- ❖ Seguridad Social.
- ❖ Vida familiar e integridad personal.
- ❖ Cultura, recreación y deporte.

Siguiendo esta línea legislativa son aprobados en la Ciudad de Salamanca, España, en arduas sesiones de trabajo entre el 7 y el 10 de Junio de 1994, con la presencia de más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y

25 organizaciones internacionales, políticas y prácticas que forman parte de un marco de acción en pro de conseguir que los países creen “Escuela para todos”... “instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”.⁵

Para tal efecto los gobiernos deben adoptar estrategias de apoyo para estimular la recaudación de los fondos necesarios, obtener el apoyo de organizaciones de maestros para la formación de los docentes y estimular a la comunidad académica “...para que fortalezcan la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación, para difundir tales actividades y los resultados de avances concretos conseguidos”⁶

En el año 2001 En Portoalegre, Brasil, los participantes del Foro Mundial de Educación sientan una posición más enérgica que las anteriormente mencionadas, en pro de una educación igualitaria, de carácter público, gratuita y de calidad a todo nivel. Con este postulado se pretende construir futuro con esperanza concibiendo la educación como una “... condición necesaria para el diálogo y la paz”⁷. Comprometen a los gobiernos con esta realidad, siendo este derecho intransferible de la educación, lo que convierte a la sociedad en solidaria, radicalmente democrática y justa.

En un segundo momento, en la misma ciudad en el año 2003, se ratifican las posiciones sentadas en el primer foro de Educación y se enfatiza en una declaración de principios, en la cual, la universalización de la educación es el punto de partida y de llegada. Un mundo que asegure la educación potencializadora de vida, con currículos flexibles y multiculturales donde la diferencia sea incluida, respetada y priorizada. En esencia la propuesta apunta a la construcción de ciudades Educadoras.

5 Declaración de Salamanca. España Junio 10 de 1994. pag.1.

6 Ibíb. Página 2.

7 Declaración de Portoalegre. Foro mundial de educación. Enero de 2003. Pág. 3.

En el contexto internacional los aportes y planes de trabajo no paran de surgir, leyes tan relevantes como el II Plan de Acción para las personas con discapacidad diseñado en España, nos sitúa nuevamente en un ámbito legal que ante todo pretende instaurar de manera progresiva acciones que van desde una nueva mirada conceptual de la discapacidad, hasta políticas de inserción laboral, y nuevos horizontes en la prestación de los servicios sociales.

Este tratado legislativo se constituye, entonces, en un proyecto ambicioso pero estratégicamente diseñado para dar soluciones adecuadas a la población con discapacidad.

El gobierno Español en su intención por brindar planes de mejoramiento a la población discapacitada, a la par del plan en mención crea El I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2007, cuyo objetivo fundamental es la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

En consecuencia con lo expuesto hasta este momento, el marco legal de la inclusión educativa en el contexto internacional, sienta la plataforma de viabilidad y exigencia a cada uno de los gobiernos de los países de América Latina, Europa y el mundo en general, acuñando la necesidad de retomar desde una posición globalizante, una manifestación tan humana como el respeto a la diferencia y la tolerancia a las características propias de cada ser. Concibiendo claustros educativos, que profesionalicen lo humano, en postura de unión, de agremiación de esfuerzos, que brinde a cada persona que ingrese a la educación, la posibilidad de reaprenderse para transformarse, y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad.

Estamos sin lugar a dudas ante la necesidad de plantear, como lo propone el Doctor Juan Cornejo Espejo⁸, una educación humanizadora, acorde a los desafíos presentes y futuros de la sociedad del conocimiento. Una educación de calidad para todos(as) a lo largo de toda la vida; la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (lectura, escritura, valores culturales y morales, etc.); una formación para vivir en una sociedad en permanente

⁸ 8 Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires. Argentina. 13,14 y 15 de Septiembre de 2010.

cambio; la adquisición de nuevas competencias para vivir en la sociedad de la información y las comunicaciones; una educación que promueva los valores y principios éticos básicos; una educación que incentive la convivencia y el desarrollo personal integral; una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía; y una educación que promueva la cultura de la paz y solidaridad internacional.

Volviendo por la senda de la legalidad, cabe centrar la atención en los esfuerzos que el Gobierno Nacional por medio del Ministerio de Educación, mesas intersectoriales de estudio y grupos de investigación, han logrado construir, en consonancia con los mandatos internacionales; generándose una legislación que apunta a la promoción de ambientes y ofertas educativas que tengan en cuenta las particularidades de los estudiantes, consolidándose una política educativa en y para la diversidad. Examinemos brevemente esta agenda legislativa a nivel nacional.

Surge, luego de la ya mencionada, Constitución Política del 91; La Ley General de Educación, Ley 115 de 1.994, fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, considerando a las personas en situación de discapacidad o necesidad educativa especial, capacidades o talentos excepcionales, como parte integrante del servicio público educativo.

En el año 1996, El Gobierno Nacional reglamenta por medio del decreto 2082, la atención educativa para estas personas y para aquellas cuyas capacidades y talentos son excepcionales, incorporándolos al servicio educativo regular. Para tal efecto propone a las instituciones tanto de carácter oficial como privado, crear condiciones apropiadas para tal fin, fundamentando esta labor en un principio de equidad que brinde igualdad de condiciones, apuntando al desarrollo integral de las potencialidades, satisfaciendo intereses, alcanzando logros que le permitan a este tipo de persona acceder a los ámbitos productivos de la sociedad colombiana.

Para tal efecto “El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con los ministerios del trabajo, de seguridad social, de salud y de desarrollo económico, y de comunicaciones; propenden por el diseño y ejecución de programas de atención integral en educación, salud, recreación, cultura, deporte y trabajo para las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales”⁹

En este orden legislativo, el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, en la resolución 2565 de Octubre de 2003, luego de retomar los aspectos fundamentales ya expuestos en el decreto 2082 del 96, dispone una organización estratégica de la oferta educativa en cobertura de la población con N.E.E según la condición de su discapacidad, para lo cual tendrá en cuenta la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de su discapacidad, caso en el cual se recurrirá a instituciones cuyos programas respondan a sus necesidades, buscando alternativas en acuerdo con el ministerio de protección social, el ICBF o los gobiernos locales.

Otra iniciativa surge en el 2004, cuando por medio de la resolución N° 2620, se establecen, los criterios de inclusión escolar para la población desvinculada del conflicto armado y menores de edad hijos de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley.

En esta línea de argumentación, la legalidad de la educación general se hace manifiesta, generando aportes relevantes para la organización de la escuela incluyente desde el preescolar hasta la media y la básica, más la educación superior pareciera que está ahí presente, pero soslayada entre decretos y formas legales que no emergen como disposición legal, como ley para cumplirse a toda costa. Más la realidad apunala esfuerzos que actualmente van encaminados a una Educación Superior Incluyente, cuenta de ello lo dan documentos y acciones legítimas dentro de las aulas de las Universidades de América Latina y nuestro país. La legitimidad de la legalidad, se vislumbra en cada accionar que las instituciones educativas superiores realizan en sus

⁹ Decreto 2082 de 1996. Pag.3.

currículos, en sus planes de estudio, en sus estructuras físicas, en los principios fundamentales que rigen su quehacer.

Entre los ejemplos más relevantes emerge la Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción; en Octubre de 1998, dando por sentada la instauración de una educación superior basada en la diversidad, que conlleva a una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

Con altísimo sentido de responsabilidad social, esta declaración postula dentro de los principios fundamentales de la Educación Superior en su artículo 3, párrafo d) Facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.¹⁰

Estas circunstancias develan como la Educación Superior en nuestro país desde finales del siglo XX se proyecta como Incluyente y Equitativa, llegando al siglo XXI con el arsenal dispuesto para pasar de lo legal a lo legítimo.

Cabe para concluir reseñar algunas de las experiencias más relevantes que para América Latina y Colombia se vienen promoviendo hacia una Educación Superior Incluyente. No sin antes, dar cuenta de cómo la Universidad San Buenaventura, seccional Medellín le apuesta al diálogo continuo entre las

10 Declaración Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo XXI: Visión Y Acción. Octubre De 1998.

políticas y su legitimidad, haciendo frente a este reto lleno esa intencionalidad Franciscana, que nos caracteriza, de respeto a la esencia del ser humano. Par tal fin resulta imprescindible, referir apartados fundamentales de la Paideia Franciscana, propuesta pedagógica que sustenta el quehacer estratégico de la Institución, dando cuenta de nuestra postura frente a la inclusión como un proceso inacabado y continuo. En este orden de ideas la Universidad San Buenaventura, seccional Medellín, “propende por una educación que potencie el desarrollo integral de la persona, la socialización, la comprensión y transformación de la cultura y la profesionalidad (educación y trabajo).”

Desde el Franciscanismo el ser humano, en continua búsqueda de sus ideales necesita formación, para lo cual se hace ineludible, el diálogo con los referentes antropológicos y pedagógicos que la propician y permiten, entre los que se están: la presencia, la relación, el encuentro, la acogida, el comportamiento y la mirada; que en coherencia con la educación para todos, incluyente y equitativa, se convierten en pilares de nuestra misión de educar en y para la diversidad.

Conviene, a este punto del discurso, desagregar los conceptos mencionados para hacer más clara la postura de legitimidad de nuestro propósito firme de avanzar hacia una Educación Superior Incluyente.

- “La Presencia: entendida como la vinculación con lo otro con los otros, a partir del reconocimiento de su singularidad, de su propia trayectoria vital.
- La Relación: entender la presencia como la vinculación con la alteridad, requiere de la comprensión de dicha alteridad como interlocutor válido e interesante, es decir, la acción formativa necesita obligatoriamente de interlocuciones e interacciones con otros.
- El Encuentro: este es entendido de dos formas, de un lado, como el encuentro de lo externo, de la alteridad como otro; y de otro, como una encuentro con lo que se quiere ser, realidad inacabada o cuestión abierta que parte de la indeterminación, de allí que el ser humano deba en su formación asumir como actitud básica, la tensión vigilante, la pregunta constante por la decisión.

- La Acogida: en el proceso de humanogénesis en sus dimensiones personales (ontogénesis, personagénesis) y colectiva (filogénesis), el ser humano es acogido por las visiones humanas, culturales y sociales que operan como acervos culturales desde los cuales dichos seres agencian sus procesos formativos. Para el franciscanismo el acogimiento se ha de realizar de manera fraterna, diferenciándose sustancialmente de otras teorías donde ese proceso es conflictivo en el sentido dialéctico, ya que consideran que la “negación” del otro es la afirmación del yo por su autodeterminación.
- Comportamiento Fraternal: es la disposición que sintetiza las anteriores en cuanto es desde éste que se puede reconocer la presencia de la otredad, la relación con ella, el encuentro y el acogimiento. La fraternidad es la garantía franciscana de la vinculación humana con Dios, con los otros y con la naturaleza.
- La Mirada: este es el presupuesto metodológico de la antropología franciscana, y puede operar de forma antropológica y pedagógica en tanto permite una hermenéutica profunda de la naturaleza humana y por ende su comprensión.”¹¹

Conclusiones

Como punto de cierre a estas argumentaciones cabe, como se expresa anteriormente, a modo de referente conceptual de legitimidad, relacionar algunas de las muchas experiencias de algunos países, que como el nuestro han asumido el reto:

La Fundación EQUITAS, en su Revista_ ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. Número 3 de 2008; pone al conocimiento de la humanidad, experiencias, que como base de comparación, apoyan y confluyen en la intencionalidad de progresar por el camino de la Educación Superior

11 LA PAIDEIA FRANCISCANA UNA MIRADA A LA EXPANSIÓN HUMANA. Departamento de Publicaciones USB. Medellín Colombia.

Incluyente para América Latina y el mundo. A continuación algunos títulos en los que valdría la pena ahondar.

- “Universidades innovadoras, nueva demanda”. Sylvia Schmelkes.
- “La aproximación de un programa de postgrado en educación a los desafíos de la inclusión real de las minorías étnicas”. Mónica Llaña Mena”
- Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco”. Marco Villasante.
- “Igualdad de oportunidades en educación superior para los pueblos indígenas. Propuestas para la inclusión social”. María Clarisa Díaz Coliñir.

Las propuestas dadas, la legalidad expuesta, el camino para ser allanado por cada uno de los maestros, maestras, estudiantes, padres, madres, amigos y ciudadanos comprometidos con un mundo incluyente en legalidad y legitimidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- Chiroleu, Adriana. La inclusión en la educación superior como política pública: sus alcances en Argentina y Brasil. \Alternativas: espacio pedagógico (San Luis, Argentina)\ Vol. 13, No. 52, Sep. 2008: p. 39-52
- Correa de Molina, Cecilia. Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos integrales integrados y contextuales. En: Revista internacional magisterio: educación y pedagogía. 2007/No.28 Revista Internacional Magisterio: educación y pedagogía : p. 26.

- Rivera R., Janed. (2011). Inclusión en la educación superior... una realidad dialógica entre lo legal y lo humano. En Simposio Internacional de Pedagogía. *ISSN 2027-9434*.
- Munevar M, Dora Inés. Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad. En: Revista colombiana de educación. 2008/No.54 Revista colombiana de educación : p. 36-57; ISSN 01203916
- Tebar Belmonte, Lorenzo. Elementos de formación del profesorado para una educación inclusiva y multicultural. En: Educación hoy. 2005/V34/No.164 Educación hoy : p. 77-85
- Villa Muñoz, Diana Milena; Giraldo Castaño, Ferney Alexander. De la exclusión a la inclusión: un paso necesario en la de-construcción y dignificación de subjetividades y colectividades. En: Conversaciones pedagógicas. 2008/No.5 Conversaciones pedagógicas: p. 113-127; ISSN 19093322.

CAPÍTULO VII

DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: PROYECTO PEDAGÓGICO UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE QUE ARTICULA TEORÍA-PRÁCTICA-INVESTIGACIÓN.

Beatriz Elena Ríos Estrada

Profesor asociado.

Coordinadora Prácticas. Facultad de Educación.

Investigadora de la Línea Gestión Educativa – Currículo.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

CAMPO TEMÁTICO: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Tema Microproyecto:

Proyecto Pedagógico una estrategia de aprendizaje que articula teoría, práctica e investigación.

Pregunta-problema:

¿De qué forma la estrategia de aprendizaje de proyecto pedagógico posibilita la articulación teoría/práctica/investigación en la formación de los licenciados de USB-Medellín?

Objetivo General:

Fundamentar la propuesta de prácticas pedagógicas que favorezca la reflexión del maestro en formación tanto en lo personal como en sus aportes a la transformación sociocultural en cualquier contexto o escenario desde diferentes modalidades.

Resumen:

La Facultad de Educación de la San Buenaventura Medellín en su reflexión permanente por la formación de profesionales licenciados en educación considera fundamental la búsqueda de estrategias de aprendizaje que garanticen la transformación socio educativa desde las prácticas pedagógicas y

en articulación con su fundamentación epistemológica los conceptos articuladores son objeto de revisión, análisis y transformación en diferentes contextos, modalidades y perspectivas pedagógicas. Es así como los proyectos pedagógicos se convierten en alternativa para lograr procesos de aprendizaje permanente de reflexión-acción.

Palabras Claves: prácticas pedagógicas, proyecto pedagógico.

EL PROPÓSITO GENERAL DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las prácticas tienen como propósito aportar a la formación de profesionales licenciados una estrategia de aprendizaje articuladora e integradora de la teoría-práctica-investigación denominada proyecto pedagógico; los profesionales licenciados en formación a través de éstas realizan reflexión - acción de su proceso personal y profesional sobre su proceso formativo en los diferentes niveles, modalidades y escenarios.

DEFINICIÓN DE PRÁCTICAS

Las prácticas pedagógicas se entienden en la facultad como el proceso por el cual los profesionales licenciados en formación, se acercan, intervienen y transforman su realidad personal y socioeducativa, mediante la interacción dialógica: ciencia, lectura de contextos, generación de nuevas teorías que den cuenta de la transformación de los actores y contextos socioculturales, en otras palabras se entiende el conocimiento como proceso de interacción de los sujetos con el mundo, que nunca es individual sino social mediado por la biología, por la cultura y por la tecnología (Najmanovich, 2008).

Las prácticas pedagógicas son conaturales al profesional de la educación, le dan identidad, en tanto se pone en escena “la experiencia como texto con significado” (Patiño); están guiadas por la reflexión y la actitud crítica y se complementan en acciones concretas, cooperativas, coherentes y complejas. Epistemológicamente Carr, 1999 distingue entre praxis y poiesis, contrapone el razonamiento técnico al razonamiento práctico; el primero considera una acción

como medio para un fin conocido y el asunto radica en la adecuada selección de los medios para alcanzarlo; el segundo consiste en determinar qué hacer cuando estamos ante dilemas morales, lo cual supone un proceder deliberativo y prudente (Carlos Gaitán Riveros, 2005).

Esto es, las prácticas se constituyen en capacidad para combinar el saber práctico del bien, con el juicio fundado acerca de lo que constituye una expresión adecuada de ese bien en una situación específica (Carlos Gaitán Riveros, 2005).

La práctica puede caracterizarse como modo de hacer, es decir, como una manera particular observada en las operaciones y como el estilo que se expresa en ellas. El modo permite repetir la acción y darle una forma que le es propia. En este sentido la prácticas hace referencia a un proceder particular, que gracias a la invención y al arte de quien lo realiza sistemáticamente, hace posible alcanzar un propósito específico. La forma define la acción por el modo en que se hace; es el estilo que se manifiesta de múltiples modos. El estilo se refiere a formas de hacer que imprimen un carácter determinado a la acción y reflejan el modo de ser de quien actúa (Carlos Gaitán Riveros, 2005)¹²

CONCEPTO DE PROYECTO

El término proyecto ha recibido en el campo educativo diversidad variantes y que se traducen como proyecto pedagógico, proyecto curricular, proyecto institucional, proyecto educativo institucional, proyecto didáctico, proyecto de aula o proyecto de vida.

El vocablo proyecto, proviene del latín proiectus, se compone del prefijo pro, que significa entre muchas cosas hacia delante o hacia el futuro, e edictos (participio pasado del verbo latino iacere, que se traduce por lanzar o arrojar) (Acosta, 1994). Es decir, tener proyectos es aportar a la reconfiguración de personas que desean lanzarse hacia adelante o estar abiertos al cambio, al

¹² Retomando a Restrepo y Campo, 2002.

futuro, buscar otras alternativas, otras maneras de imponerse desarrollos que puedan inclusive replantear los propios paradigmas.

Este mismo autor, continuando con la definición pero desde lo filosófico, retoma a Heidegger y habla de proyecto como la actitud de plantearse así mismo un vivir como un proyecto, una anticipación a sí mismo. Para Ortega y Gasset, la vida humana es ante todo un proyecto vital, pues el ser humano se va enfrentando permanentemente a lo que va a ser, a intervalos a pretender realizarlo ante el imperativo de las circunstancias. Sartre dice que el proyecto es una conciencia de libertad absoluta, de manera que más que un proyecto, es un preproyecto, porque siempre está abierto a cualquier modificación (Acosta, 1994).

El norteamericano William H Kilpatrick (Cerde, 2001) con la intención inicial de enseñar el pensamiento de Jhon Dewey y que posteriormente se convertiría en un método y en una forma de trabajo en educación retoma el término desde una perspectiva técnica y didáctica, por lo cual define el método de proyecto como una actividad que se desarrolla ante una situación problemática, correcta y real, que exige soluciones prácticas; los proyectos en este sentido se asocian más al trabajo con cosas que con ideas, y en ella participan activamente las personas involucradas, el docente y el estudiante.

Cerde, 2001 hace una comparación en el alcance de las concepciones según Michael Knoll y Dewey donde el primero afirma que el proyecto es un concepto que data de los siglos XVII y XVIII y que inicialmente tuvo la misma categoría que el experimento de las ciencias naturales o el estudio de caso de los turistas. A comienzos del siglo XX el término se incorporó al currículo escolar con el propósito de estimular la iniciativa, la búsqueda, la investigación y el trabajo independiente entre los estudiantes además de servir de mediador para articular la teoría con la práctica. Según Knoll, a diferencia del experimento y del estudio de caso, el método de proyectos no es una herramienta empírica, hermenéutica o propia de los estudios estratégicos, sino un verdadero proceso de construcción.

En cuanto a Jhon Dewey, encuentra en el proyecto las condiciones ideales para desarrollar un ideario pedagógico centrado en la experiencia, donde la teoría se infiere de la práctica y donde la filosofía no es otra cosa que una simple reflexión sobre la experiencia (Cerde, 2001)

En esta línea se puede deducir que si bien a Kilpatrick le corresponde el merito de haber sistematizado y posteriormente popularizado el método de proyectos, este no se aparta de las ideas básicas de Dewey sobre la experiencia pero la teoría de la experiencia de Dewey tiene una dimensión más psicológica en Kilpatrick quizás debido a la influencia de la psicología del aprendizaje de Thorndike, a la que considera como elemento crucial en el proceso de aprendizaje (Cerde, 2001).

De otro lado (Acosta, 1994) considera el proyecto como estrategia de articulación de los propios procesos del hecho educativo¹³ y para ello hacen referencia a dos miradas que tienen la intención de que la persona “movilice y contraste sus intereses y necesidades con quienes intervienen” (Acosta, 1994) la educación desde distintos planos: una mirada “dirigida hacia las articulaciones que en el contexto institucional y social, establece lo pedagógico-cultural con lo organizativo-administrativo, dada la importancia de no restringir la educación a las experiencias curriculares de aula ni al solo campo de las didácticas específicas” (Acosta, 1994). Otra mirada dirigida a la riqueza que se moviliza gracias a la multiplicidad de particularidades que hacen parte de la práctica docente en su cotidianidad.

En este contexto la estrategia hace referencia al modo en que las dos miradas aquí enunciadas se articulan mutuamente para que cada persona movilice y contraste sus intereses y necesidades con quienes intervienen la educación y la formación desde diferentes perspectivas.

13 En la Facultad se habla de la educación y formación como objetos de la pedagogía en su campo de conocimiento.

“En tanto estrategia, el proyecto permite acceder al dominio tanto de lo específico como de lo global sin perder de vista la estructura fundamental de la propuesta con la cual se quiere trabajar” (Acosta, 1994).

El proyecto como articulador de procesos hace referencia a la materialización desde los sueños, compromisos, ideales, propósitos en tanto definen y delimitan la razón de ser un proyecto; éstos son inherentes y validan su coherencia interna y la relevancia sociocultural, exigen acciones sistemáticas y organizadas. Es importante hacer claridad que más allá de un proyecto entendido de manera lineal es conveniente “el choque permanente entre ser y dejar –de-ser, conflicto que se resuelve en el ir-siendo-con-sentido” (Acosta, 1994).

La Facultad considera que los proyectos, están direccionados por la persona en formación para asumir una situación particular, auténtica de vivencia y de experiencia y en contacto con la realidad de tal forma que promueva el pensamiento creativo, construya y desarrolle la capacidad de observación y aprecie en forma concreta y práctica la necesidad de cooperación y colaboración en las prácticas pedagógicas, así como para que tenga acceso a oportunidades que le permitan comprobar ideas por medio de aplicación de las mismas¹⁴.

EL PROYECTO COMO ESTRATEGIA ARTICULADORA E INTEGRADORA

En coherencia con lo anterior y para este contexto, es decir la formación de profesionales licenciados en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura en Medellín, se asume en consecuencia por su propósito de formación y su naturaleza¹⁵ el concepto de proyecto pedagógico y se concibe como estrategias de aprendizaje que favorecen la indagación, acercamiento, intervención y transformación sistemática de la educación y la formación,

¹⁴ Parafraseando a Gutierrez, 2001.

¹⁵ Este comentario hace referencia a que el objeto de formación para la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura en Medellín es la pedagogía entendida desde la formación y educación y le concierne a aquella generar los procesos didácticos y metodológicos de aprendizaje que favorezcan la incorporación e internalización de éste propósito y para este caso de las prácticas pedagógicas.

donde la **investigación** aporta las maneras de hacer la indagación, acercamiento, intervención y transformación; **la pedagogía, disciplinas y saberes** propician la fundamentación conceptual que iluminará la búsqueda permanente por la formación y educación del profesional licenciado bonaventuriano y **las prácticas** pedagógicas van proporcionando la experiencia como un modo de ser, una forma de funcionamiento de la institución o de los profesionales licenciados, que favorecen la internalización de los saberes, participación en la producción e investigación, la experimentación para la apropiación de conocimientos y transformación integral del ser humano aportando además la reconceptualización pedagógica.

Pensar en proyectos como dice (Acosta, 1994) es apropiarnos del reto de materializar nuestras utopías en este tiempo, lo cual, prospectivamente nos impele a avanzar del futuro hacia el presente. Pero el futuro no es aquí la medida cronológica de lo incierto. Y continúa el autor en mención, la prospección no es, en este sentido ni la adivinación ni la predicción del futuro, sino su investigación, su planificación y su proyección. Los procesos decisionales no quedan sujetos al azar ni se someten a los efectos de la inercia de lo vigente; son, mejor, maneras de identificar continuidades y discontinuidades frente a dos grandes ejes del desarrollo de un proyecto: la integralidad y la interdisciplinariedad. La primera dice (Acosta, 1994) permite la visión tanto global como específica de lo proyectado que significa privilegiar las interacciones formadoras entre los componentes del proyecto y por lo cual, en modo alguno, el todo podría ser la suma de las partes. Y la segunda, con la cual deben superarse las miradas insulares que ahogan esa integralidad.

Los proyectos pedagógicos que realizan los estudiantes en todos los niveles, con el acompañamiento de sus asesores y respondiendo a necesidades de formación personal, profesional y del contexto, se estructuran desde dos componentes: Un componente académico y otro administrativo; el académico está configurado por: fundamentación, profundización o énfasis y profesionalización o aplicación; y el componente administrativo caracterizado por la planeación, ejecución, evaluación y el plan de mejoramiento.

Componentes académicos de los proyectos pedagógicos:

En el componente académico el proyecto debe considerar unos subcomponentes como propios: la fundamentación, profundización y profesionalización. Así:

- ✓ **La fundamentación:** su esencia es **conceptual**, es decir, **cómo funcionan, circulan, interrelacionan, producen y reproducen** los conceptos, tanto propios (formación, enseñanza, aprendizaje, educación, pedagogía, instrucción, entre otros) de la pedagogía, como provenientes de otras disciplinas y saberes.

Lo crucial **es observar**, fundamentar el tejido que va haciendo la pedagogía con las demás ciencias, se caracteriza por dar cuenta de la relación entre la pedagogía clásica y contemporánea, para tener una relación permanente entre el pasado y el presente, favorece **la concentración de conceptos, nociones, saberes y ciencias** alrededor de la pedagogía, donde se pueden analizar las problematizaciones de frontera o de vecindad y las problematizaciones al interior del mismo, de lo que fundamenta y se ha construido desde la pedagogía misma.

La Fundamentación favorece el **acercamiento a la realidad educativa y sensibilizarse** frente a ella a través del **reconocimiento** de agentes, factores, condiciones en las que se desarrollan diferentes procesos formativos, reconocer su campo de estudio y las problemáticas que lo rodean en diferentes escenarios educativos que trascienden el aula.

Los proyectos pedagógicos que se realicen deben tener como propósito en su fundamentación:

- Identificar las prácticas que se realizan en dicho escenario en toda su cotidianidad.
- Identificar y caracterizar las interacciones que el maestro establece.

- Reconocer las participaciones que tiene los maestros en diferentes actividades de la organización, situaciones a las que se debe enfrentar y que requieren de él un saber experto para atender de manera solvente problemas de convivencia, disciplina o proyectos con la comunidad.
 - Se adquiere entonces un saber resultado de un saber disciplinar y pedagógico.
- ✓ **La profundización:** a través de proyectos pedagógicos en su énfasis. Se constituye en el proceso formativo que permite la **interacción** en los diferentes escenarios educativos, **identificando** el rol del profesional licenciado en desde su área específica y las situaciones problemáticas según las modalidades de formación, ya sea en **modalidad de práctica docente, gestión educativa, investigativa, social comunitaria y prácticas en el exterior en escenarios como la familia, la escuela, las organizaciones empresariales, hospitalarias, religiosas, museos, ONGS, Bibliotecas, ludotecas entre otros.**

Los fundamentos desde el área específica le permitirán identificar problemas y plantear alternativas de solución desde las reflexiones que todo profesional licenciado lleva a cabo sobre la historia, desarrollo y futuro del área en la que se está formando en diferentes escenarios educativos.

Los proyectos pedagógicos buscan:

- Reconocer los saberes y conocimientos que se producen en su disciplina, su historia y prever el futuro de ésta.
- ✓ **La profesionalización:** se asume el concepto de práctica profesionalizante a nivel institucional.

La intención es la profesionalización o aplicación a través de este componente dentro de los proyectos pedagógicos de su proceso formativo. Los Proyectos pedagógicos que se realicen deben buscar:

- El mejoramiento de los procesos formativos que se desarrollan en los diferentes escenarios y sus respectivas modalidades.

- Cada maestro en formación va descubriendo los modos propios para el ejercicio de su formación.
- La reflexión en torno a su propia propuesta pedagógica.
- La búsqueda de identidad en su ejercicio docente.

Componentes administrativos de los proyectos pedagógicos:

En el componente administrativo, todos los proyectos pedagógicos deben de manera concreta resolver los siguientes subcomponentes como propios: planeación, ejecución, evaluación y plan de mejoramiento:

- **PLANEACIÓN** hace referencia a concretar y precisar lo que se quiere realizar.
- **EJECUCIÓN**, hacer efectivas las decisiones tomadas; La ejecución provoca un movimiento pendular desde y para lo caracterizado y lo formulado, en tanto asume como propios los momentos de concreción y experimentación de las propuestas (Piedad Paz, 1993).
- **EVALUACIÓN** Seguir cursos de acción que conduzcan a la obtención de determinados resultados.
- **PLAN DE MEJORAMIENTO**, Retroalimentar el proceso llevado a cabo y plantear acciones de mejora.

Son las personas las constructoras del proyecto, son ellas quienes deciden en cuál de los subcomponente centran el trabajo en determinado momento, sin perder el nexo con los demás o quienes toman simultáneamente aspectos de más de un subcomponente (Piedad Paz, 1993).

Todos los componentes son igualmente importantes, existe una diferencia en la manera de implementarlas a través de la evaluación y el seguimiento y de la gestión y administración por otro; estos subcomponentes afectan el proceso general inciden en todos y cada uno de los componentes y subcomponentes para “regularlas y dinamizar su concreción” (Piedad Paz, 1993). En cuanto a la planeación, ejecución, evaluación y plan de mejoramiento se separan para unirse y se reúnen para separarse dependiendo de la necesidad de enfatizar en uno de esos subcomponentes y abordarlos globalmente.

La planeación tiene su compromiso en delimitar y prospectar desde los sueños y utopías; la ejecución como se dijo en páginas anteriores provoca movimiento pendular desde y para la planeación en tanto caracterización y formulación, pues asume como propios los momentos de concreción y experimentación de la propuesta o proyecto, el plan de mejoramiento es volver al inicio para regresar a reconstruir el proceso por cada aspecto que lo compone y buscar ajustes personales y profesionales para el logro de los sueños y utopías.

Son en consecuencia, los sujetos constructores del proyecto quienes deciden en cuál de las fases centran el trabajo en un determinado momento, sin perder el nexo con los demás, o quienes toman simultáneamente aspectos de más de una fase.

Todas las fases son igualmente importantes. Solo existe una diferencia en la manera de implementarlas: evaluación y seguimiento, de una parte y gestión y administración de otra, son fases permanentes que afectan el proceso en su desarrollo general; inciden en todos y cada uno de las otras tres fases para regularlas y dinamizar su concreción. Caracterización, formulación y ejecución, en cambio se separan para unirse y se reúnen para separarse dependiendo de la necesidad de enfatizar en una de ellas o de abordarlas globalmente. La caracterización se compromete más cercanamente con la necesidad de delimitar.

“La construcción anticipatoria de futuros (carácter prospectivo del proyecto) nos dice que el diseño de lo por-venir no es estático o incambiable ni se limita al sueño de lo deseable; antes bien convoca la organización de los pasos, métodos y recursos que tensionan ese sueño con la acción de lo posible (carácter materializable del proyecto), movimiento en el cual se producen los ajustes y cambios necesarios al desarrollo del proyecto, tanto en el sueño diseñado como en la acción ejecutada” (Piedad Paz, 1993)

Siguen los autores en mención (Piedad Paz, 1993) la mutua tensión entre lo posible y lo deseable encuentra su dinámica en el juego permanente entre delimitar y prospectar y exige no perder de vista las articulaciones entre lo

predecible, lo progresivo, lo diseñable y lo aleatorio, componentes estos del futuro.

En este sentido la articulación de cada subcomponente y componente debe propiciar el espacio estructurado de problemas u objetos de estudio para la formación profesional y ello implica que las personas en formación busquen el debilitamiento de los límites entre los saberes y asignaturas, a favor de la construcción de ideas integradoras.

Es necesario aclarar entonces que para la Facultad de Educación cuando se habla de proyecto pedagógico se asume como la estrategia por la cual las personas en sus prácticas pedagógicas sean formativas o profesionalizantes hacen proceso de reflexión-acción; es decir debe servir para que los profesionales licenciados en formación y en ejercicio “aprendan a leer la realidad para escribir su historia” (Carrillo, 2009).

Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de “inéditos viables” (Carrillo, 2009); en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, se constituyen en sujetos... para ello se requiere de una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra, a la manera de la Facultad la planeación que incluye fundamentación y caracterización (Carrillo, 2009).

Las prácticas a través de proyectos pedagógicos giran alrededor de dos aspectos, la formación y la profesionalización, aspectos ya mencionados adelante; por ello los proyectos pedagógicos en la Facultad se refieren a:

1. Prácticas pedagógicas formativas:

- Epistemología y cognición
- Investigación educativa
- Investigación pedagógica
- Proyecto pedagógico y escenarios educativos
- Proyecto pedagógico y rol del maestro

- Proyecto pedagógico y saber específico

2. Prácticas pedagógicas profesionalizantes:

- Proyecto Pedagógico I
- Proyecto Pedagógico II
- Proyecto Pedagógico III
- Proyecto pedagógico IV
- Trabajo de Grado I
- Trabajo de Grado II

CONCLUSIONES

En conclusión, los proyectos pedagógicos favorecen los procesos de aprendizaje en tanto hay una puesta en escena de los intereses y necesidades formativas y profesionales según contextos particulares y de las interacciones de quienes estructuran el proyecto para favorecer la reflexión-acción de las prácticas pedagógicas de los profesionales licenciados en educación en formación.

En otras palabras, los pp (proyectos pedagógicos) son estrategia para provocar que los profesionales licenciados se interroguen acerca de las realidades y tendencias, los cambios de paradigmas en todas las esferas de la sociedad, así como se interesan por los cambios y perspectivas relacionadas con las disciplinas, los saberes, las artes, las ciencias, la tecnología, las áreas específicas de formación.

Los pp son la estrategia para que las prácticas pedagógicas (formativas o profesionalizantes) sean un lugar privilegiado para establecer la relación teoría-práctica-investigación, es la interacción trídica espiralada de un proceso colaborativo, participativo, dialógico como instantes de una dinámica continua que reproduce y aplica una lógica de construcción constante de la realidad; permiten así mismo el análisis, la interpretación, la acción, evaluación y

mejoramiento permanente del proceso personal formativo y educativo de los profesionales licenciados en formación.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. La educación Superior en el Siglo XXI. México 2000.
- GAZÓN, P. Luceli. La Observación de la Práctica Pedagógica en la Formación de Futuros Docentes.
- CERDA Gutiérrez Hugo. Cómo Elaborar Proyectos: Diseño, ejecución y evaluación de Proyectos Sociales y Educativos. Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. Bogotá. 151 pgs.
- DÍAZ VILLA Mario. La Formación Académica y la Práctica Pedagógica. ICES. Santafé de Bogotá D.C. 1998. 148 pgs.
- DURÁN ACOSTA JOSÉ ANTONIO. El Proyecto Educativo Institucional Una Alternativa para el Desarrollo Pedagógico – Cultural. Cooperativa Editorial Magisterio. 1994. Santafé de Bogotá. 124 pgs.
- GAITÁN Riveros, Carlos y otros. Prácticas Educativas y Procesos de Formación en la Educación Superior. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2005. Ed: JAVEGRAF. 130 pgs.
- PAZ Piedad, Durán José A. Lozano, Maximiliano. Lineamientos Generales para las Innovaciones en el Distrito Capital. DIECEP. 1993.
- REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. N° 21, Bogotá, 2004: Hacia la Construcción de Horizontes Alternativos para la Práctica Pedagógica. Bertha Lucía Henao S. Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G. pag. 89 – 98.
- _____: N° 24, 2006.
- RIOS E., Beatriz. (2011). Proyecto pedagógico una estrategia de aprendizaje que articula teoría-práctica-investigación. En Simposio Internacional de Pedagogía. ISSN 2027-9434.
- UPN- SEP. Normatividad Básica de los Servicios Escolares. Reglamento para la prestación del servicio social en la Universidad Pedagógica Nacional. Noviembre 1989.
- WENGER, E. Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. España, Paidós. 2001.
- www.centroconviven.org.ar. Documento: La palabra verdadera es la que transforma el mundo. Paulo Freire y las pedagogías críticas. Autor: Alfonso Torres Carrillo. Consultado en 2009 y actualizado en marzo de 2011.

CAPÍTULO VIII

DESDE EL MACROPROYECTO: LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS

Dora Inés Arroyave Giraldo

Profesor Titular.

Líder Línea: Gestión Educativa – Currículo.

Líder Grupo de Investigación ESINED. Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación.

Universidad de San Buenaventura. Medellín.

MACROPROYECTO:

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS.

Pregunta-problema:

¿Cuáles son los problemas y actuales desafíos para la educación y cómo enfrentarlos desde concepciones contemporáneas de la gestión educativa y el currículo?

Objetivo General:

Desarrollar aproximaciones en el estudio de los problemas y desafíos actuales para la educación pasando por algunos de los debates de las concepciones y prácticas de la gestión educativa y el currículo.

La nueva realidad del siglo XXI nos obliga a un replanteamiento de los fundamentos de la educación, desde esta perspectiva puede decirse que en la gestión educativa y el currículo de las prácticas contemporáneas, se ha pasado del pensamiento clásico de la administración de Taylor y Fayol cuyo enfoque se ha expresado como un sistema cerrado, altamente racionalizado, con

relaciones de poder y de dominación al interior de la organización; a los nuevos modelos de gestión desde la gerencia social-sinérgica-transformacional de B. Kliksberg, Casassus y otros, con propuestas que van mas allá de la simple mecánica del ciclo de las funciones clásicas de la planeación, organización, dirección y control. *En cuanto al currículo, se replantea la* concepción tradicional del diseño curricular desarrollado a través de programas y prácticas metodológicas rígidas, fragmentadas, desintegradas, desarticuladas, descontextualizadas e instrumentalizadas, hacia una redefinición de lo curricular con prácticas educativas integradoras, incluyentes, pluriparticipativas, contextualizadas y multidimensionales, es decir complejas. Ahora bien para diseñar y desarrollar su gestión se propone una estrategia desde el pensamiento complejo.

PALABRAS CLAVE: gestión educativa, modelos de gestión, currículo, prácticas contemporáneas, contextualidad, multidimensionalidad, complejidad, estrategia de organización.

LA INTERRELACION ENTRE LA GESTIÓN, LA ADMINISTRACIÓN Y LA GESTIÓN CURRÍCULAR: una visión contemporánea.

El termino gestión, partiendo de su concepción en los negocios se ha aplicado en diversos contextos, incluyendo el educativo, en ese sentido a lo largo de la práctica educativa se le ha considerado como el acto, la manera o la práctica del manejo, dirección, supervisión o control; por lo general se asigna una persona o personas que controlan o dirigen el negocio o alguna empresa, en el caso educativo la institución y, por ello quienes se desempeñan como gestores han de mostrar una habilidad en el manejo, es decir poseer una capacidad ejecutiva.

Otra consideración de la *gestión* en y desde la práctica educativa, se refiere a la interrelación que se ha establecido tanto a ideas y sistemas de pensamiento, como a acciones y sistemas de trabajo. Y en lo educativo, también la ha considerado como un set coherente de conceptos y habilidades que supuestamente pueden ser codificados, enseñados, aprendidos, aplicados, practicados y provistos. Por ello se dice que existen individuos o grupos que pueden ser llamados gestores quienes probablemente aplican la gestalt para enriquecer su rol. Adicionalmente, se entiende la gestión como la capacidad de

alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos, técnicos, financieros y humanos.

Finalmente, Blejmar tras su concepción general de que gestionar es hacer que las cosas sucedan, afirma que la gestión desde esta perspectiva se constituye desde un saber hacer (know how). Si la gestión en términos de eficacia se conoce en los resultados, no es a cualquier costo, ni de cualquier manera. (...) La congruencia e integridad del proceso son también un resultado en sí mismas. Las metodologías utilizadas, las reglas de juego empleadas, los dispositivos de intervención no son solo medios que se justifican en los fines, sino analizadores que “hablan” ideológicamente y valorativamente de una verdadera pedagogía institucional”. (Blejmar, 2005).

GESTIÓN/ADMINISTRACIÓN

Aunque no se crea, en la actualidad todavía se presentan organizaciones que hacen uso y práctica de estos términos indistintamente, como sinónimos; es preciso entonces realizar, así sea breve, una diferenciación.

La administración tiene que ver con el uso eficiente de los recursos que componen una organización, por ello se habla de recursos físicos, financieros, humanos etc. La gestión por su parte, implica transformación e innovación; posee intrínsecamente una connotación que le da un fuerte peso a los procesos.

Ahora bien, desde una perspectiva interrelacional se dice que la gestión es el todo y la administración es una parte del todo; adicionalmente, que para una buena gestión es necesario tener un buen esquema de administración, y por último que una buena administración es fundamental para la buena gestión. En ese sentido, puede afirmarse que gestión y administración establecen una relación complementaria, en consecuencia, para el éxito de una organización, ambas se requieren.

LA GESTIÓN COMO UN APRENDIZAJE CONTINUO

La visión contemporánea de la gestión es la de aquella que se percibe como una sucesión de acciones que posibilitan un aprendizaje continuo de todos los

actores/autores de la organización. J. Casassus (2000) por su parte señala que la gestión de una organización concebida como un proceso de aprendizaje continuo es vista como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno o el contexto; sumándole a ello la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, y las representaciones mentales.

Acerca de los modelos de la gestión

Siguiendo con Cassasus (2009), éste propone siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales de gestión que han ido orientando el cambio en las instituciones; afirma que en un período de tres decenios, en la región se ha transitado secuencialmente por siete marcos conceptuales o modelos de gestión: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico-situacional, el de calidad total y el de reingeniería y comunicacional.

Pero advierte que ha sido una práctica de la gestión cuyo modelo emergente no ha eliminado al modelo y práctica anterior en su totalidad. Lo que ha sucedido es que los nuevos modelos se enfrentan a los nuevos problemas y desafíos que emergen en los procesos de gestión actuales, con lo cual, al resolverlos, superan las limitaciones de los anteriores. De esta forma los nuevos modelos contienen a los modelos anteriores. En consecuencia, poseer la visión del conjunto de los modelos equivale a generar una visión multidimensional de la organización: y, por lo tanto, significa tener una visión más compleja e integral del proceso de gestión.

Así pues, desde una perspectiva sistémica abstracta orientada hacia una ingeniería social, se ha pasado a reconocer la existencia de la sociedad (con sus actores sociales en tensión); luego, a reconocer la existencia de la organización y la importancia de los procesos. Finalmente, se ha reconocido “la emergencia del sujeto humano” como el elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones.

Ahora bien, en la transición entre los modelos (y su superposición) cambia gradualmente la función del gestor, haciéndola más compleja, puesto que ya no sólo es necesario manejar una cantidad de modelos y sus instrumentos,

sino que hay que poder determinar adecuadamente el momento oportuno de su uso.

Al respecto conviene decir que el arte o la potencia de la gestión consiste en el arte de poder determinar cuál es el momento oportuno que permita generar una sinergia entre el momento, con las herramientas, con los modelos y con destrezas entre ellos. Así habrá algunos momentos en que convendrá revisar los objetivos; otros, en que habrá que enfatizar los procedimientos; en otros, la visión, las fortalezas y debilidades. Es pues una gestión compleja que requiere flexibilidad y capacidad de articular, re-articular y complementar momentos constantemente.

Desde esta perspectiva se hace pertinente, justo y necesario, tal como lo propone el autor; cambiar la visión tradicional del gestor normativo, el gestor técnico, al gestor técnico-político, capaz de determinar situaciones, elegir entre distintas opciones e impulsar diversas acciones. En un proceso que transita de lo cuantitativo a lo cualitativo, el gestor o planificador estadístico se transforma en un gestor analista para transformarse posteriormente en un coordinador de acciones desencadenantes de aprendizaje en y para la organización. Con un estilo de gestión que no está solamente relacionada con el interior de la organización, sino también con el contexto. Pues hoy se sabe que todas las organizaciones y particularmente las de un sistema educativo, son entidades con múltiples puntos de contacto con el contexto y sus plurales necesidades, y por lo tanto, la preocupación ha de ser especial hacia él.

La multiplicidad de interrelaciones internas/externas así como las exigencias de la visión multidimensionalidad de los modelos de gestión sugieren que el sujeto responsable de la gestión, no tiene por qué ser necesariamente pensado como un sujeto individual, sino que éste puede ser un sujeto colectivo o un sujeto itinerante/participativo, cabe señalar entonces la necesaria e importante concepción de los equipos/grupos de trabajo para el desarrollo de la gestión en las organizaciones.

ALGUNAS PARTICULARIDADES DE LOS MODELOS DE GESTIÓN

Basándonos en la visión de Cassasus (2009), la evolución de los modelos de la gestión puede decirse que se ha transitado, de una visión funcionalista (abstracta) de la acción, propia de las corrientes de la ingeniería social, a una visión militar estratégica y táctica, a una visión racionalista, para llegar finalmente a una visión holística de la acción humana, que conjuga emociones, pensamiento y lenguaje. Un enfoque que acepta la indeterminación y que no aspira a reducir la realidad a modelos.

Visión normativa

La visión normativa expresa una visión lineal del futuro. En esta perspectiva el futuro es único y cierto. La planificación entonces consistió en la aplicación de técnicas de proyección del presente hacia el futuro. Mirar las organizaciones desde la estructura en una perspectiva normativa -abstracta- da una cierta visión estructural: el organigrama de la organización.

Visión prospectiva

En la visión prospectiva, se establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado. El futuro es previsible a través de la construcción de escenarios. Pero, al mismo tiempo que se conciben múltiples escenarios del futuro, se está diciendo que el futuro es también múltiple y, por ende, incierto. El instrumental de la visión prospectiva es el mismo enfoque “proyectivo” de la visión normativa, sólo que aplicado mediante matrices de impacto a la construcción de distintos escenarios.

Visión estratégica

Si se concibe un escenario o un futuro deseado, para llegar a él es necesario dotarse de normas que puedan llevar a ese lugar, es decir, normas que permitan relacionar la organización con el entorno. Pero la estrategia posee tanto un carácter estratégico (normas) como táctico (los medios para alcanzar lo que se desea). La gestión estratégica consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros). Cabe destacar que el pensamiento estratégico tiene en su base un

pensamiento de tipo militar. Se reconocen las identidades organizacionales pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva de organizaciones y personas que se constituyen en aliados versus enemigos.

Visión estratégico-situacional

Una situación es donde está situado algo. Ese algo es el actor y la acción. Acción y situación conforman un sistema complejo con el actor. La realidad adquiere el carácter de situación en relación al actor y a la acción de éste. Una realidad es al mismo tiempo muchas situaciones, dependiendo ello de cómo está situado el actor y cuál es su situación. En una realidad se plantean muchas viabilidades. Instrumentalmente, esto se representa por flujogramas diseñados como redes sistémico-causales, es decir, la gestión se presenta como la del proceso de resolución de nudos críticos de problemas.

Visión de la calidad total

La visión de la calidad total es a la vez una preocupación por el resultado y por los procesos. En la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Entre las prácticas de la gestión de los sistemas educativos en la segunda mitad de los años 90 prevalece principalmente la perspectiva estratégica clásica combinada con la perspectiva de Calidad Total. Miramos la organización a partir de los procesos y desde la perspectiva de la Calidad Total, vemos “eliminación de los desperdicios con el fin de producir economías”, o mejora continua.

Visión de la reingeniería

La perspectiva de la reingeniería se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. En esta visión se estima que la “calidad total” implica mejorar lo que hay, buscando disminuir los desperdicios y mejorar los procesos existentes, en una visión de conjunto de la

organización. La reingeniería se define como una reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos, si es que se quiere lograr mejoras dramáticas en desempeño. Es interesante destacar que reingeniería representa básicamente una actitud mental que cuestiona radical y constantemente los procesos. La acción humana es percibida básicamente como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción. Considera los procesos desde el punto de vista de la reingeniería presenta una visión de cuestionamiento y de racionalización continua.

Visión comunicacional

Perspectiva lingüística que permite percibir las organizaciones como “redes comunicacionales” que se encuentran orientadas por el manejo de los actos del habla. El rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido de que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones destacadas. La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción. El lenguaje aparece como “la coordinación de la coordinación de acciones” (H. Maturana). En esta perspectiva, el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción. En este marco, la gestión es la capacidad de formular peticiones y obtener promesas. Por ello, los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla, es decir el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas.

HACIA LA VISIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA GESTIÓN

Tal como se expresó al inicio de este apartado, lo interesante es saber que un modelo de gestión emergente no elimina al modelo y práctica anterior. Los nuevos modelos superan las limitaciones de los anteriores, porque se enfrentan a nuevos problemas y desafíos que emergen en los procesos de gestión actuales y los resuelve desde otra perspectiva. En ese sentido, se reitera que los nuevos modelos contienen a los modelos anteriores. Por ello, poseer la visión del conjunto de los modelos equivale a generar una visión multidimensional de la organización o de un dispositivo “Configura-zoom” en

palabras de Denise¹⁶ (D. Najmanovich, 2008) y por lo tanto, significa tener una visión más compleja e integral del proceso mismo de la gestión, pues realmente la idea de la multidimensionalidad es abrazar lo diverso y no anular todo lo clásico por el mero hecho de serlo.

La multidimensionalidad de la gestión permite comprender y entender que los elementos, procesos y características de los diversos modelos de gestión pueden convivir, coexistir y complementarse en el diseño y desarrollo de la misma. Ahora bien, considerando que el pensamiento complejo es un tejido en conjunto; en la gestión, esta perspectiva permite interrelacionar, interdependen, intercomunicar y contextualizar las partes y el todo, y el todo y las partes en los diversos procesos de la gestión.

EL CURRÍCULO Y LA GESTIÓN CURRÍCULAR

Un currículo traduce, articula y proyecta *cultura* a través de su Proyecto Educativo Institucional con la intencionalidad de comprenderla, re-crearla y transformarla al mundo de la vida (Arroyave, 2001). Pues, en un sentido amplio, antropológico quizás, en la cultura se conjugan los significados, las creencias, las convicciones, los sentimientos, los usos y también las formas de relacionarse en los grupos de los seres humanos y, es justamente en el currículo y su gestión, como un campo privilegiado que es, donde se puede apreciar todas estas conjugaciones culturales que se desarrollan en la vida institucional.

En esa misma línea, afirma Sacristan (2010:12), que el curriculum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y

16 La epistemóloga propone un dispositivo al que ha bautizado “Configura-zoom”, cuyas características centrales son dos: 1. Estilo de indagación: Ajuste de parámetros de visualización y visibilización-Sistema de enfoque plural- Movilidad del punto de vista-Multidimensionalidad. 2. Multiperspectiva: Creación de itinerarios y configuraciones diversas. En suma, se trata de un dispositivo que nos da la posibilidad de construir un estilo de indagación caracterizado por la exploración. El resultado es la creación de un paisaje conceptual en el que coexisten una multiplicidad de formas de construir la experiencia, en parte paralelas y con cierta autonomía relativa, pero que también se mixturan e hibridan, se solapan y encabalgan, se inhiben o se potencian, chocan entre sí o se ignoran. Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Editorial Biblos. Argentina, 2008. P. 32.

la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse.

De otro lado, dentro del marco de una revolución pedagógica¹⁷, un proyecto curricular debe responder a una determinada concepción de la relación teoría-práctica en la educación. No es, simplemente, la recopilación de un conjunto de materiales curriculares, con mayor o menor coherencia interna.

Un proyecto de gestión curricular debe ser, sobre todo, una vía de investigación y renovación pedagógica y, por tanto, la concreción de un determinado modelo o propuesta de acción pedagógica, que se dirige a la transformación de la práctica pedagógica de la institución en general, del equipo de docentes, y en particular del docente (Arroyave, 2005).

Finalmente, desde la perspectiva legal colombiana, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en el artículo 76, define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

En consecuencia, puede decirse que de la elección que se tome frente al concepto del currículo, dependerá la comprensión y la explicación que se elabora sobre su realidad, las competencias y los roles asignados a las instituciones educativas en general, y a los docentes en particular, así como a las perspectivas de las posibles innovaciones, cambios y/o transformaciones en las múltiples prácticas pedagógicas (Arroyave, 2001: 7).

17 La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. Se propone que la revolución pedagógica necesaria para la educación en una cultura contemporánea puede fecundarse a través de la interrelación entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. Para tal efecto, en el documento presenta algunos componentes del sistema educativo, con algunas de las interacciones externas e internas que se pueden dar entre éstos. Publicada en Manual de Iniciación al Pensamiento complejo. Publicaciones UNESCO, Ecuador. P. 359-397. Como Ponencia fue presentada en el Primer Seminario de Iniciación al Pensamiento Complejo. Organizada y auspiciada por Complexus, ICFES, UNESCO y Fundación Santillana. Bogotá-Colombia, agosto 22, 23 de 2002.

El desarrollo práctico de la gestión curricular, en este sentido, es una oportunidad para el equipo institucional en general y en particular para el equipo de gestión, puesto que implica tomar decisiones/actuaciones que deben estar justificadas y orientadas por teorías, concepciones, creencias o asunciones sobre aspectos propios del contexto, como la cultura, el conocimiento y los valores educativos, entre otros; permeados innegablemente, por procesos investigativos que desarrollan los sujetos-actores de la comunidad educativa en un proceso de gestión desde una perspectiva multidimensional con procesos desencadenantes de aprendizaje continuo en y para la organización.

Debemos, en ese sentido asumir que en el mundo contemporáneo, la flexibilidad hace parte de un nuevo paradigma organizacional que no es ajeno a los nuevos rumbos socio-económicos y socio-culturales del mundo. En el caso específico de la educación, se precisan nuevos sistemas de gestión menos burocráticos, más abiertos y participativos que se expresan en una manera más abierta de ofrecimiento de servicios educativos, y nuevas formas de relación con los diversos actores y escenarios del contexto.

Al lado de todo lo anterior, en cuanto a la gestión curricular, A. Magendzo (1997) señala que está ligada con la calidad y la distribución con equidad del conocimiento y con la instauración del currículum, en especial de las innovaciones curriculares. Sentencia que penetrar en los juicios referidos a los quiebres, comprender y escuchar las conversaciones que se producen en torno a las innovaciones, significa gestionar el currículum.

Para otros, se encuentra que la Gestión Curricular implica el proceso de estimular y dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases o etapas: investigación, programación, instrumentalización, ejecución y evaluación, y que se puede llevar a cabo en el nivel macro, por ejemplo, en un Ministerio de Educación.

De otro lado, se sostiene que la gestión curricular se define como la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes.

Finalmente, se entiende por gestión educativa la confluencia de la reflexión política, pedagógica y de organización, además el necesario vínculo entre el problema organizativo y el pedagógico (Justa Espeleta y Alfredo Furlán, 1992).

Así las cosas, creo conveniente explicitar el asunto de la gestión educativa en general, tal como lo plantea Pozner (1995), la cual puede entenderse como la toma de decisiones y acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplias organizaciones de escala macro y que dan cuenta de las políticas de talla nacional, de las decisiones como país. Partiendo de esta posición la gestión educativa será competencia de los agentes que están en la dirección de la organización y que tienen el poder de afectar sobre la visión de la educación que se idealice. De otro modo, la gestión escolar, se relaciona con la toma de decisiones en el ámbito de las instituciones educativas tendientes a generar los resultados de aprendizaje que se propusieron; su ámbito será entonces el de la escuela como lugar donde se desarrollan las estrategias de enseñanza – aprendizaje planteadas desde lo macro a manera de políticas, normas y criterios por la gestión educativa. Cabe notar, que desde el objeto de la gestión educativa como disciplina, se concibe como el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación, por tanto, está influenciada por teorías de la administración, es decir por un modo de orientar los recursos al mantenimiento de un entorno que sea propicio para el desarrollo de la gestión escolar.

Por otra parte, el foro nacional de gestión educativa del Ministerio de Educación Nacional 2007, proponía una definición de gestión educativa orientada al proceso de fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, con miras a ayudar a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas enriqueciendo los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales.

LA GESTIÓN DESDE LO EDUCATIVO LEGAL NACIONAL

Es importante considerar que los establecimientos educativos han evolucionado, han pasado de ser considerados como instituciones cerradas y aisladas, para concebirlas en su funcionamiento y práctica de la gestión, como organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Esto significa que requieren

consecuentemente, nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades, articular sus procesos internos y externos y en ese sentido, consolidar su Proyecto Educativo Institucional.

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional, se propone que la gestión del establecimiento educativo abarque varias áreas, procesos y componentes¹⁸; y la apuesta de la autora, es que desde la estrategia del pensamiento complejo como otra forma de organización¹⁹ se conciba la gestión

18 El Ministerio de Educación Nacional, MEN, publica la Guía 34. *Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Considera que la gestión institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión: Gestión directiva, Gestión académica, Gestión administrativa y financiera y Gestión de la comunidad.

19 La estrategia del pensamiento complejo, a manera de alternativa se propone en la revolución pedagógica, planteada como una re-forma necesaria para la educación de una cultura contemporánea la cual se fecunda a través de la interrelación entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. Para tal efecto, se propone la educación como un sistema complejo, con subsistemas, componentes, principios de organización y algunas de las interacciones externas e internas que se pueden dar entre estos. Del mismo modo se expone la dinámica que posibilita esa interacción y que puede generar diversas re-organizaciones para las consecuentes transformaciones y/o cambios de las múltiples realidades socio-educativas. ARROYAVE G., Dora Inés. (2003). LA EDUCACION PLANTEADA DESDE UNA ESTRATEGIA DE PENSAMIENTO COMPLEJO: una apuesta pedagógica para re-pensar la Universidad XXI. Ponencia presentada en el SEMINARIO INTERNACIONAL UNIVERSIDAD XXI. BRASIL, BRASILIA, NOVIEMBRE 23-25.

De otro lado se presenta, La didáctica como un sistema complejo la cual ha sido una experiencia teórica-práctica desarrollada por la autora, con vivencias de respuesta a la diversidad educativa en grupos de los diferentes niveles del sistema educativo. Como planteamiento teórico se propone desde los postulados del pensamiento complejo y la pedagogía alemana. Se presentó como ponencia en el I Congreso Internacional de Pensamiento Complejo, en Bogotá, Noviembre 8-10 de 2.000. Véase, LA DIDACTICA COMO UN SISTEMA COMPLEJO. MEMORIAS Ier. Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo II. Noviembre 8, 9 y 10 de 2.000. pgs. 239-251. El texto inédito-2.000: La didáctica como un sistema complejo, en 114 páginas presenta cinco capítulos: Los componentes, Las interacciones, Las Propiedades, Un De-mostrar y Una Apuesta.

Así mismo, en el Municipio de Envigado-Antioquia. La dinámica de acción o el sistema de organización de la acción de la Unidad de Atención Integral de Envigado (UAI-Envigado 2.001-2.002), se inspira en la estrategia de pensamiento complejo. Experiencia presentada como Ponencia en el 5to. CONGRESO VIRTUAL. RED DE INTEGRACIÓN ESPECIAL. Auspiciado por The Trust for the Americas affiliated to Organization of American States (OAS/OEA - E.E.U.U.), Fundación SIDAR (España), Real Patronato sobre Discapacidad (España) y Fundación Mexicana de Integración Social i.a.p. (México). "Integración sin Barreras en el Siglo XXI". Noviembre 2004.

Adicionalmente, en la Universidad de Córdoba (Montería-Colombia), dentro de su proceso de transformación académica y administrativa en 2002, adoptó como metodología de trabajo la planeación estratégica, sustentada en los principios del enfoque sistémico desde la teoría de la complejidad de Edgar Morin. Para tal efecto, consideró dentro de las estrategias de apoyo, la búsqueda de asesoría externa (La Corporación para el Desarrollo Complexus, Colombia, previo estudio de la documentación facilitada por la COMISION TECNICA que da cuenta del PROCESO DE TRANSFORMACION ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE CORDOBA, asesora a la Universidad a través de la CONFERENCIA PENSAMIENTO COMPLEJO EDUCACIÓN desarrollada por la autora, EN CONGRESO DE PENSAMIENTO COMPLEJO en la Universidad de Córdoba. Agosto 8-9 de 2002. Temas: Pedagogía-Didáctica- Currículo y La Complejidad moriniana). Puede afirmarse que del sistema de UNICORDOBA (Universidad de Córdoba), se identifican los subsistemas internos y externos

educativa es decir, que en el diseño y desarrollo de las cuatro áreas, con los procesos y los correspondientes componentes, se genere una dinámica organizacional de la gestión de forma interrelacionada, intercomunicada e interdependiente, es decir como un sistema complejo.

LA DINAMICA ORGANIZACIONAL DE LA GESTION EDUCATIVA COMO UN SISTEMA COMPLEJO

A la hora de contemplar la estrategia del pensamiento complejo para organizar un pensamiento, conocimiento y/o acción es conveniente tener presente que la estrategia del pensamiento complejo exige re-conocer aquello que deseamos re-organizar como un sistema complejo, en tanto:

- Posee subsistemas con componentes o elementos que se intercomunican.
- Genera causalidades que se manifiestan a través de encuentros internos y externos.
- Tiene presente una perspectiva de inter-relación, inter-acción, intercomunicación, inter-dependencia.
- Fecunda ininterrumpidamente red de relaciones entre los diversos componentes.
- Propone reorganizaciones, cambios y/o transformaciones permanentemente.
- Tiene presente la visión analítica, crítica, comprensiva e interdependiente de los diversos procesos que se pueden generar.
- Se considera un sistema abierto y activo, susceptible de adaptación y modificación en cada contexto

con sus respectivos componentes, los principios rectores del sistema universitario como tal, y queda por definir las interacciones lo cual permitirá generar ese nuevo orden institucional. Todo ello a través de la participación de todos los actores-autores.

De otro lado, en la Universidad de Medellín, desde el año 2003 hasta 2010, en el CICLO BÁSICO DEL PROGRAMA DE SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN, el núcleo temático de pensamiento complejo se aborda desde la perspectiva moriniana y como objetivo general se propone que los asistentes al seminario comprendan la estrategia del pensamiento complejo como una forma de re-organización del conocimiento, el pensamiento y la acción y, en consecuencia se les solicita al finalizar el encuentro que, con base en los presupuestos teórico-prácticos planteados, apliquen la estrategia del pensamiento complejo a cada uno de los "Temas/Ideas/Proyectos" iniciados o por fecundar en el semillero. Para tal efecto se presenta un taller de aplicación cuyo objetivo se centra en el reconocimiento del sistema del "tema/idea/proyecto" a través de los subsistemas, componentes, interacciones y principios.

Además, en la Universidad de San Buenaventura, en la especialización de Pensamiento Creativo-Crítico y Reflexivo en el Seminario de Teorías del Pensamiento se aplica la estrategia de organización a las ideas de los estudiantes asistentes.

Finalmente, en el Doctorado en Educación con Enfoque en la Complejidad y la Investigación Transdisciplinaria, desarrollado por la Universidad: Escuela Militar de Ingeniería. Bolivia. Se propone la estrategia de pensamiento complejo a los doctorantes de tres grupos: La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, en el Curso de Currículo y Didáctica Compleja, para organizar su idea de tema de investigación doctoral. En Marzo 21-Abril 2 de 2011.

- Posee la característica de la apertura sistémica y organizacional.

De manera que la estrategia del pensamiento complejo es una posible guía para el análisis y la acción, es una apuesta para re-pensar y re-organizar cualquier situación, realidad o fenómeno.

La gestión educativa desde la estrategia del pensamiento complejo

Al concebir la gestión educativa desde la estrategia del pensamiento complejo se propone organizarla a través de círculos polirrelacionales²⁰ en un sistema interrelacionado, intercomunicado e interdependiente desde las cuatro áreas: Gestión directiva, Gestión académica, Gestión administrativa y financiera y Gestión de la comunidad; a su vez cada una de estas áreas pasa a ser un subsistema con sus respectivos componentes.

El subsistema de *Gestión directiva*, con los componentes de: *DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO-HORIZONTE INSTITUCIONAL, GESTIÓN ESTRATÉGICA, GOBIERNO ESCOLAR, CULTURA INSTITUCIONAL, CLIMA ESCOLAR Y RELACIONES CON EL ENTORNO.*

El subsistema de *Gestión académica*, con los componentes de: *DISEÑO PEDAGÓGICO (CURRÍCULAR), PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, GESTIÓN AULA Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO.*

El subsistema de *Gestión administrativa y financiera*, con los componentes de: *APOYO GESTIÓN ACADÉMICA, ADMINISTRACIÓN PLANTA FISICA-RECURSOS, ADMINISTRACIÓN SERVICIOS COMPLEMENTARIOS, TALENTO HUMANO, Y APOYO FINANCIERO-CONTABLE.*

El subsistema de *Gestión de la comunidad*, con los componentes de: *INCLUSIÓN, PROYECCIÓN COMUNIDAD, PARTICIPACIÓN CONVIVENCIA Y PREVENCIÓN RIESGOS*

20 Los círculos polirrelacionales posibilitan la/s organización/es y la/s articulación/es en el seno de un proceso circular activo o productivo en palabras morinianas. También se señala que de los componentes del sistema en general y de los subsistemas particulares pueden generar otras circularidades y en ese sentido, fecundar nuevas interrelaciones entre los subsistemas de los componentes, entre los subsistemas del sistema y entre todos los componentes de un sistema en general. Ibid., p. 364.

Ahora bien, se entiende que la dinámica de los diversos procesos de la gestión educativa se desarrollan en un contexto (político, social, económico, cultural, científico, mítico, tecnológico, entre otros) también interrelacionado, interconectado e intercomunicado, puesto que el contexto no es un ámbito separado, estéril e inerte, sino el lugar de las interacciones, de los intercambios, de los encuentros. (Arroyave, 2003:363).

En la Figura 1. El sistema de la gestión educativa, puede observarse lo anteriormente expresado.

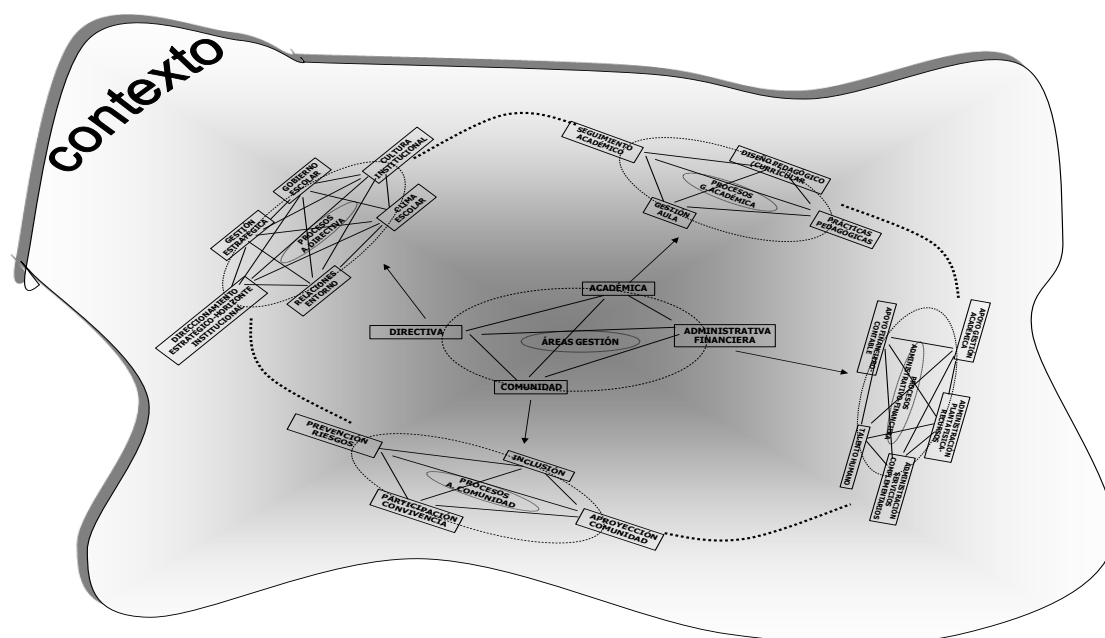


Figura 1. El sistema de la gestión educativa.

El proceso de la gestión del currículo en la estrategia de pensamiento complejo

En la gestión educativa como un sistema complejo, el diseño pedagógico (curricular) es el componente de un sub-sistema del área académica de la gestión institucional; quien a través de la estrategia de organización propuesta se concibe como otro subsistema dentro del sistema de la gestión en general, con sus respectivos componentes.

Con esto, quiere decir que el *sub-sistema del diseño pedagógico (curricular)*, posee los siguientes componentes: *ENFOQUE METODOLÓGICO*, *RECURSOS APRENDIZAJE*, *JORNADA ESCOLAR*, *EVALUACIÓN* y *PLAN DE ESTUDIO*.

En la *Figura 2. Sub-sistema del diseño pedagógico (curricular)*., se representa gráficamente lo expresado.

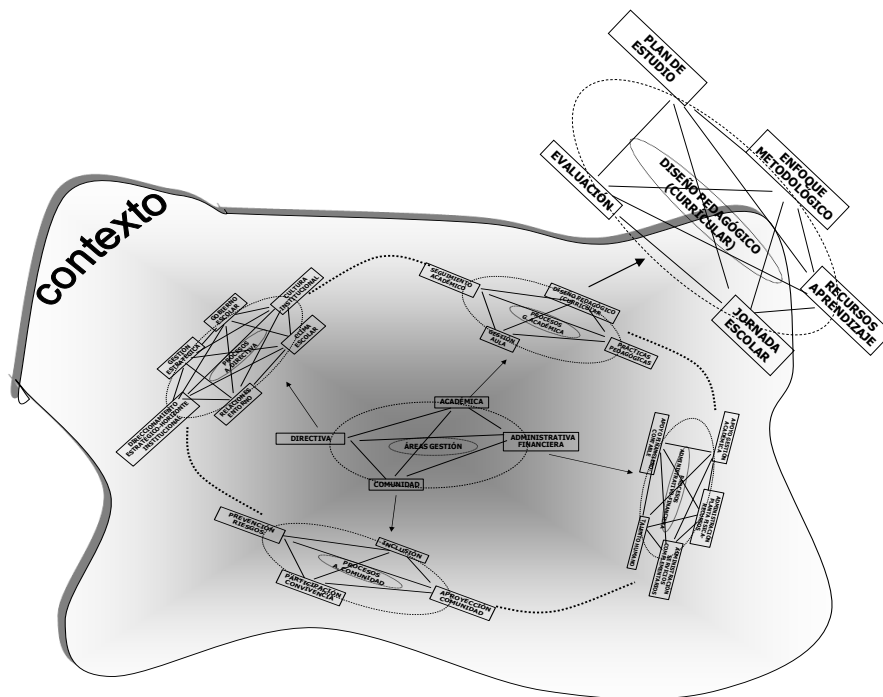


Figura 2. Sub-sistema del diseño pedagógico (curricular).

Conviene precisar que desde la perspectiva organizacional sugerida, se espera que a través de la dinámica y desarrollo del *Sub-sistema del diseño pedagógico (curricular)* se defina consensuada y colegiadamente, lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos que se van a emplear, y la forma en que se van a evaluar esos aprendizajes.

Por ello, se le propone a los líderes del equipo de gestión institucional, que genere con el equipo organizacional en general, jornadas o encuentros donde se le apueste a “*reflexionar, reconsiderar, reconstruir*” todos los aspectos que

tienen relación con el *Sub-sistema del diseño pedagógico (curricular)*. Para tal efecto se sugiere el uso de la estrategia de pistas de acción²¹.

Pistas de acción para el diseño y desarrollo de la gestión del currículo

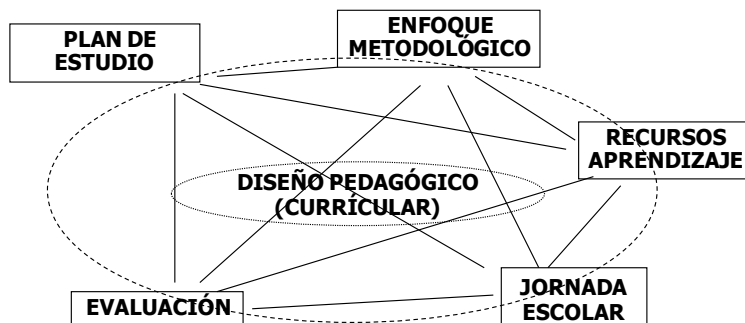


Figura 3. Componentes del Subsistema del diseño pedagógico (curricular)

Considerando cada uno de los componentes del subsistema, el equipo de gestión institucional orienta la “reflexión, reconsideración, reconstrucción” con las siguientes preguntas problematizadoras²²:

Componente Plan de Estudios:

- El plan de estudios es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada e individual, sin coherencia con lo estipulado en el PEI?
- El plan de estudios para toda la institución, además de responder a las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos y los estándares básicos de competencias, fundamenta los planes de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes?
- Otorga especial importancia a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores y normas relacionados con las diferencias individuales,

21 Las pistas de acción se definen como una posibilidad, entre muchas seguramente, de orientar algunos de los múltiples procesos de reflexión, acción y toma de decisión ajustada a los problemas y necesidades específicas de cada situación institucional, en consecuencia son pistas de acción que pueden posibilitar la fecundación del trabajo de un equipo...plantea el accionar, el cual puede estimarse como la interrelacionalidad circular entre: estudiar-reflexionar-re-construir-investigar-practicar... una apuesta a la acción, un desafío. Véase en: DE LAS CAPACITACIONES DESCONTEXTUALIZADAS A LOS PERTINENTES PLANES DE MEJORAMIENTO: una oportunidad para la transformación institucional. La experiencia en la Institución Educativa Juan de la Cruz Posada. 2.004. Registro Nacional de Derecho de Autor: Libro 10, Tomo 114, Partida 43. Mayo 6 de 2.004. P. 47-48

22 La autora propone las preguntas problematizadoras que actúan como indicadores orientadores para el enriquecimiento del proceso de análisis de la teoría-práctica y la reconstrucción conceptual de cada uno de los subsistemas de un Proyecto Educativo Institucional, en el sentido de responderle a la diversidad educativa. Las preguntas problematizadoras giran en torno a los diversos subsistemas que se pueden contemplar en un sistema educativo concebido desde una concepción compleja. Como preguntas inducen a la búsqueda y posibilitan la reorganización a través de las nuevas interrelaciones que se generan entre los componentes de cada subsistema, es decir, es la presentación de un nuevo orden pedagógico vinculado a una transformación escolar. Ibid., p.43.

- raciales, culturales, familiares, que le permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana?
- El plan de estudios es articulado y coherente. Además, cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación, a partir de los cuales se mantienen su pertinencia, relevancia y calidad?
- La institución cuenta con un plan de estudios que evidencie...?
 - Proyectos pedagógicos
 - Contenidos transversales.
- En su elaboración se consideraron..?
 - Las características del entorno,
 - La diversidad de la población,
 - El PEI,
 - Los lineamientos curriculares
 - Los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN.

Componente Enfoque metodológico

- La institución ha definido parcialmente un enfoque metodológico que hace explícitos los métodos de enseñanza por áreas o grados?.
- La institución evalúa periódicamente la coherencia y la articulación del enfoque metodológico con el PEI, el plan de mejoramiento y las prácticas de aula de sus docentes?.
- La información en general, es usada como base para la realización de ajustes?.
- La institución cuenta con un **enfoque metodológico** que hacen explícitos los **acuerdos básicos** relativos a:
 - métodos de enseñanza,
 - relación pedagógica
 - usos de recursos que responde a las características de la diversidad de la población.
- Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes desarrollan el enfoque metodológico común en cuanto a:
 - Métodos de enseñanza flexibles,
 - Relación pedagógica y uso de recursos que respondan a la diversidad de la población.

Componente Recursos para aprendizaje

- La política institucional de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje permite apoyar el trabajo académico de la diversidad de sus estudiantes y docentes?.
- La institución evalúa periódicamente la pertinencia y funcionalidad de los procedimientos establecidos para la dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje y las ajusta en función de los nuevos requerimientos?.
- Se han establecido procesos administrativos para la dotación, el uso y el mantenimiento de los recursos para el aprendizaje?.
- La institución cuenta con:
 - Política de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje
 - Conexión clara entre el enfoque metodológico y los criterios administrativos.

Componente Jornada escolar

- La institución posee mecanismos aislados para ejecutar el control de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes?.

- Los mecanismos para el seguimiento a las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes hacen parte de un sistema del mejoramiento institucional que se implementa en todas las sedes y es aplicado por los docentes?
- La institución evalúa periódicamente el cumplimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes y toma las medidas pertinentes para corregir situaciones anómalas?.
- Para realizar el seguimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes, cuenta con mecanismos:
 - Claros,
 - Articulados y
 - Sistemáticos.

Componente Evaluación

- La evaluación del desempeño académico de los estudiantes responde a criterios individuales o de áreas?.
- La institución tiene una política y sistema de evaluación fundamentada en los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los planteamientos de los decretos, resoluciones reglamentarias existentes?
- La institución revisa periódicamente la implementación de su política y sistema de evaluación tanto en cuanto a su aplicación por parte de los docentes, como en su efecto sobre la diversidad de los estudiantes, e introduce los ajustes pertinentes?.
- La institución cuenta con una política de evaluación de los desempeños académicos de los estudiantes que contempla:
 - Los elementos del plan de estudios,
 - Los criterios de los docentes e
 - Integra la legislación vigente.

CONCLUSIONES

La apuesta por la perspectiva multidimensional en el diseño y práctica de la gestión educativa y el currículo contemporáneo, permite comprender y entender que los plurales elementos, procesos y características de los diversos modelos de la gestión en la educación y el currículo mismo, pueden convivir, coexistir y complementarse.

La estrategia del pensamiento complejo se considera como una estrategia alternativa, necesaria y pertinente en cualquier contexto; puesto que nos aproxima a una nueva forma de pensar y organizar, permitiendo a los actores/autores de una realidad (empresa, institución, organización...) distinguir, contextualizar, globalizar, ubicar y afrontar. Dado que se propone desde los postulados del pensamiento complejo, se posibilita vincular y afrontar la incertidumbre, en consecuencia, genera una comprensión y explicación de la

coexistencia entre la causalidad lineal y unidireccional con la causalidad en bucle, circular y multirreferencial.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYAVE Giraldo, D. (2011). La gestión educativa y el currículo en las prácticas contemporáneas. En Simposio Internacional de Pedagogía. ISSN 2027-9434.
- ARROYAVE Giraldo, D. (2001). Atención a la diversidad educativa: Hacia la recreación de la cultura de la inclusión. Reconocida y aceptada como obra Didáctico-Pedagógica por el Comité de Evaluación de Obras de la Secretaria de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, mediante Resolución Número 8753 del 2 de Agosto de 2005.
- ARROYAVE Giraldo, D. (2003). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. En Manual de Iniciación al Pensamiento complejo. Publicaciones UNESCO, Ecuador. P. 359-397.
- ARROYAVE Giraldo, D. (2000). LA DIDACTICA COMO UN SISTEMA COMPLEJO. MEMORIAS Ier. Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo II. Noviembre 8, 9 y 10 de 2.000. Colombia. pgs. 239-251.
- ARROYAVE Giraldo, D. (2004). DE LAS CAPACITACIONES DESCONTEXTUALIZADAS A LOS PERTINENTES PLANES DE MEJORAMIENTO: una oportunidad para la transformación institucional. La experiencia en la Institución Educativa Juan de la Cruz Posada. Registro Nacional de Derecho de Autor: Libro 10, Tomo 114, Partida 403. Mayo 6 de 2.004. (171 págs).
- BLEJMAR., BERNARDO. (2005). GESTIONAR ES HACER QUE LAS COSAS SUCEDAN. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones. Argentina.
- CASASSUS, J. (2009). ACERCA DE LA PRÁCTICA Y LA TEORÍA DE LA GESTIÓN. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.
- MAGENDZO, Abraham. (1997). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. Colombia. (2008). Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- NAJMANOVICH, Denise. (2008). Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Editorial Biblos. Argentina. P. 32.

- POZNER, Pilar. (1995) El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Aique.
- SACRISTAN, J. (2010). Saberes e Incertidumbres sobre el Curriculum. Editorial Morata.