

**LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS IMPLICACIONES EN LA
FORMACIÓN DE EDUCADORES.
FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA CIUDAD DE CARTATEGENA.
DECRETO 272/98.**

ROBERTO CARLOS OÑORO MARTINEZ

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
2003**

**LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS IMPLICACIONES EN LA FORMCIÓN
DE EDUCADORES.
FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA CIUDAD DE CARTATEGENA.
DECRETO 272/98.**

ROBERTO CARLOS OÑORO MARTINEZ

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE
TRABAJADOR SOCIAL.**

**ASESOR:
SORAIDA RUEDA DE ALVARADO
TRABAJADORA SOCIAL**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
2003**

Tabla de contenido

Introducción

Capítulo 1 Referentes de la universidad latinoamericana y colombiana 9

1.1 antecedentes 9

1.2 referentes históricos en la universidad y el divorcio de las dos cultura 11

1.3 la universidad colonial una búsqueda en la nueva granada 12

1.4 la universidad de la gran Colombia en el siglo XIX(1819-1839) 14

1.5 reflexiones para una historia de la universidad de Cartagena 17

Capítulo 2 referentes institucionales y contextuales 19

2.1 referente institucional 19

2.2 referente contextual 20

2.2.1 visión- misión universidad de Cartagena 21

2.2.2 visión –misión facultad de ciencias sociales y educación 21

2.2.3 visión – misión Departamento de educación 22

Capítulo 3 Referente teórico- conceptual 23

3.1 Entendiendo la reforma como perspectivas debates 24

3.2 Reforma y poder 27

3.3 Reformas de educación superior y las implicaciones en la formación de educación en Colombia 29

3.4 formación universitaria y apropiación de la cultura académica 30

3.5 la ciencia un sistema cultural 32

3.6 cultura y comunidad académica 34

3.7 modelos pedagógicos	35
3.7.1 modelo pedagógico tradicional	36
3.7.2 modelo pedagógico transmisionista- conductista	37
3.7.3 Romanticismo pedagógico	38
3.7.4 desarrollismo pedagógico	39
3.7.5 modelo pedagogía socialista	40
3.8 teorías educativas	41
3.9 Enfoque	42
3.9.1 Enfoque Técnico	42
3.9.1 Enfoque practico	42
3.9.1 Enfoque socio critico	42
3.10 Núcleos de saber pedagógico	43
3.10.1 Definición	43
3.10.2 Modelos pedagógicos	44
3.10.3 Currículos	44
3.10.4 Conocimiento	45
3.10.5 Aprendizajes	45
3.10.6 Didáctica	46
3.10.7 Participación	46
3.10.8 Evaluación	46
3.10.9 Investigación educativa	47
3.10.10 Gestión educativa	48
Capitulo 4 Referentes legales	49

Capitulo 5 propuesta para la creación de redes locales de semilleros de, una experiencia en Cartagena Colombia en los programas de educación infantil	53
5.1 Creciendo entre el paquidermismo institucional y las telarañas del nuevo siglo.	54
5.2 Acercamientos para la creación de redes de investigación y fortalecimiento de comunidades	55
5.3 Y de la propuesta que...	56
5.4 Propuesta de red	58
5.4.1 Organización	58
5.4.2 Justificación	59
5.4.3 Funciones	59
5.4.4 Líneas de trabajo	60
5.4.5 Estrategia y táctica de la red	60
Capitulo 6 referentes profesionales y disciplinares de Trabajo Social	62
6.1 Reconceptualizando “lo social” (la cuestión social) desde la mirada del trabajo social como campo de acción Oportunidades para el trabajo social educativo.	62
6.2 Elementos y/o reflexión crítica acerca de “lo social” como cuestión social	64
6.3 Definiendo “lo social” un compromiso desde las ciencias sociales oportunidades para el trabajo social en la educación	67
Capitulo 7 Proyecto de investigación	74
7.1 Presentación	74
7.2 Justificación	75
7.3 Objetivos	78
7.3.1 Generales	78

7.3.2 Especifico	79
7.4 Objeto de estudio	79
7.4.1 El problema	79
7.4.2 hipótesis de trabajo	83
7.4.3 Variables a estudiar	83
7.5 Metodología	84
7.5.1 Enfoque de estudio	84
7.5.2 Técnicas de recolección y construcción de información	85
7.5.3 Fuentes	85
7.5.4 La experiencia de recolección y consolidación de la información	85
Capitulo 8 hallazgos	
Descripción del escenario	
Las ultimas reformas sobre la educación superior ...	92
8.1 Dentro de los aportes...	92
8.2 Limitaciones o inconvenientes y debilidades.	94
8.3 Grupos ,redes	95
8.4 Publicaciones(órganos informativos)	97
Capitulo 9 Currículos universitarios de pregrado, facultades de educación infantil en Cartagena	99
9.1 No hay divorcio... entre lo que es el modelo pedagógico(...), las clases sedan en ese enfoque (y las estrategias pedagógicas)	99
9.2 El currículo... pues nos dan los parámetros... en eso estamos trabajando...	101
9.3 Las estrategias deben ir aportando a lo que esta pidiendo el modelo(...)	102
9.4 Fundamentos...	104

9.5 Recursos didácticos ... la utilización del material que sobre los contenidos, sobre los objetivos...	106
9.6 Proyectos sobre pedagogía y didáctica.	107
Capitulo 10 Producción intelectual de los docentes de las facultades de educación infantil en Cartagena	108
10.1 Proyectos de investigación la facultad... están realizando infinidad de proyectos ...	108
10.2 publicaciones de la facultad(...) aquí tenemos la fortaleza en la parte escritural(...)98	
Capitulo 11 Gestión académica – Administrativa del currículo.	111
11.1 Relación del currículo con el PEI (...) lógico o sea no podíamos hacer un currículo, o una propuesta independiente del(...)	111
11.2 estrategias pedagógicas (...) aquí hay una persona encargada de la investigación y la practica, por que aquí esta unido la investigación y la practica (...)	112
Conclusiones	114
Recomendaciones	129
Bibliografía	138

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta la versión en de las aproximaciones que se han venido realizando en el proyecto de investigación "las reformas de la educación superior y las implicaciones en la formación de educadores", donde participa el estudiante en prácticas de año social, y que pretende informar sobre los avances obtenidos.

Esta pretensión se en camina describir términos de la conceptualización, la visión institucional y el contexto legal, en que se fundamenta este proyecto se presenta una visión global del trabajo del estudiante de año social.

Se resalta que el proyecto responde a la segunda fase del un macroproyecto en la actualidad continua , es decir no se han concluido las pesquisas acerca de la temática que convoca a los investigadores en torno a las reformas de la educación superior en las facultades de educación infantil en la ciudad de Cartagena.

Por otro lado la pretensión más significativa, en términos del alcance del presente informe es de tipo descriptivo-cualitativo, por lo cual nos queremos librar cualquier manía positivista, o megalomanía de creer que el presente informe es fiel ejemplo de la realidad objetiva del escenario que plantean las reformas de la educación superior en las facultades de educación infantil en Cartagena.

CAPITULO 1

VOCES QUE VIENEN DEL PASADO REFERENTES HISTÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y COLOMBIANA

1.1 ANTECEDENTES ¹

La universidad aparece en la forma que la conocemos, en los siglos XII y XIII en la mayor parte de los centros de Europa. Anteriormente, la enseñanza no había sido institucionalizada, y aunque ciertas ideas filosóficas, como las de Platón en la República, mostraban un sistema de educación para preparar tanto a los dirigentes como a los ciudadanos, es en el siglo XIII cuando realmente aparecen los antecedentes universitarios con el sentido actualmente de educación superior.

El termino latino *Universitas* se usó originalmente para designar la comunidad, cuando se empleo el sentido moderno de corporación dedicada a enseñar y educar, requirió la fusión de otros conceptos como el *magister scolari*. Ellos fundaron las primeras organizaciones trataban de atraer estudiantes para recibir su instrucción; la más antigua denominación de comunidades en edad media, fue el *studium* y posteriormente ya reconocidos como centro de instrucción, los *studium generale*.

La universidad aparece primero como asociación de maestros e intelectuales que se unen con la intención de dedicarse a la enseñanza. En los siglos XIII y XIV, el movimiento gremial se extiende por todo el continente y su organización es copiada por diversos grupos. Los maestros estudiantes se organizan en forma de gremio. Originalmente estaban conectados con una catedral de importancia, siendo esta etapa de desarrollo cuando un canónico o alguna autoridad nombrada por él era quien dirigía el *studium*, después se permitió el establecimiento de otras escuelas fuera de su recinto. En todas

¹ Sandoval Ruiz, Justo Evelio. La autonomía universitaria en la Constitución Colombiana de 1991. En: Revista historia de la educación Colombia N° 3 y 4, 2001. Pág. 173, 178.

ellas el plan de estudios tuvo por base siete artes liberales, justamente con las facultades de teología, derecho y medicina.

Una etapa más sobrevino, cuando una licencia para enseñar, que se otorgaba únicamente por examen formal, permitía al maestro ejercer su propia profesión en un centro similar; es por eso que a esta licencia se le llamó título o grado.

Estudiantes y maestros se llamaban clérigo, por que en un comienzo casi todos eran miembros del clero o personas conectadas con la nobleza, quienes gozaban de ciertos privilegios en sus ciudades; pero al aumentar el número de *studium generale* y de estudiantes no clérigos, estos necesitaban protecciones adicionales.

En el año de 1158 Federico I, Barba Roja, concedió varios privilegios a las universidades, tales como protección a regímenes injustos, juicio ante jurado y permisos para buscar protección. Como símbolo de estos privilegios encontramos que las universidades de la Edad Media, establecidas en los terrenos de las catedrales, estaban rodeadas de cadenas que con sólo tocarlas concedían inmunidad.

De estas organizaciones, dos sirvieron de modelo para otras universidades: La universidad de Bolonia, Italia que era una *Universitas Escholarum* (una hermandad de estudiantes que elegían su rector), y la universidad de París, que era una *Universitas magistrorum* (una hermandad de maestros licenciados).

En el norte de Europa, las licencias para enseñar eran entregadas por el canciller escolástico, un funcionario universitario. Posteriormente surgieron otras instituciones que consiguieron los mismos privilegios a través de bulas de reyes o papas, como la de Gregorio IX a la Universidad de Tolón. Estas bulas obtenidas por un *studium generale*, permitían ejercer la enseñanza y mantener su autonomía institucional².

² Sandoval Ruiz, Justo Evelio. La autonomía universitaria en la Constitución Colombiana de 1991. En: Revista historia de la educación Colombia N° 3 y 4, 2001. Pág. 173, 178.

1.1 REFERENTES HISTÓRICOS EN LA UNIVERSIDAD Y EL DIVORCIO DE LAS DOS CULTURAS

Para seguir con el análisis hay que decir que en la transición hacia el mundo moderno, en lo que se conoce como la disputa de los filósofos y los teólogos al definir la verdad puede ser determinada directamente por los seres humanos, en un caso de intuición dentro de las leyes naturales del universo, y el otro caso por la intuición de las misteriosas leyes de Dios.

Al parecer con el auge de estas instituciones de educación se dio también un proceso de reforma del pensamiento, puesto que esto luego surge un grupo de intelectuales más pragmáticos que se denominan científicos, a mediados del siglo diecisiete y dieciocho en Europa, y la crítica entonces pasa de ser solo por los teólogos, sino también para los filósofos, por el argumento de que ellos podían investigar y hallar conocimiento de manera inductiva hacer hallazgos para validar sus hipótesis.

Como lo expresa el sociólogo Immanuel Wallerstein al finalizar el siglo dieciocho fue consumándolo que ha sido de definido como el divorcio entre la filosofía y la ciencia, un divorcio que se institucionaliza en la reactivación del sistema universitario mediante la fundación de facultades separadas de humanidades (o filosofías y letras) y de ciencias (naturales), división que permanece hasta hoy en la mayoría de las estructuras de las universidades de todo el mundo”³.

Se puede decir que en estos cambios se recrea la dinámica de transformación de la universidad tanto en la estructura interna como en la filosofía misma del saber que se construye en ella; esta división en facultades expresa como se piensa la realidad, los objetivos y los objetivos séptico por oro, o como Immanuel Wallerstein lo expresa las “dos culturas”.

³ Wasllerstein, Immanuel. El espacio tiempo como base del conocimiento.

1.3 LA UNIVERSIDAD COLONIAL UNA BÚSQUEDA EN LA NUEVA GRANADA

Al tiempo en el que las universidades europeas, como lo mencionábamos anteriormente se daban algunos cambios en su dinámica interna en la nueva granada, la universidad también experimenta su propia dinámica, tanto en el terreno de la estructuración como de su organización desde los centros de poder en la América Hispánica.

Es importante resaltar que en la nueva granada ...”los jesuitas (los que parecían enemigos del impulso ilustrado) fueron quienes dieron el primer paso en la movilización del curriculum filosófico, incluso bastante antes de la década de 1760, cuando ya es bien visible el primer resultado⁴ esto es vital en el sentido de que el clero era quien poseía el mando sobre las universidades en la colonia.

Siguiendo esta línea de discusión, antes del movimiento ilustrado en la primera mitad del siglo XVIII, la dinámica de transmisión del contenido científico fue muy escaso en palabras de Celina Lértora, por la situación de las ciencias empíricas en general, que no tenían un espacio académico preciso, esta autora agrega que ...” la estructura de la máxima institución académica, la universidad, sigue un rígido esquema de facultades menores (las de artes) y mayores (solo teología, medicina y derecho), está claro que la única posibilidad de las disciplinas empíricas desgajadas del antiguo cuerpo filosófico es ubicarse en la facultad de artes, y más precisamente en el curriculum filosófico”⁵ .

Immanuel Wallerstein, no se había definido, sino que por el contrario este sistema se estructuraba por el modelo aristotélico, seguidos por los peripatéticos desde los inicio universitarios en el siglo XIII.

Lo que se resalta hasta el momento es que en casi toda la América Hispánica, la enseñanza académica estuvo en manos de ordenes religiosas y no de laicos y ni siquiera el clero secular, a un en las fundaciones episcopales, al parecer por la clara identificación

⁴ VARGAS HERNANDEZ, Olmedo. Archivos y documentos para la historia de la educación colombiana. Compilador 2000. RUDECOLOMBIA. En el artículo “Notas sobre la filosofía académica preilustrada en Nueva Granada” de Celina Lértora Mendoza. Conicet, Buenos Aires. Pág. 14

⁵ Ibid.pág 14

del conocimiento con el poder, esto era claro en un periodo previo a la ilustración en América.

En la América Hispánica como lo expresa Diana Soto “la ilustración llegó principalmente... a través de funcionarios públicos, del clero ilustrado de miembros de expediciones científicas, de los libros, periódicos y también de criollos que se desplazaron de Europa”⁶ y que el fin de estos era combatir el sistema político y religioso imperante, puesto que su principal preocupación era el desarrollo económico, y éstos se apoyaban en la educación como un medio para el progreso del país.

En el objetivo de lograr ese desarrollo, las comunidades religiosas jugaron un papel estratégico puesto que estas tenían la hegemonía para la creación de instituciones universitarias en la colonia, y estas organizaciones lo entendía así y por ello ganaron influencias en el sector civil. Esto ocasiono que entre las comunidades religiosas se disputaran el monopolio educativo de las elites nacionales universitarias, un ejemplo de ello es que “hasta su expansión, los Jesuitas mantuvieron rivalidades y largas polémicas con la comunidad de Santo Domingo por el otorgamiento de los grados académicos, con resonancia en las audiencias virreinales”⁷

En esta época, las comunidades religiosas, fundaron y tuvieron influencia, como ya lo hemos mencionado, numerosas instituciones de educación superior y por algunas de estas organizaciones podemos constatar como lo expresa Diana Soto que:

La comunidad de Santo Domingo fue la que logró un mayor control educativo, estos fundaron 10 universidades y ejercieron influencia con sus cátedras en otras 5 instituciones universitarias.

La comunidad de San Ignacio fundó 10 universidades e influyo en los estatutos de una.

La comunidad jesuita tuvo una mayor influencia educativa en la audiencia de Buenos Aires y Chile.

Los dominicos tuvieron preponderancia en los virreinos de Nueva España, de Nueva Granada y el Perú.

Los Agustinos por su parte, fundaron dos universidades en el virreinato de la Nueva Granada y tuvieron cátedras en otras dos.

⁶ SOTO ARANGO, Diana. Las universidades de América colonial en el siglo XVIII. U.P.T.C. pág. 72.

Los Franciscanos administraron durante un periodo, la universidad de Córdoba y tuvieron cátedras en otras dos.

Este panorama también nos permite aclarar que, el control educativo se daba en lo concerniente a la fundación y otorgamiento de los grados; por otro lado estas comunidades permitían que otras comunidades tuvieran cátedras en universidades diferentes a las de sus comunidades.

Se puede resaltar que no todo el control educativo quedo en manos de las comunidades religiosas, y por la lucha del poder se tuvo que negociar con el sector civil y “de hecho el poder se repartió y los cabildos civiles tuvieron que compartir la administración de las universidades y colegios carolinos con el sector eclesiástico secular”⁸ esto lo plantea la historiadora Diana Soto, y agrega que con la expulsión de los Jesuitas, los sectores civiles introdujeron reformas en la manera de enseñanza y la creación de universidades públicas y los colegios carolinos, lográndose institucionalizar la enseñanza ilustrada, permitiendo el avance del pensamiento científico.

La presencia y el manejo de las universidades en América va cambiando perspectiva al cambiar de regímenes, es decir, el paso de ser Colonia a República genera transformaciones decisivas en el claustro universitario, y sus formas de pensarse así misma.

1.4 UNIVERSIDAD DE LA GRAN COLOMBIA EN EL SIGLO XIX (1819-1839)⁹

Al avanzar los estadios propios de una época en transición, el Estado colombiano necesita generar algunas reestructuraciones que le encaminaría fortalecerse así mismo, como órgano de control, del sistema de educación en la Gran Colombia, para lograrlo se establecen una serie de juntas de estudios, que se encargarían de estudiar y analizar el proceso y estado de la educación en Colombia.

⁷ Ibid, Pág. 73.

⁸ Ididem. Pág. 73.

⁹ Tomado de “Filosofía y política educativa del siglo XIX, en la gran Colombia (1819-1839) pág. 28-35.

Como evidencia de ello Gerardo Andrade¹⁰ expresa que, se crea una entidad que se hace cargo de todo lo correspondiente a la educación, y en 1822 se presta de ese organismo el “progreso para el arreglo de la enseñanza pública” al poder ejecutivo para su desarrollo desde el mes de marzo de ese año.

Lo que se resalta de este hecho, es la necesidad del gobierno de centralizar este control y de alguna manera lo hace al definir esta dirección central de estudios; que también ponían en práctica el decreto del 20 de julio de 1820, escrito por el libertador en el cuartel general de Cúcuta, en donde se refería a lo correspondiente de los patronatos y direcciones de colegios, por el cual el régimen republicano decidía nacionalizar la instrucción convirtiéndola en popular y pública colocándola bajo la dirección y control del Estado.

En el desarrollo de este interés por parte del Estado, también se crea un organismo o sociedad literaria, por medio de la Ley 28 de marzo de 1826, y que el profesor Gerardo Andrade expresa esta “se denominó Academia Literaria Nacional, tuvo su cargo la Dirección General de la Instrucción Pública”¹¹, es decir que se le da estructura y se institucionaliza la educación pública en el fortalecimiento de la República.

Este autor continúa en el texto “filosofía y política educativa del siglo XIX, en la Gran Colombia” y que es editado por Rudecolombia, con la descripción de las personas que conforman esta academia, como “miembros de número: Neogranadinos: José F. Restrepo, José Manuel Restrepo, José Fernández Madrid, Santiago Arroyo, Venezolano: Andrés Bello, Pedro Gual, Mariano Talavera, Cristóbal Mendoza. Ecuador: José Joaquín Olmedo, José Lanz”¹² los cuales en esta época eran destacados en sus países de origen, dejando algunos de ellos evidencias de su excelencia en el campo educativo.

Resaltamos que en la época colonial, hubo algunos centros docentes con oficio de ser universidad, en las ciudades de Santa fe, Quito, Caracas, Popayán y Cartagena”¹³. En dichos centros la educación superior era clasista y dogmática, claramente defendían el Estado Español, y por ello el personaje que regía era de su confianza y de ideología monárquica. En contra de este sistema educativo, el Estado republicano eminentemente

¹⁰ ANDRADE, Gerardo. Filosofía educativa del siglo XIX, en la Colombia, (1819-1839).

¹¹ Ibid, Pág. 32.

¹² Ibid. Pág. 32-33.

¹³ Ibid. Pág. 33.

de corte liberal, debía plantear un régimen educativo que defendiera sus intereses y para ello encarga ésta tarea a eminentes pedagogos e ideólogos de esa época, que elaboraran un plan educativo acorde a su situación, y poner en practica sus objetivos estatales.

Algunos de estos pedagogos e ideólogos se pueden resaltar a:

José Felix Restrepo.

José M. Restrepo

Simón Rodríguez

Francisco Javier Guevara

Andrés Bello

Benito Domínguez

José María Vargas

Estos hicieron parte del selecto grupo, escogidos para hacer la reforma educativa del caso en la naciente república.

De los mencionados pedagogos e ideólogos, Don José Manuel Restrepo fue uno de los interesados en el cambio educativo en el país, quien en sus exposiciones congreso de 1824 era muy explícito, cerca de las necesidades aplicar las reformas necesarias a la educación colonial e imponer todo lo que beneficiara a la educación pública, y desterrar lo que el mismo llamo “los temores infundados de que todo cambio educativo conlleva a la ruina, más si se trataba de transformar las instituciones vigentes”¹⁴.

El objetivo de fortalecer la República en las cabeceras de distritos y departamentos se crean universidades, con los colegios que pudiesen tener la capacidad para tal fin y se crean las universidades de: el colegio de San José de Guanentá (San Gil), el colegio del Istmo (Panamá- universidad de Cartagena) o el colegio de Tunja (Tunja), tuvieron la categoría de instituciones de educación superior.

¹⁴ Ibid. Pág. 33.

1.5 REFLEXIONES PARA UNA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En noviembre de 1828 la Universidad de Cartagena abrió sus puertas como uno de los tres centros universitarios creados por el gobierno central de la república naciente en el dilatado territorio de lo que hoy es Colombia.

Su primer nombre de universidad del Magdalena el istmo revelaba bien sus límites geográficos. El departamento del Magdalena contenía en su interior en aquel entonces el territorio del Caribe Colombiano, y el istmo hacía referencia a Panamá, hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XIX, es decir durante más de medio siglo de vida independiente, estudiantes de toda la región Caribe acudían a la Universidad de Cartagena a graduarse de bachiller en filosofía y letras, abogados o médicos. (Cita a Urueta y Piñeres, Cartagena y sus cercanías. Guía descriptiva de departamento de Bolívar).

... en los orígenes de la República dos instrumentos principales de movilidad social al alcance de personas no pertenecientes a las elites, fuera ejercicio y los estudios universitarios. El primero ha sido estudiado, incluso en sus antecedentes coloniales de finales del siglo XVIII, no así el papel de la universidad en la constitución de nuevos sectores en la constitución de una elite regional caribeña periodo de la postindependencia.

En relación con la composición étnica de la Universidad de Cartagena, al igual que en el punto anterior, es apenas imprescindible profundizar en su conocimiento para llegar a conclusiones definitivas sobre este particular.

Mediante una reforma de 1905, las facultades gozaron de autonomía no sólo para manejar su propio presupuesto sino también para nombrar a sus profesores sin tener que consultar al rector.

1850-1860

Hubo, es verdad, durante este periodo una legislación destinada a reducir la universidad a su mínima expresión, sin embargo es también palpable la reacción casi inmediata de algunos gobernadores, en el caso de la costa Caribe habría que mencionar a los

dirigentes liberales Juan José Nieto y Rafael Núñez, de contrariar esas medidas y de defender el rango universitario de la institución en Cartagena.¹⁵

¹⁵ MUNERA, Alfonso. Reflexiones para una historia de la Universidad de Cartagena. 1998. RUDECOLOMBIA .

CAPITULO 2

REFERENTE INSTITUCIONAL Y CONTEXTUAL

2.1 REFERENTES INSTITUCIONALES

El eje articulador que se propone, se expresa en la coherencia de las estructuras y organización de la Universidad de Cartagena para la presente investigación, que une diferentes dimensiones que la constituyen. La universidad como productora de conocimientos genera en su interior dinámicas que la estimulan.

En las diferentes universidades se recrea el proceso de construcción de líneas de investigación, en el caso de la universidad de Cartagena, la investigación “APORTES Y LIMITACIONES DE LAS REFORMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR-DECRETO 272/98 EN LOS CURRÍCULOS DE LOS PROGRAMAS FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN CARTAGENA ” se enmarcará dentro de las actividades del Doctorado en Ciencias de la Educación, y en este orden se conecta directamente con las líneas de investigación de la misma, y que podría ubicarse si estuviera en la facultad en “saber pedagógico y formación de maestros”¹⁶ específicamente en el punto de “Estudios sobre el maestro, escuela y comunidad en contextos específicos”¹⁷ cabe resaltar que la investigación como proceso de desarrollo de las instituciones de educación superior no las podemos delimitar en contextos cerrados; por lo cual en la universidad y esto importante resaltarlo como elemento de reflexión, existen las líneas de investigación institucional del CADE¹⁸ de la universidad de Cartagena que esta bajo la dirección de la vicerectoria académica, la coordinación hace parte de RUDECOLOMBIA¹⁹.

Las líneas de investigación se enmarcan en “CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. REFORMAS” e” HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA“, el proyecto esta

¹⁶ Documento Institucional “La investigación en la facultad de ciencias sociales y educación” Pág. 11. Departamento de investigación y desarrollo facultad de ciencias sociales y educación Universidad de Cartagena.

¹⁷ Ibid pág. 12

¹⁸ Red de universidades del doctorado en historia de la educación en Colombia.

¹⁹ Comité académico doctorado en historia de la educación.

enmarcado en la primera anteriormente mencionada, y a su vez en el área de “SISTEMAS DE AUTOEVALUACIÓN-ACREDITACIÓN”, y dentro del Macroproyecto adelantado desde 1998 por los doctores Diana Lago y Elio F. Gutiérrez, denominado “REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LAS FACULTADES DE LA COSTA ATLÁNTICA. LEY 80/80, LEY 30/92, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115/94 “. En su segunda fase “ABRIL 2002-2003. IMPACTO DEL DECRETO 272/98 EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CARTAGENA “²⁰.

2.2 REFERENTE CONTEXTUAL

El referente contextual que se plantea para esta investigación del macroproyecto “APORTES Y LIMITACIONES DEL DECRETO 80/80 Y DE LA LEY 30/92 EN LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA EL DESARROLLO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA” que se realiza en Cartagena, “APORTES Y LIMITACIONES DE LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, DECRETO 272/98. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN LA CIUDAD DE CARTAGENA “esta dada por la cooperación interinstitucional de las universidades que tiene programas de educación infantil.

Las universidades que participan en esta segunda fase, en la ciudad de Cartagena gozan de una trayectoria significativa en el desarrollo y formación de educadores infantiles, para atender la necesidad del contexto, de esto profesionales.

El proyecto en su diseño plantea que las universidades que tienen programas de educación infantil en Cartagena participaran como coinvestigadoras. Por ello participaran las universidades:

- ◆ IAFIC
- ◆ SAN BUENA VENTURA
- ◆ LUIS AMIGÓ
- ◆ COLEGIO MAYOR DE BOLÍVAR
- ◆ RAFAEL NÚÑEZ

²⁰ Documento institucional líneas de investigación institucional CADE Universidad de Cartagena.

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

2.2.1 VISIÓN

La Universidad de Cartagena, como Institución Pública de Educación Superior de la región Caribe Colombiana, y actor social del desarrollo, liderará los procesos de investigación científica de nuestra área geográfica, a la vez que orientará los procesos de docencia y extensión que hagan posible el desarrollo armónico de esta zona de gran importancia económica y estratégica para el país.

MISIÓN

La Universidad de Cartagena es un centro generador y transmisor de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; formadora de profesionales de alta calidad, dentro de claros valores de justicia, ética y tolerancia, capacitados para promover el desarrollo integral de la región y del país y para competir exitosamente en el ámbito internacional.

Como Institución de Educación Superior de la Costa Norte de Colombia, históricamente comprometida con su desarrollo, presta un servicio cultural y cumple una función social.

Como Institución Universitaria promueve y garantiza la calidad en la producción y transmisión del conocimiento, en concordancia con el desarrollo de las ciencias, las tecnologías, las artes y la filosofía dentro de un marco de respeto y tolerancia, sin diferencias de raza, sexo, credo, edad, condición económica, política o social.

2.2.2 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

VISIÓN

La facultad de Ciencias Sociales y Educación liderará el desarrollo integral de la localidad y región activando procesos comunicativos que permitan la construcción individual y colectiva de nuevos saberes teóricos y prácticos en las áreas social y pedagógica, con miras a consolidar su autonomía y con ello la vinculación permanente a la transformación del contexto.

MISIÓN

La facultad de Ciencias Sociales y Educación es una unidad académica que forma profesionales de alta calidad en las áreas sociales y pedagógicas, en el marco de principios de justicia, ética, tolerancia y solidaridad, fundamentada en los avances de la ciencia y la tecnología, comprometidos con la transformación de la localidad y la región, en la dirección de la vivencia de valores democráticos.

2.2.3 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y PROCESOS PEDAGÓGICOS

VISIÓN

El Departamento de Educación y Procesos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, será reconocido como la Unidad Académica de la Universidad de Cartagena que responde con propuestas propias de su naturaleza, al desarrollo y transformación de la educación en sus diferentes niveles.

El departamento propende por la excelencia académica de sus programas y procesos de formación, investigación y prestación de servicios, contribuyendo al avance de la educación, democratización y desarrollo de las políticas educativas.

MISIÓN

El Departamento de Educación y procesos Pedagógicos, impulsa el desarrollo de profesionales de la educación y agentes educativos en los diferentes niveles y modalidades propias del sistema educativo nacional.

Desarrolla acciones de carácter formativo para el avance científico, tecnológico, político, filosófico, en el campo de la educación, la pedagogía y al didáctica, vinculándose a redes locales, regionales, nacionales e internacionales.

Asume compromisos con instituciones del sector, tendientes a la gestión de innovaciones educativas y pedagógicas.

CAPITULO 3

REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL

El terreno en el que nos movemos en esta fase de la investigación y sus presupuestos básicos dejan abiertas las posibilidades a los diferentes ángulos teórico-conceptuales como guías del proceso para lo cual nos hemos acercado más a dialogar con algunas líneas de ideas, e intentaremos aproximarnos de manera reflexiva.

El debate de la reforma universitaria, es amplio y contiene en ella diferentes perspectivas, el diseño investigativo que se plantea, deja algunas preguntas generadoras como por ejemplo: **¿qué es la reforma educativa?** Para acercarnos al, dialogo con esta interrogante retomamos las palabras de Eduardo Castro Silva “hasta hace poco una reforma educativa se comprendía, en casi todas partes, como el proceso de sustitución de un determinado modo de organizar y realizar la enseñanza, por otra que parecía mejor.”²¹, pero como aclara este autor entenderla de esta manera, es pecar de ingenuo se saborea cierta pretensión generalizadora, que en toda reforma hay un modelo modernizador de la forma de enseñar este concepto plantea Eduardo Castro, debe tener en cuenta los fenómenos sociales, es decir entenderla “como proceso continuo de desarrollo del sistema escolar, como proceso sostenido de transformaciones dentro del cual, las intervenciones y programas obedecen a demandas específicas y puntuales”²², y esta afirmación nos conduce a reflexionar en que medida estas reformas responden a la realidad social dada en el sentido de que “probablemente uno de los fenómenos de orden político cultural más gravitante en el carácter de las reformas y en las tendencias del desarrollo curricular de nuestra región, sea la crisis del Estado contemporáneo”²³. En este

²¹ CASTRO SILVA, Eduardo. “Las reformas Educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso América Latina. En: Revista Itinerantes RUDECOLOMBIA, pag. 6.

²² Ibid. Pág. 6

²³ Ibid. Pág. 7

orden de ideas es posible expresar que existe una correspondencia entre el proceso de formación, y la situación social de nuestros países en América Latina.

Hay que resaltar también que como el profesor Noel McGinn señala “tan pronto se creó el sistema educativo, empezó el deseo de reformarlo. A esta actitud se suma el que cada reforma es seguida por otra”²⁴, mostrándose un continuum histórico del proceso de reforma, en la región.

3.1 ENTENDIENDO LA REFORMA COMO PERSPECTIVAS Y DEBATES

En una perspectiva “jurídica y legal” que asocia la reforma a una cuestión legal de la educación, y según esta en Colombia existirían sólo dos reformas una con la “LEY URIBE” de 1903 y otra con la ley “LEY GENERAL DE EDUCACIÓN” promulgada en 1997; y desde la perspectiva de “COMPROMISO SOCIAL” o de “MOVIMIENTO” que produce una reforma con valor de transformación, según esta visión en el siglo XX se gestaron reformas en la década del treinta, con la corriente de la “ESCUELA NUEVA”, y en la década del ochenta con el “MOVIMIENTO PEDAGÓGICO” de los maestros²⁵. Ambas perspectivas están asociadas a “la comprensión de la reforma en términos de derecho, de reacción, de cambios en las prácticas cotidianas de la escuela o de sistemas de organización”,²⁶ que en la realidad social como fenómeno complejo hace parte de la urdimbre²⁷ de relaciones que comprenden la temática de la reforma.

Por otro lado desde la segunda mitad del siglo XX en América Latina se ha promovido una crítica a la organización, prácticas y métodos educativos, señalando con ellos los límites de la escuela en un proceso que se denominó “LA CRISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS”. A partir del concepto de *crisis* se va a justificar en toda su dimensión el afán reformista que se gestó desde distintas instancias de poder, sobre todo a partir de la estrategia del “desarrollo”, cuyo origen data de la posguerra desde de los países

²⁴ Citado por Alberto Martínez Boom, profesor de Universidad pedagógica nacional en “Las reformas educativas en América latina: Historia y perspectivas”, cuaderno serie latinoamericana de educación, las reformas educativas en América latina: Historia y perspectivas, año 1 N°1 septiembre 1997, editado por Universidad de San Luis Argentina y UPN.

²⁵ Obcit pág. 9-10

²⁶ Obcit pag. 9-10

²⁷ Entramado cultural de relaciones, que se entiende como proceso complejo

industrializados, y que desde entonces se intenta combatir en el mundo la pobreza y el subdesarrollo.

En esta estrategia del desarrollo se entiende la educación como elemento para salir del subdesarrollo presentándose también en la definición misma muchas reconceptualizaciones, pasando de ser un problema Nacional a constituirse en elemento esencial del Nuevo Orden Mundial(New World Order)²⁸. Esta se trabaja en a manera de estímulo de procesos de modernización educativa, expansión de los sistemas educativos, y aparecen como nuevas teorías educativas con el auge de las ciencias y las tecnologías; y como proceso complejo, la mundialización de la educación, en el sentido de ubicarla como factor de la producción y de movilidad social como artículo de consumo, haciendo cada vez más sentida de una “revolución educativa” pero planificada en los países que se encuentran en vía de desarrollo. Desde la década de los cincuenta se inician procesos de reformas educativas en casi todos los países de la región, para poner al día a las instituciones educativas de los nuevos requerimientos de la estrategia del “desarrollo económico”.

Todo el periodo del cincuenta al ochenta se combinan, en Colombia distintas formas de reformas: en ocasiones la organización del sistema en su conjunto y en otras el proceso de enseñanza. Dejando claro que en muchas oportunidades estas decisiones suscitaron la reacción de los afectados, generándose memorables luchas, como lo es el caso del movimiento estudiantil de finales de sesenta y principios de los setenta contra la política de la reforma universitaria que se delinea con arreglo a los parámetros propuestos en el conocido informe “RUDLPH ATCON”, por otro lado la lucha del magisterio por el estatuto docente y contra la implantación de la tecnología educativa a través de la reforma curricular.

Los cambios económicos, tecnológicos y culturales de las últimas cuatro décadas están generando un nuevo sentido de la función del saber, del trabajo, de las comunicaciones y de la educación.

²⁸ “Este proceso de mundialización de la educación se vio materializado en la expansión acelerada de y vertiginosa de los sistemas educativos, propiciada estimulada por los procesos de modernización, la aparición de nuevas teorías educativas, el auge de la ciencia y la tecnología, entre otros factores” tomado de: Sierra Pineda Claudia y otros “historia de las nociones y/o conceptos de educación, desarrollo social y gerencia social en la escuela colombiana entre 1958-2000” Tesis de maestría nesciencias sociales con énfasis en gerencia del desarrollo social. Universidad de Antioquia. Medellín. enero 30 de 2001.pag 22.

Los estudiosos acerca de la reforma expresan que la “ educación se ha constituido en instrumento clave, privilegiado, para afrontar el desafío que se presenta en el orden de una redefinición de las nacionalidades, de los Estados y su articulación con una nueva forma de organización que permita la supervivencia de las identidades regionales, más allá de los intereses subyacentes a la globalización”.²⁹

Se hace evidente el hecho que el proceso de reforma, está acompañado de lo que también llamamos un nuevo orden mundial y esto es a lo que de alguna manera en la proposición hecha por los investigadores de la reforma para América Latina en estas últimas cuatro décadas; se presenta en términos de un factor internacional y estructura la reforma, incluso en nuestro país.

Y en este sentido él interrogante para problematizar esta afirmación es si esa nueva forma de organización permitirá superar las desigualdades sociales y conducir a un estado de cosas más justo que condiga con las declamadas intenciones de un sistema democrático. Sí es posible pensar esto la reforma educativa se constituye en una pieza clave tanto del proyecto político como del compromiso social. Por este cuestionamiento que se deja como, elemento también para la discusión una cierta lucha de poderes para la cual se establecen centros que no siempre benefician al común de los Latinoamericanos entendiéndola como luchas de significados, o como lo expresan algunos pensadores de las ciencias sociales, por la hegemonía Ética y Estética de la sociedad.

En este sentido de mirar como el cambio se relaciona con los problemas mundiales se puede cuestionar desde el observar las condiciones en que se intenta implementar la reforma educativa y que en distintos países Latinoamericanos plantea más dudas que certezas. Primero se percibe Homogeneidad en la elección de los indicadores que sirven para él diagnóstico de caso para orientar los logros a partir de la reforma³⁰ desde los órganos internacionales como la CEPAL y la UNESCO y en la declaración de JOMTIE, TAILANDIA en 1990, los especialistas en cuestiones educativas plantean un nivelamiento y estandarización en función del modelo desde donde se sustentan, refiriéndose en los documentos e instructivos a cuestiones de índole cuantitativa y de naturaleza estadística.

²⁹ Cuadernos serie latinoamericana de educación, Las reformas educativas en América latina: Historia y perspectivas, artículo pensar la reforma de Violeta Guyot, pag. 15.

³⁰ Ibid. Pág. 16

Lo que deja un vacío de conocimiento en el sentido de que los indicadores se constituyen en instrumentos que permitirán diferenciar un estado de situación, en función de resultantes cuantitativas pero no cualitativa, legitimando la perspectiva homogeneizadora de las propuestas de reforma.

Podemos a partir de esta perspectiva entender que la política impregna todos los espacios en que se estimula la reforma, y cuestiona el sujeto de la reforma educativa algunos elementos ligados a un ejercicio del poder que obstaculiza o posibilita las concretas vías para actuar. Y en este sentido se puede afirmar que en “contar con la instancia legal, con reglamentaciones que especifiquen los alcances de cada uno de los apartados de una ley...”³¹ no todo está dicho.

Nos acercamos a afirmar que pareciera como si la instancia jurídico y legal, se constituyera ella misma, como la condición de posibilidad por excelencia para introducir la reforma, y que como lo hemos cuestionado hasta esta parte la reforma educativa no se agota allí.

3.2 REFORMA Y PODER

El reclamo, la demanda, la exigencia de aquellos a quienes le concierne,” y entonces deja de ser una reforma, es una acción revolucionaria que desde el fondo de su carácter parcial está determinada a poner en entredicho la totalidad del poder y su jerarquía”³².

En esta proposición que Marcelo Vitelli sustenta con el desarrollo teórico de Michel Foucault intentamos entrar en diálogo con la redefinición de la reforma que en esta perspectiva toma como elemento el poder.

Entendemos que al hablar de reforma se conjuga diversas acepciones a veces antagónicas: los discursos de poder instalados como hegemónicos o de apariencia democrática, o bien la instancia de “Revolución que posibilita la puesta en de lo

³¹ Ibid. Pág. 17

³² Cuadernos serie latinoamericana de educación, Las reformas educativas en América latina: Historia y perspectivas, artículo pensar la reforma de Violeta Guyot, pag. 15.

entredicho y el ofrecimiento de un discurso que representa las distintas partes o sectores que componen lo real”³³.

Desde esta perspectiva, se plantea que la reforma como juego de poderes, entraña en sí misma las luchas, contra la hegemonía que se materializa que se materializa en la educación pueden dinamizar el avance de nuestras sociedades.

Por último con respecto a la categoría Reforma, creemos que es clave entenderla como proceso de autorreforma; que puede tener una dinámica continua permanente, que en el extremo de esta posición se diría que las leyes son solo hitos de un proceso que se extiende antes y sobre todo, después del cambio. Teniendo en cuenta lo anterior podemos observar que, “más importante que cualquier reforma concreta es generar mecanismos institucionales que aseguren evaluación y autorreforma constante”³⁴.

En las concepciones de reformas que se han observado, se presenta que no se tiene en cuenta estrategias que permitan dinamizar los cambios y mucho menos mantenerla y siendo explícitos no se adquiere visión integral de ella como procesos como de cambio jurídico, dejando en el segundo el mayor peso.

Esta reflexión no lleva cuestionarnos cuales son los intereses que a manera de lucha de poder esconde detrás de estas propuestas de reformas como lo plantea el profesor Ivan Nuñez³⁵, al plantear en el caso de Chile que desde el gobierno de Pinochet en lo referente a la “flexibilidad curricular” como expresión del fenómeno existe dos posturas una la de las autoridades y otra la de los críticos.

Las autoridades en su cuestionamiento plantea como, la adaptación a las condiciones, posibilidades y necesidades propias de cada medio local; los críticos expresan que esta es la adaptación y un mercado sementado, con una escuela municipal empobreciendo sus contenidos para ajustarse al desfinanciamiento que se le imponía desde un gobierno de pensamiento liberal; presentándose la dialéctica en la realidad de quienes apoyan las propuestas de reforma y las que observan aspectos negativos intrínsecas a sus

³³ FOUCOULT, Michelle. Microfísica del poder. En: Los intelectuales y el poder (Citado por Marcelo Vitarelli.pag ,65)

³⁴ Reforma educativa en Bolivia, CAB, instituto Universitario Ortega y Gasset. Santa fé de Bogotá . Pág. XX, Introducción.

³⁵ Cuaderno serie Latinoamericana de educación. Las reformas educativas en América Latina. Historia y perspectiva en e artículo El futuro de la estrategia de Reforma Educativa. El caso de Chile. Pág. 104-114.

presupuestos, y a partir de ellas como críticos del proceso lograríamos obtener una síntesis y construir una proposición mucho más influyente en el cambio histórico cultural desde la educación.

Como hasta esta parte se ha discutido a manera de reflexión, surgen algunas interrogantes que nos permiten indagar los vectores que guían y definen a la educación en Ibero América nos cuestionamos ¿cómo se ha analizado esta temática en Colombia? Y específicamente ¿cuáles son las implicaciones de las reformas de educación superior en la formación de educadores en Colombia?

3.3 REFORMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Tomamos en este aparte, los avances en el análisis de la investigadora Diana Lago de Vergara, quien propone que existe un vacío en los currículos universitarios, la relación con la producción de conocimiento que apunten a la solución de problemas, y en concreto en la formación de educadores. Que de la mano de las reformas en educación superior contribuyen a “la investigación e innovación de las disciplinas y la intervención pedagógica y didáctica”³⁶. Esta investigadora junto con un grupo interdisciplinario nacional en internacional adelantó la primera fase del macroproyecto de la Red Rueda y en coordinación con Rudecolombia, y de profundidad investigativa en su análisis, ya se adelanta la segunda fase, analizando las reformas y su impacto en la formación de educadores infantiles en Cartagena. Este informe es producto de ello.

En la ponencia presentada en el Tercer Coloquio de Historia de la educación colombiana, Lago (1999) plantea que “deben crearse y funcionar los currículos para la formación de educadores... con la investigación que permitan desarrollar las disciplinas, que porten nuevas formas de aprender de cada ciencia, desde la pedagogía como ciencia del maestro en el dominio del saber en la formación de pregrado y postgrado”³⁷.

³⁶ LAGO, Diana. Las reformas de educación superior y las implicaciones en la formación de educadores en Colombia, ley 80/80 agosto de 1992, Ley 115/94. Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana, Memorias. Pág. 227. Popayán, Cauca.

³⁷ Ibid Pág. 227

En esta dimensión de la reflexión nos pone en sobreaviso del hoy, tomando como fundamento, investigaciones acerca de la educación se debaten con relación a los contenidos y las estrategias de apropiación de los componentes disciplinares.

Siguiendo con lo que plantea esta investigadora, desde el mismo Estado colombiano se comienza a proponer a las facultades de educación del sistema educativo, políticas que busquen fortalecer en ellas la “cultura del conocimiento”³⁸, la investigación, la innovación, la aplicación de ciencia y tecnología en los programas de formación de educadores infantiles.

Esto reafirma la hipótesis de Diana Lago y que debate si es necesario “comprender el contexto económico, político, social y cultural, en el cual se han planteado visiones sobre él deber ser de la educación”³⁹, y que por efecto esta se traducen en los cambios educativos presentes en las reformas.

Por último señala específicamente el interrogante de, es posible ir captando hasta que punto el sentido del decreto 272/98 ha sido construido como propuesta a partir de experiencias y de procesos de las universidades y facultades. Por otro lado con el interrogante central que la “reforma aparece como algo extraño para la vida institucional, como algo que supone profundas rupturas tanto en lo organizativo, como en la cultura académica y particularmente en el enfoque de las prácticas pedagógicas y científicas existentes”⁴⁰.

De la afirmación anterior, nos interesa analizar de la propuesta que se hace en el sentido de mirar, las formas de apropiación de los conocimientos, como el elemento cultural que poseen unas prácticas específicas de ciertos lenguajes de comunidades particulares. Definiendo este orden de ideas la reflexión del cómo se presentan los cambios en las facultades de educación del país. Entonces, con lo que hasta el momento hemos dialogado, **¿qué es la formación universitaria? ¿Cómo se da la apropiación de la cultura académica?.**

³⁸ Ibid Pág. 228

³⁹ Ibid pág. 228.

3.4 FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y APROPIACIÓN DE LA CULTURA ACADÉMICA

El profesor José Granés de la Universidad Nacional nos presenta una serie de argumentos que nos ayudaran a responder y ampliar las preguntas para al reflexión hechas hasta esta parte con respecto a la formación de educadores infantiles. Define dos dimensiones de la educación, uno en términos de la transmisión de conocimiento, y otra como socialización en una o varias culturas especializadas(ver cuadro comparativo N° 1); cada uno de estos énfasis determina unas prácticas que portan al proceso de la formación universitaria⁴¹.

Por un lado el enseñar es transmitir conocimientos, es decir hay un acervo de saberes, códigos, de símbolos, de formas, de proceder y actuar, de técnicas, en cada sociedad y que debemos conocer; en la educación superior esta idea es problemática, pues presenta al estudiante como sujeto pasivo, y para que ésta tenga éxito éste debe ser el más activo para al apropiación de estos conocimientos.

Al pensar en la formación como un proceso de socialización en una cultura, hace alusión a una concepción que mira a la educación por analogía, con la apropiación gradual del lenguaje, de los significados, de las costumbres, de las formas de interacción por parte del niño en el seno de una familia o comunidad. El peso de lo tácito es muy grande con este tipo de procesos, porque se basa en las interacciones significativas y el peso determinante recae en la riqueza de los procesos espontáneos.

Lo interesante de la reflexión hecha por Granés, es el concebir la “formación, sobre la universitaria, como un proceso de socialización en una o varias culturas especializadas”⁴² y que nos pone en un terreno de discusión en el que deberíamos discutir la concepción de la ciencia como sistema cultural.

⁴⁰ Ibid pág. 228

⁴¹ GRANÉS, José. La formación universitaria como apropiación cultural, una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. En: Revista Itinerantes Pág. 63-67. Cauca. Rudecolombia2002.

⁴² Ibid, pag 64.

CUADRO COMPARATIVO N° 1

DOS METÁFORAS PARA PENSAR EL PROCESO EDUCATIVO⁴³

Niveles de aplicación de las metáforas	Metáfora de la transmisión	Metáfora de la socialización
A nivel educando	Sujeto eminentemente pasivo del proceso de transmisión.	Sujeto activo de la construcción de su propio conocimiento.
A nivel del profesor	Depositario del saber que se transmite. Dirige todo el proceso.	Interlocutor, orientador y catalizador del proceso de socialización.
A nivel del método	Papel importante de las Metodologías.	Privilegio de la comunicación regulada (oral y escrita).
A nivel de la organización del Material de clase	Diseño curricular. Descomposición analítica del material de enseñanza.	Articulación coherente del material alrededor principios básicos. Énfasis en la gramática conocimiento.

3.5 LA CIENCIA UN SISTEMA CULTURAL

Nos proponemos tomar como referente los conceptos de ciencia y disciplina no solo como conjunto coherente de conocimientos y de métodos sino, de la misma manera más amplia una cultura especializada; y como hemos venido apoyándonos en los argumentos del profesor José Granés, que una disciplina es una forma específica de ver, pensar, de experimentar y de conocer un sector de lo real y, también, una forma específica de actuar y de hablar sobre el.

Se establece que la disciplina, se dota de lenguajes especializados para comunicar y también para desarrollar, estructurar y validar ese universo de significados; cada disciplina decanta también formas específicas de proyectarlo en acciones sobre lo real, y que estructuran de esta manera las estrategias que establecen para interactuar con la realidad.

De igual manera toda cultura disciplinar⁴⁴ tiene una vida social. Se desarrolla y se pone en práctica en comunidades especializadas que, sobre la base de una historia y una tradición, actualizan, validan y renuevan permanentemente a esa cultura. Donde dichas comunidades trabajan en contextos sociales más amplios, a manera de integración con el todo social.

Todo el proceso se entiende como proceso de socialización en una cultura especializada, en el cual la formación universitaria tiene entonces unos dogmas, conformados por los elementos que supone en la dinámica es incuestionable; la lógica de esta plantea que es necesario dominar primero el universo significativo y los lenguajes propios de una determinada cultura para luego poder, eventualmente, acceder a una posición de distancia y de crítica frente a ella.

Para la investigación educativa y pedagógica, este puede ser un campo de interés para reflexionar, en el caso de la formación universitaria, sobre ese dogmatismo inherente a la labor de enseñar porque contradecir uno de los presupuestos básicos de la formación universitaria. Se suele decir, en efecto, que la formación universitaria debe ser crítica no cabe duda y esta norma debe orientar el proceso; pues lo que se quiere para los Latinoamericanos es la formación de personas críticas, y el uso riguroso de la crítica requiere de una preparación. Como se establece desde algunas reflexiones que “El derecho al uso de la crítica de la palabra debe ser conquistado a través de un trabajo de formación previa”⁴⁵ con relación a lo afirmado acerca de la necesidad de la socialización, a propósito de las herramientas culturales para la formación u/o apropiación de las ciencias y las disciplinas.

3.6 CULTURA Y COMUNIDAD ACADÉMICA

Como hemos venido planteando hasta el momento siguiendo al profesor JOSE GRANES, la socialización en una cultura disciplinaria entraña de manera indisoluble la apropiación

⁴³ Tomado de GRANÉS, José. La formación universitaria como apropiación cultural, una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. En : Revista Itinerantes Pag. 65. Cauca Popayán.

⁴⁴ Entendemos cultura disciplinar como hace la propuesta T.S. khun desde el punto de vista de la creación de la comunidad científica.

⁴⁵ Ibid pag 67.

de ciertos rasgos comunes a toda la formación disciplinaria o profesional y que constituyen, por así decirlo, el núcleo del **ethos**⁴⁶ universitario.

Estos rasgos se han cultivado y se han ido decantando desde la creación de las universidades en el siglo XII y constituyen características fundamentales de lo que podríamos llamar una cultura académica. Se describe en la universidad algunos de estos elementos, en donde se considera que toda afirmación es susceptible de ser sometida a la crítica y a la discusión racional. No existe, en este sentido, verdades sagradas.

Por ello, la trayectoria histórica de las facultades y universidades la academia se ha constituido como un enorme poder corrosivo. El pensamiento crítico cultivado en las universidades ha terminado analizando e interviniendo en todo aquello que en algún momento de la historia de la humanidad fue sagrado.

En ese orden también se entiende como la expresa el profesor GUILLERMO HOYOS " La cultura de las universidades es ante toda crítica, por cuanto hace saltar en pedazos todo dogma, toda verdad que no se deje reconstruir críticamente. De aquí el antidogmatismo y la tolerancia propia de la universidad"⁴⁷, y que deja como reflexión la necesidad de hacer alternativas de sociedad. En el decir del mismo profesor " En la universidad se lee la tradición, se interpreta el presente y se proponen futuros"⁴⁸.

Presentándose la necesidad de que no por estar acosados por la necesidad de desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología, no olviden su tarea primordial con respecto a la cultura y a la dimensión simbólica del mundo de la vida. Dándole a la universidad un lugar privilegiado, de reproducción lo que a la vez debe ser una garantía con respecto al todo social, sobre todo en circunstancias en las que la urgencia del momento podría ser la reproducción material del mundo de la vida, aun a costa del empobrecimiento de su dimensión simbólica.

⁴⁶ Este concepto lo retomamos de la sociología y define las formas de ser y de hacer de los grupos humanos, en este caso la comunidad universitaria.

⁴⁷ Hollos Vásquez, Guillermo. La universidad como comunidad y como institución, pag 22, sin más datos de publicación.

⁴⁸ Ibid pag 23.

Por otro lado pudiese decirse, que la academia en el lenguaje, a través de la historia, ha privilegiado la escritura sobre otras formas de expresión como la oral, audiovisual etc, en la realización de su trabajo. Casi pudiera decirse que toda producción académica significativa esta comprometida con un trabajo exigente de escritura.

En esta afirmación, autores importantes acerca de la formación universitaria y la educación, son en gran medida enfáticos en el resaltar de la universidad, además del desarrollo de la critica el desarrollo de la escritura de textos, para poder desarrollar en estos centros de conocimiento el uso de la argumentación reflexiva. Esto lo puede ilustrar de manera específica JOSE JOAQUIN BRUNNER, el secreto de la gramática interna de la academia esta en la escritura, “el principio educativo moderno reside en la apropiación del texto”. Dejando entre ver que la escritura es un poderoso ***instrumento de objetivación***⁴⁹.

Esto lo afirma también el texto citado de GUILLERMO HOYOS cuando dice que quienes participan de la comunicación, y del poder argumentativo del lenguaje, se retroalimentan del mundo de la vida, desde la comunicación misma. Enfatiza que el proceso de conocimiento se apoya en argumentos, y que en el lenguaje existe una finalidad intrínseca hacia la comprensión y el entendimiento mutuo y por tanto hacia la racionalidad.

A manera de síntesis, se deja entrever una relación importante, del uso de un lenguaje específico y el desarrollo de una cultura crítica desde la universidad; que como lo hemos venido planteando, se construye desde unos modos de pensar, de ver, actuar, y de dar significados a parcelas de la realidad. Esta cultura de la crítica es accesible desde previos trabajos de apropiación de estos lenguajes, desde las argumentaciones y el debate en las ciencias y las disciplinas en el proceso de formación.

En este dialogo que se ha venido presentando queremos tocar algunos elementos conceptuales, que no se pretenden sean un recetario, que son pertinentes como referentes conceptuales en el proceso de investigación.

⁴⁹ Granés José, Revista Itinerantes, La formación universitaria como apropiación cultural. Una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo.pag 68.

3.7 MODELOS PEDAGÓGICOS

Para la conceptualización del mismo seguiremos los aportes de Rafael Florez Ochoa⁵⁰, y que expresa que estos son categorías descriptivas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido contextualizados históricamente.

Hay que comprender que los modelos son construcciones mentales, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación; y en este sentido construir desde estas visiones estructuradas procedimientos para la enseñanza.

Como lo amplia el mismo, al decir que el propósito de los modelos pedagógicos, no ha sido describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo que se debería enseñar, a quienes, con que procedimientos, a que horas, bajo que reglamentos disciplinarios, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos.

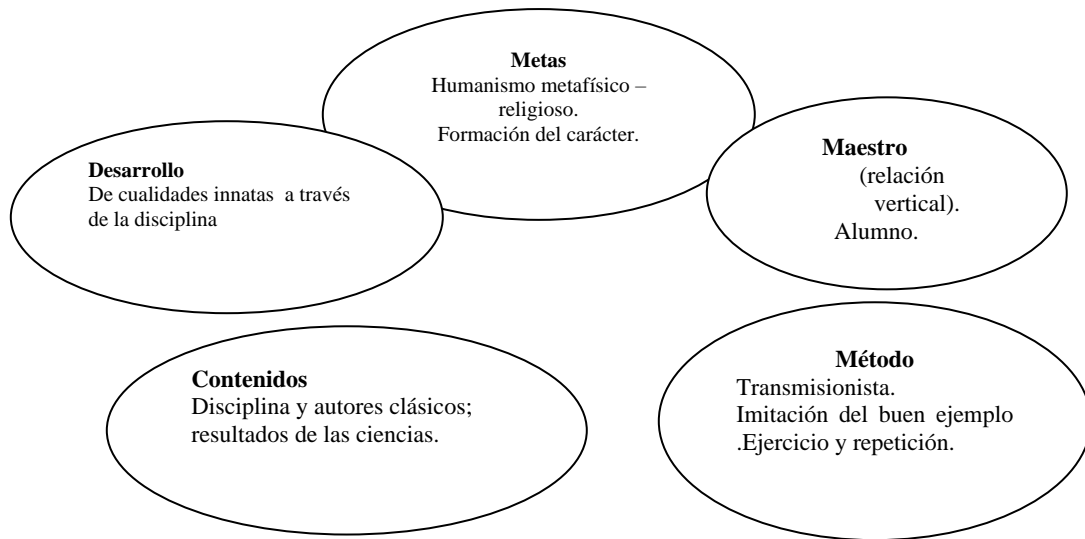
En este mismo orden de ideas, también plantea algunos ejemplos de modelos, y expresa que existe, el tradicional, romántico, socialista, conductista y uno desarrollista y que los define conceptualmente desde la enseñanza de las ciencias de la manera siguiente⁵¹:

3.7.1 MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

El método en el que hace énfasis es la “formación del carácter” de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica – religiosa del medioevo.

El método básico del aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes receptores. Un ejemplo de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna; oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; De esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”, aquí esta representada el maestro como autoridad.

⁵⁰ Florez Ochoa, Rafael. Hacia Una Pedagogía Del Conocimiento, McGraw Hill, 1994, Santa Fé De Bogota. Pag 154,160 , 161.



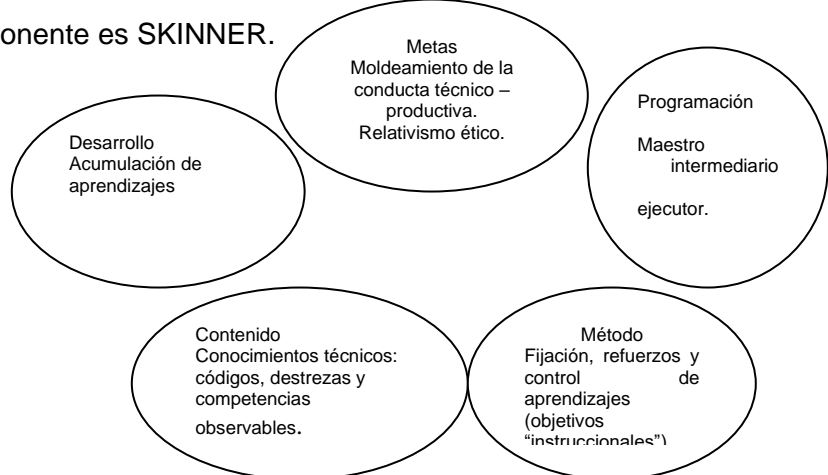
1.modelo pedagógico tradicional.

Fuente. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO.

RAFAEL FLOREZ OCHOA. 1998. EDITORIAL MACGRAW- HILL.PAG 168.

3.7.2.MODELO TRANSMISIONISTA CONDUCTISTA.

El modelo se desarrolló para lero con la racionalización y planeación económica de los cursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la conducta “productiva” de los individuos. Su método consiste en la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formula con precisión. Se trata de una “transmisión parcelada de sus saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental “por medio de la “tecnología educativa”. Su exponente es SKINNER.



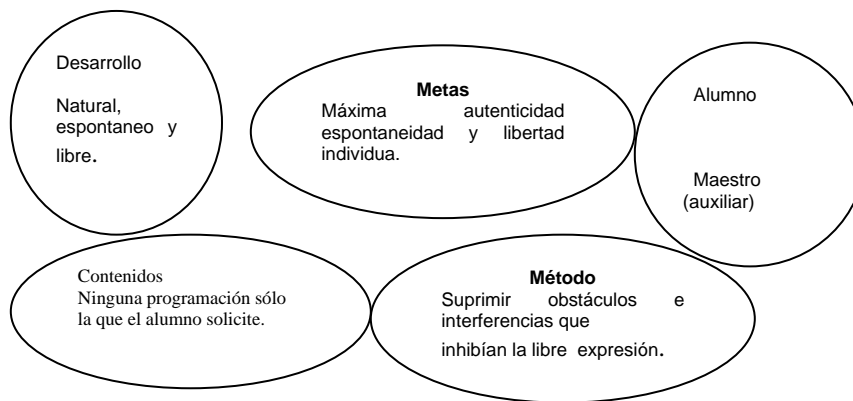
2.modelo pedagógico conductista Fuente. Hacia una pedagogía del conocimiento. RAFAEL FLÓREZ OCHOA .1998.MACGRAW-HILL.PAG169.

⁵¹ Ibid pag 167-174, los modelos pedagógicos son retomados de este texto.

3.7.3.ROMANTICISMO PEDAGÓGICO.

Este modelo plantea que lo más importante para el desarrollo del niño, es el interior, y este se convierte en su eje central. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación.

Se presume que el maestro debería librarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar de la disciplina y ser sólo un auxiliar o metafóricamente un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños. Exponentes: ROUSSEAU, (S.XX) ILLICH, Y A.S.NEIL.



3. Modelo Romántico

FUENTE. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO.

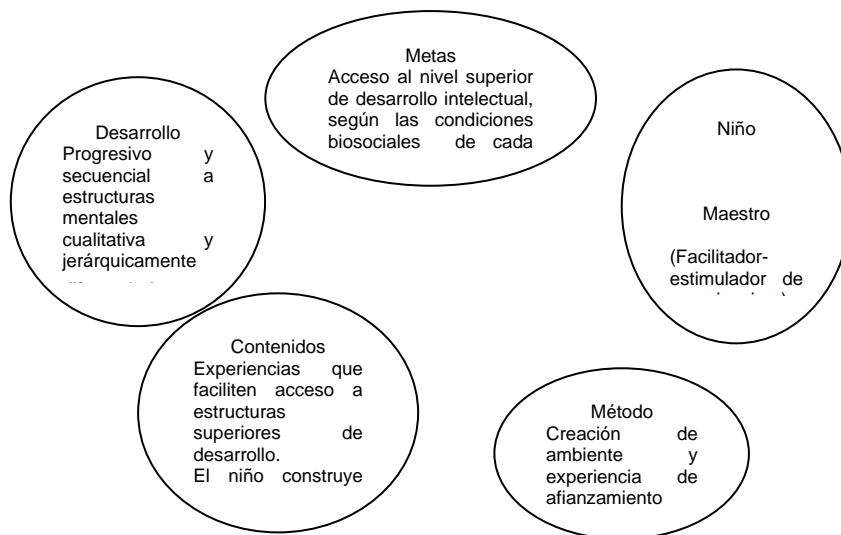
RAFAEL FLOREZ OCHOA.1998.EDITORIAL MACGRAW-HILL.PAG 169.

3.7.4.desarrollismo pedagógico.

Hay una meta educativa, que se interesa por que cada individuo acceda, progresivamente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.

Por otro lado el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

Exponentes: DEWEY,PIAGET.



4. Modelo Desarrollista.

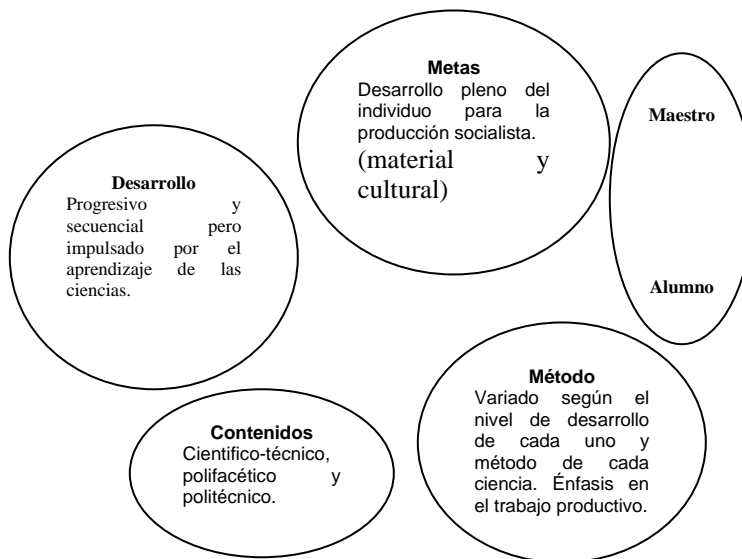
FUENTE. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO.

RAFAEL FLOREZ OCHOA. 1998. EDITORIAL MACGRAW-HILL. PAG 171.

3.7.5. MODELO PEDAGOGÍA SOCIALISTA (CRÍTICO)

Su pretensión gira en torno al desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo es determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables, y ello garantiza no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino que también el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la practica para la formación científica de las nuevas generaciones.

Exponentes: MAKARENKO, FREINED, PAULO FREIRE.



6. modelo socialista.

FUENTE. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO.

RAFAEL FLOREZ OCHOA.1998.EDITORIAL MACGRAW-HILL.PAG 172.

Para seguir con la conceptualización que tomamos para el proceso de investigación, establecemos como guía algunos conceptos que plantea Pedro Suárez Ruiz, miembro de RUDECOLOMBIA; acerca de los núcleos del saber pedagógico los cuales son elementos fundamentales en el decreto 272/98 como componentes de formación de los educadores. Este elemento estructura dimensiones importantes en la Reforma de la Educación Superior para los programas de formación de los formadores.

3.8 TEORÍAS EDUCATIVAS:

En términos de la construcción de los modelos pedagógicos, estos se constituyen por teorías que establecen referentes para la acción, Suárez reconoce que las teorías Educativas se relacionan con los paradigmas educativos, como lo son:

La tecnología educativa.

La escuela activa.

La teoría socio crítica.

La teoría educativa, se refiere a un hecho social, que se ha desarrollado entorno a la persona y a la sociedad; que requieren explicaciones de causalidad o como hechos susceptibles de ser comprendidos y no necesariamente explicados, lo cual exige una postura que implica la intersubjetividad, la reflexibilidad y la descripción la singularidad y la diversidad primero que la universalidad.

Este autor amplía la propuesta, expresando que " Las teorías educativas se refieren a los fundamentos para abordar el hecho educativo "52 y expresa que estos responden a dos intencionalidades a saber:

Explicar lo educativo y determinar las relaciones de causalidad a través de la atención a las manifestaciones y fenómenos susceptibles de generalizar para comunidades similares, intencionalidad que correspondería a un enfoque técnico. Esta intencionalidad corresponde al paradigma cuantitativo.

⁵² Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Orión editores LTDA. Bogotá, D.C.2000.Pag 52-53.

Comprender e interpretar el sentido de las acciones de educación de las personas y las comunidades atendiendo a su diversidad y singularidad, intencionalidad, que corresponde a los enfoques práctico y socio crítico. Esta intencionalidad corresponde al paradigma cualitativo(ver cuadro teorías educativas).

Siguiendo entonces estas intencionalidades como fundamentos para abordar los hechos educativos se plantean tres teorías educativas a saber:

Tecnología educativa: se ocupa del control de los procesos y resultados de acuerdo con unos fines previamente establecidos, este enfoque se caracteriza por estructuras curriculares desarrolladas por el estado, y la didáctica centrada en el diseño instruccional. Representantes: TYLER, GAGNÉ, BLOOM, SKINNER.

Teoría activa: Se centra en la valoración y el rescate de la persona, de la libertad y de la autonomía, del respeto a sus intereses, motivaciones y a su ritmo personal.

Representantes: BANDURA, FEUERSTEIN, MONTESSORI, PIAGET.

Teoría socio crítica: Se centra en el revelar inconsistencias y contradicciones de la comunidad para la transformación por medio de una acción comunicativa y la formación redes humanas para realizar procesos de reflexión crítica y creando espacios para el debate, la negociación y el consenso.

Representantes: PAULO FREIRE, VIGOTSKI, T.S. POPKEWITZ, APPLE, R. WILLIAMS RUSVI, GIROUX, LOUIS NOT, STEPHEN KEMMIS.

3.9 ENFOQUE:

Para la definición el profesor Suárez sigue los soportes de Jurgen Habermas en teorías y praxis, estudios de filosofía social, según los intereses del conocimiento, Como en enfoques educativos técnicos, prácticos y socio crítico (ver cuadro enfoques educativos). Al cual nos adscribimos para la argumentación de los enfoques.

Se plantea entonces como enfoque, el “punto de vista asociado a una realidad social que permite determinar la misión y visión de un proyecto de un proyecto educativo y orientar la formación de los proyectos pedagógicos, académicos y de con vivencia”⁵³. Y que como lo expresamos anteriormente hace parte de un todo dinámico en el proceso educativo.

⁵³ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Orión editores LTDA. Bogotá, D.C.2000. pag 56.

3.9.1 ENFOQUE TÉCNICO:

Se preocupa por la eficiencia en la relación costo beneficio, este enfatiza en la calidad del profesor como instructor y el conocimiento que debe aprender el estudiante con técnicas instructivas estandarizadas.

3.9.2 ENFOQUE PRÁCTICO:

En este enfoque, el estudiante puede desarrollar individualmente estrategias de aprendizaje para construir el conocimiento y los métodos para aprender; el currículo se diseña de manera flexible y abierta para los intereses y necesidades del estudiante, el profesor es un orientador.

3.9.3 ENFOQUE SOCIO CRITICO:

El escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante es asumido como una estructura, en relación con la comunidad a la que pertenece, puesto que estos papeles hacen parte de la transformación del entorno. Los estudiantes y profesores son protagonistas del desarrollo de un currículo que nace de las necesidades de la comunidad y que generen aprendizajes para el contexto y transformarlo. Las estrategias son la reflexión, el debate y la negociación.

Cuadro N°2 Comparación de enfoques educativos⁵⁴

TECNOLÓGICO	PRACTICO	CRITICO
metáfora básica: la empresa	Metáfora básica: el computador	Metáfora básica : el escenario
Teoría educativa: proceso producto.	Teoría educativa: mediación centrada en el alumno.	Teoría educativa :contextual-etnográfica.
Modelo de profesor: competencial.	Modelo de profesor : reflexivo.	Modelo de profesor : técnico – crítico.
Enseñanza –aprendizaje : centrada en producto.	Enseñanza- aprendizaje: construcción .	Enseñanza-aprendizaje: centrada en la vida y el contexto.
Currículo: plan de estudios cerrado, obligatorio.	Currículo: abierto y flexible.	Currículo: abierto y flexible.
Programación por objetivos.	Programación: por el interés del alumno.	Programación: interés socio-crítico.
Didáctica: técnica para la modificar la conducta.	Didáctica: construcción de estructuras individuales.	Didáctica: gestión de aula
Evaluación: de resultados.	Evaluación: proceso y resultados.	Evaluación : acompañamiento, dialogica.

3.10 NÚCLEOS DEL SABER PEDAGÓGICO:

3.10.1 Definición:

Cabe resaltar que para la definición de los núcleos, es importante percibirlos como un proceso, como un todo dinámico, y que por ende toda visión del mismo estático es infructuosa en el sentido de mirarla integralmente .

.Los núcleos del saber pedagógico según Pedro A. Suárez Ruiz⁵⁵ son categorías definidas de acuerdo con la teoría y el enfoque educativo y se toman como referentes para las respuestas pedagógicas que una institución estructura ante las demandas ideologías políticas de la región y de la nación, así como según las necesidades de los estudiantes y se organizan en un modelo pedagógico que puede estar fundamentado en un enfoque técnico, práctico o socio crítico acorde con su comprensión de la institución y con el significado de calidad educativa. Estos son en su esquema:

Modelos pedagógicos

Currículo.

Conocimiento

Aprendizaje

Didáctica

Roll de actores

Evaluación

Investigación

Gestión.

A continuación daremos una breve conceptualización de los enunciados núcleos pedagógicos, siguiendo las propuestas hechas por el profesor Pedro A. Suárez; en su libro Núcleos del saber pedagógico.

3.10.2 Modelos pedagógicos

Son estructuras conformadas por los núcleos pedagógicos que se caracterizan y cumplen de acuerdo con la teoría educativa y el enfoque que las sustenten; sin dejar de comprenderlas como construcciones mentales que modelan la formación del individuo.

⁵⁴ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag 57.

⁵⁵ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag51.

3.10.3 CURRÍCULO

Se comprende como una construcción activa del ser humano y no como una característica acabada del mundo, y en este sentido Pedro Suárez expresa que esta es una construcción histórica y culturalmente contextualizada y conformada por la información, ciertas habilidades, formas de proceder, métodos, herramientas tecnológicas que en la reflexión también miramos como elementos de la cultura; por otro lado actitudes y valores que en el proceso educativo se debe intentar deliberadamente que el estudiante aprenda.

Cuadro N° 3 modelos curriculares⁵⁶

	Técnico conductista	Deliberativo practico	Sociocrítico
ESTRUCTURA CURRICULAR	Conocimiento científico medios fines Normativo prescriptivo.	Deliberación no hay estructura establecida	De hecho, como practica.
CONTEXTO	Desarrollo industrial el estado determina los intereses .	Institución educativa y sociedad Aprendizaje interpersonal Diversidad del estudiante	La transformación de la comunidad local.
COMPONENTE CENTRAL	Objetivos Contenidos temáticos conductas del estudiante.	Intereses Procesos Construcciones Problemas	Negociación según proceso de cambio.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Lineal, deductivo o inductivo, diseño instruccional.	Flexible, valoración consensuada, aprender haciendo.	Descubrir y explicar las rutinas sociales.
DISEÑADOR	Expertos en el nivel nacional.	El profesor y el comité de currículo.	Dialogo de la comunidad de cada nivel educativo.

3.10.4 CONOCIMIENTO:

Este núcleo se comprendido como una construcción activa del ser humano es decir una construcción histórica y culturalmente contextualizada y que la conforma la formación, las habilidades, formas de proceder, métodos, herramientas tecnológicas, actitudes y valores que la educación debe intentar que el estudiante aprenda.

⁵⁶ ⁵⁶ Suarez Ruiz, Pedro Alejandro. Nucleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag 66

Cuadro N°4 núcleo de conocimiento⁵⁷

Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo	
Conocimiento universal	Conocimiento singular	Conocimiento estructural
Método inductivo	Método inductivo	Método reflexivo
Énfasis empirista	Énfasis humanista	Énfasis dialéctico
Carácter cerrado	Carácter abierto y liberal	Carácter transformable
Saber teórico	Saber experiencial	Saber praxico

3.10.5 APRENDIZAJE

Desde el referente conceptual que se ha venido proponiendo, este resulta de la apropiación que el estudiante hace del conocimiento, apropiación a lo largo de la historia de la educación ha cambiado de significado dada las diferentes funciones que se le han asignado a la educación; de las concepciones del conocimiento, del papel del estudiante, de los avances en la psicología cognitiva y los nuevos desarrollos de la epistemología.

Cuadro N°5 concepciones de aprendizaje⁵⁸

Como aprende	Enfoque	Metodología	Evaluación
Percibe Observa Memoriza Repite	Conductismo	Informar Exponer Reproducir	Informar para controlar y acreditar la homogeneidad mediante pruebas estandarizadas. Heteroevaluación autocrática.
Actua	Escuela activa	Explorar Experimentar Descubrir	Producir información para establecer consensos en la acción particular. Informal y personal.
Actua, Reflexiona Abstrae Estructura	Estructuralismo	Explorar y experimentar. Desequilibrar Reflexionar Elaborar relaciones Inferir	Producir información para persuadir y mediar la transformación. Democrática y colectiva.

⁵⁷ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro .Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag69.

3.10.6 DIDÁCTICA

Este es un elemento vital para el proceso educativo, como estructurante de lo educativo en la práctica docente, y se propone una técnica y un arte de enseñar y se ocupa de la conducción del proceso de enseñanza, por parte del profesor que ha de estar atento al aprendizaje del estudiante ubicando adecuadamente el **objeto de conocimiento** según la estructura curricular.

Cuadro N°6. concepciones de la didáctica⁵⁹.

	Técnica	practica	Sociocritca
Didáctica	Tecnología educativa	Deliberativa	Estructuralista
Objetivo	Organizar la enseñanza garantizar el aprendizaje	Aprender haciendo	Autodeterminación Determinación colectiva
Método	Diseño instruccional	Organización por procesos	Investigación acción-acción como interaccionen el aula. Problematizar el saber.
Característica	Prescriptiva Normativa Expositiva	Practica Asesoría docente	Reflexión colectiva Apoyo a pares.

3.10.7 PARTICIPACIÓN

Suarez, plantea que es fundamental el papel del estudiante y el educador y en general como se desarrollan las interacciones en el ámbito de la institución educativa entre las personas y con en el conocimiento en sus diferentes manifestaciones. En este orden de ideas se caracteriza que la relación del estudiante con el conocimiento es el eje del aprendizaje, y que la relación del educador con el conocimiento es relativa a la enseñabilidad y la didáctica. .

3.10.8 EVALUACIÓN

Esta tiene la función de brindar información al sistema para orientar la toma de decisiones sea ésta de certificación y promoción, de intervención y de apoyo o de mejoramiento, según cada modelo.

⁵⁸ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag 76

⁵⁹ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag81

Cuadro N° 7. núcleo evaluativo⁶⁰.

	INTERÉS TÉCNICO	INTERÉS PRACTICO	INTERÉS SOCIO CRÍTICO
<i>EVALUACIÓN</i>	Cuantitativa	Descriptiva	Comprensiva
PAPEL DE LA EVALUACIÓN	Verificar homogeneidad del producto.	Orientar toma de decisiones	Asumir posición crítica para generar alternativas.
ACTOR CENTRAL	Docente al servicio de la institución y del sistema.	Docentes al servicio del interés de los estudiantes.	Comunidad
MÉTODO	Pruebas objetivas, Cuantitativo estadístico.	Descriptores, interpretativo.	Cuanti-cualitativo, implicativo y holístico.
LENGUAJE	Genérico, preelaborado	Persona, espontáneo.	Dialogico, con estructura previa.
RELACIONES	Control central. Pasivo y receptivo.	Centrado en el estudiante Interpersonal.	Mediación para mejorar. Interactivo Equitativo.

3.10.9 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación educativa tiene por objeto primordial la educación en sí; desde la disciplina y en forma más cercana a las instituciones educativas, a los núcleos del saber pedagógico, y las relaciones que se establecen entre ellos.

CUADRO N° 8 INVESTIGACIÓN COMO REFERENTE DE CALIDAD⁶¹

	<i>TÉCNICO</i>	<i>PRACTICO</i>	<i>CRÍTICO</i>
PARADIGMA	Cuantitativo	Cualitativo	Cualitativo
DISEÑO	Cuasiexperiencial	Estudio de caso Estudios exploratorios .	Investigación acción
PAPEL DEL INVESTIGADOR	Experto externo No interviene imparcial.	No intervención en el hecho educativo	Implicativo hace parte del hecho estudiado.
OBJETO	Sistema educativo como universal.	El aula de clases Lo singular.	El contexto particular la micro política.
INTERÉS	Determinar la homogeneidad resultados Intervención.	Comprensión y conocimiento.	Revelar inconsistencias para generar estrategias.
RESULTADOS	Generalización referida a una norma.	Explicaciones y descripciones.	Revelar significados.

⁶⁰ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag91

⁶¹ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag100.

3.10.10 GESTIÓN EDUCATIVA

Tiene para Pedro Suárez, dos funciones cuya finalidad es velar por la calidad de la educación; la administración de las instituciones en cuanto tal, y en gran medida administración pedagógica de las mismas.

CUADRO N°9. GESTIÓN EDUCATIVA⁶²

	<i>MODELO TÉCNICO</i>	<i>MODELO PRACTICO</i>	<i>MODELO SOCIO CRITICO</i>
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	Control central Gestión externa.	Liberal Autogestión	Comunicación libre y democrática. Cogestión en torno al aula de clase.
FINALIDAD	Determinar la eficacia y eficiencia .	Mejoramiento de la comunicación. Bienestar social e individual.	Revelar modelos ocultos de poder.
COMUNIDAD	Pluralidades bajo control y obediencia.	Individualidades.	Intersubjetividad en la colectividad.
INTERACCIÓN	Ejecución de acciones	Actividad individual con base en normatividad flexible que regula.	Interactividad que asume conflicto.
AMBIENTE	Universal	Personal	Contextualizado.
TOMA DE DECISIONES	Unilaterales como problema técnico entre técnicos.	Por intercambio comunicativo.	Por reflexión, debate y negociación.

⁶² Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag104.

CAPITULO 4

REFERENTES LEGALES DEL PROYECTO INVESTIGACIÓN REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La reforma que se le plantea a la Universidad, posee unos dispositivos creados institucionalmente para asegurarse de que haya condiciones legales que en el terreno del proceso de formación en la educación superior correspondan al del contexto mundial, iberoamericano y regional.

Esto lo podemos afirmar retomando las palabras de Eduardo Castro Silva “en éstas condiciones, la innovación, el cambio y las reformas terminaron por convertirse en una de las preocupaciones mas urgentes de las autoridades y administradores de la enseñanza, al extremo en que hoy todos los sistemas de nuestra región se encuentran en procesos de reformas, concebidas en función de conceptos y parámetros radicalmente distintos de los que podríamos considerar consistentes con el paradigma educativo tradicional”⁶³.

En este sentido se pone de manifiesto la necesidad gubernamental de instrumentalizar la reforma en el ámbito legal, esto tiene una incidencia importante en las Instituciones de Educación Superior.

Lo podemos constatar por la serie de leyes y decretos que se plantean en el país para responder a éstas reformas⁶⁴:

1980 – Decreto Ley 80 Educación Superior.

⁶³ CASTRO SILVA, Eduardo. “Las reformas Educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso América Latina. En: Revista Itinerantes RUDECOLOMBIA, pag. 6.

⁶⁴Tomado de “Proyecto Currículos universitarios de formación del profesorado implicaciones de las reformas 1980 – 2000”. Diana Lago y Elio Fabio Gutiérrez.

1992 – Ley 30 Educación Superior

1994 – Ley 115 General de educación

1998 – Decreto 272 Criterios y fundamentos de los programas de pregrado y especialización en educación.

Existiendo un lapso de tiempo para la reflexión de estos documentos de 18 años, en los que se plantean las diferentes leyes y decretos que a su vez corresponden a un espacio tiempo contextualizado en ellas mismas.

Es decir cada Ley y Decreto surgió en una situación histórica diferente en cada año de expedición de ellas corresponde a unas condiciones muy particulares, y que sumadas completan el todo del mencionado corte temporal de 18 años emprendidos entre 1980 – 1998.

Por otro lado la aproximación que se pretende hacer es el entender como este sistema – mundo jurídico que se traduce en estas leyes y decretos es relacionable con los procesos generados en los diferentes programas de educación infantil en Cartagena.

En este orden de ideas lo que se cuestiona es como estas leyes y decretos plantean unos modos de actuar a los programas de formación de educadores infantiles en cuanto sus modelos pedagógicos modalidades, campos de formación, y practicas en el proceso de educación superior. Puede ser analizable desde los contenidos que subyacen en estas leyes y decretos y que se aproximan a definir parámetros para la formación de educadores.

Desde el Decreto Ley 80 de 1980, lo que hay que resaltar es su carácter policivo mas que de normatividad que planteaba parámetros no dejando claridades en cuanto a la investigación elemento esencial para la educación superior en la gestión de los programas de educación, y menos de los modelos pedagógicos que subyacen en el Decreto mismo. De allí que no es claro como este Decreto Ley que guiaba a la Educación Superior estableciese los mecanismos de autorregulación a la Universidad y por ejemplo la calidad de la educación (no en términos eficientistas) y la auto evaluación democrática de los estamentos que conforman la comunidad universitaria; para que esta situación cambiara solo pasaron 12 años y aparecería la Ley 30 del 92 que reemplazaría y reglamentaría

todo lo que se refiere a la educación superior. La ley 30 en su estructura es un poco mas especifica en la organización de la administración de la educación superior, define algunas instancias para la intercomunicación de las instituciones y universidades como los son por un lado el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) es un “organismo del gobierno nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría”⁶⁵. Esta se encarga de definir y proponer al gobierno nacional, las políticas y planes para la educación superior, la reglamentación de:

Sistema de acreditación

Sistema nacional de información

Exámenes de estado

Nomenclatura de títulos

Creación de instituciones de educación superior

Creación y funcionamiento de programas académicos

La suspensión de personerías jurídicas otorgadas a Instituciones de educación superior, evaluar la calidad; tener su propio reglamento de funcionamiento; y que tener por efecto de la reflexión posible no se encuentra de esta manera detallado en la anterior reglamentación de 1980.

El Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior “es un establecimiento público del orden nacional, adscrito al ministerio de educación nacional”⁶⁶ el cual se encarga de ejecutar las políticas que en materia de educación superior trace el gobierno nacional, ser centro de información y documentación, realizar los estudios de base de la educación superior, estimular la comunicación entre las instituciones y estas con la comunidad internacional, colaborar con procedimientos de auto evaluación, fomentar la preparación de docentes, investigadores, directivos y administradores, promover el desarrollo de la investigación, homologar y convalidar títulos de estudios cursados en el exterior etc.

⁶⁵ Ley 30, Titulo 2, del Consejo nacional de educación superior (CESU) y del Instituto Colombiano de educación superior ICFES. Capitulo 1.

⁶⁶ Ley 30 de 1992, Titulo 2, Capitulo 2

Estas dos instancias cuentan a su vez con tras comités asesores para la reflexión en torno de las políticas apropiadas que permitan el logro de los objetivos de la educación superior⁶⁷ y esto se denominan:

Comité para estudio y análisis de los temas relativos a las instituciones técnicas profesionales.

Comité para estudio y análisis de los temas relativos a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas.

Comité para estudio y análisis de los temas relativos a las universidades.

Las reforma universitarias en Colombia han generado implicaciones desde sus presupuestos y concepciones, desde la expedición de la Ley 30 del 92 y específicamente del Decreto 272 del 98. El análisis de las implicaciones del Decreto 272 como reforma a la educación superior en Colombia, ha permitido identificar algunas variables que comprometen el surgimiento de propuestas curriculares, desde los diferentes programas de formación de educadores infantiles en la ciudad de Cartagena de Indias, propiciando el desarrollo de la investigación y producción de los docentes.

⁶⁷ Ley 30 de 1992, Título 2, Capítulo 3, De los Comités Asesores artículo 45.

CAPITULO 5

Propuesta para la creación de redes locales de semilleros de investigación, una experiencia en Cartagena Colombia, en los programas de Educación infantil.⁶⁸

Esta ponencia plantea algunos elementos de discusión basados en la experiencia de un estudiante en practicas profesionales de Trabajo Social en el marco de la segunda fase del macro proyecto de investigación “Aportes Y Limitaciones Del Decreto 80/80 Y De La Ley 30/92 En Los Currículos De Formación De Educadores Para El Desarrollo De Ciencia Y tecnología”; y que es dirigido por la doctora Diana Lago de la Universidad de Cartagena y el Doctor Elio Rodríguez de la Universidad del Cauca.

Como estrategia pedagógica, para el acercamiento del estudiante a la investigación educativa, a propósito de la pertinencia de la propuesta para el aprendizaje y de análisis de sus contextos con la reflexión del decreto 272 se adelanta la segunda fase “APORTE Y LIMITACIONES DEL DECRETO 80/80 Y DE LA LEY 30/92 Y EL DECRETO 272 EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CARTAGENA “.

Se resalta como eje fundamental, la necesidad de construir desde lo local comunidades científicas, y relaciones interinstitucionales que permitan fortalecer la investigación en la región.

⁶⁸ Ponencia presentada al Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación

5.1 CRECIENDO ENTRE EL PAQUIDERMISMO INSTITUCIONAL Y LAS TELARAÑAS DEL NUEVO SIGLO

Cuando éramos pequeños, muchos creíamos que cuando creyéramos seríamos soldados o científicos, una imagen interesante para alguien que vive en Colombia país de grandes contradicciones y desigualdades; yo me decidí por lo segundo, y me encaminé a la búsqueda de conocimientos aunque sin dejar de lado la crítica de la realidad social.

Con disciplina, los jóvenes que tenemos la necesidad de reflexionar en el ámbito académico nos encontramos que la reforma de las instituciones de educación superior en América Latina, replantea la mirada de aquella universidad escolástica encerrada en sí misma, y sacralizantes del conocimiento. A manera de acaronte quien se construye unas alas para rebasar los límites de lo posible, nos toca el reto, desde las universidades, de encontrar nuevas vías para encausar el desarrollo.

La realidad de la educación, en Colombia nos presenta el reto de salir del paquidermismo institucional, del enclaustramiento hacia las telarañas de la globalización que impulsa cada vez con mayor fuerza la cooperación interinstitucional para el desarrollo de la investigación.

Por otro lado, se plantea a través de esta tarea y como eje estratégico dentro del proyecto APORTES Y LIMITACIONES DEL DECRETO 80/80 Y DE LA LEY 30 DEL 92 Y EL DECRETO 272 EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CARTAGENA, el particular reto en términos del acercamiento del estudiante de estas facultades a la investigación educativa, que posibilite el fortalecimiento de los programas y de una masa crítica con inclinaciones hacia la investigación.

Nos, proponemos entonces, describir esta experiencia, entendiendo que esta es una estrategia de construcción de poder local en la gestión para la investigación de las universidades de la ciudad de Cartagena, Colombia, y en la consolidación de comunidades científicas que a través del trabajo interinstitucional puedan abordar las reformas de la educación superior en la región, y en América Latina. A propósito de la cada vez más recurrente necesidad de intercomunicarnos en el contexto de la globalización.

Es importante, entonces superar el enclaustramiento universitario para afrontar el reto de la sociedad del conocimiento, a veces presente y cercana a las instituciones pero en otras ocasiones lejanas de la construcción de conocimientos contextualmente relevantes.

5.2 ACERCAMIENTOS PARA CREACIÓN DE REDES Y FORTALECIMIENTO DE COMUNIDADES ACADÉMICAS

Conceptos de grupos de investigación:

Pueden estar conformados por dos o más personas, con el fin primero de agruparse para estudiar una temática, e ir formulándose problemas de investigación que en la experiencia de investigación les proporcionara al grupo de herramientas conceptuales practicas para avanzar en la consolidación del mismo.

conceptos de redes de investigación:

En esta parte retomamos el concepto de red que viene proponiendo colciencias, desde su director del programa de ciencias sociales el profesor Juan Plata, quien plantea que Las redes de investigación deben establecerse como redes comunicacionales, en el sentido de construir las bases de la misma, por medio de la socialización de experiencias investigativas de los diferentes grupos de investigación.

Conceptos de líneas de investigación:

Es en términos de la propuesta que se plantea desde la política publica de educación superior del gobierno como una articulación de esfuerzos colectivos de proyectos de investigación que retroalimentan a la misma, fundamentalmente basados en las experiencias investigativas, de los docentes y estudiantes en grupos de investigación

Por otro lado se plantea que en relación con las líneas de investigación, es de vital importancia conocer cuál es el punto de partida de la líneas y como se llega a ellas.

Investigadores con rutas propias de investigación.

Confluencia de trayectorias individuales.

Presencia de profesores investigadores-estudiantes coinvestigadores.

Afinidades temáticas.

Escuelas de pensamiento-formación de investigadores.

Propósitos definidos a partir de temas de investigadores.

Resultados comunes.

Infraestructura (centro- oficina- comité- etc.).

Parte de una política institucional.

Experiencias de asesorías y consultorías.

En el contexto que se ha esbozado hasta el momento la discusión, se resalta que este análisis se hace en el marco de la segunda fase del macroproyecto de la red “Rueca”, que busca establecer una reflexión acerca de las universidades.

Como están enfrentando las reformas de la educación superior es el objetivo de conocimiento; para establecer claridades esta segunda fase enfatiza su análisis en el decreto 272 que da los parámetros para la creación de programas de educación; esta investigación la adelanta el CADE Universidad de Cartagena, que a su vez esta adscrita a RUDECOLOMBIA.

Es pertinente el hacer estas aclaraciones, para hacer énfasis en las palabras de Luis Enrique Arango rector de la Universidad Tecnológica de Pereira en el Segundo Congreso Nacional De Educación Superior De Colombia en diciembre 7 de 2001”Es imperioso la formación de redes académicas a todo nivel que pongan en contacto a los docentes e investigadores entre si, potenciando las investigaciones y las ofertas académicas”(69), en esta expresión queda plasmada, la preocupación de las universidades en Colombia de crear vínculos que nos permitan fortalecer la investigación en el país, a propósito de constituirse en la mejor vía para la autodeterminación de nuestros pueblos.

Por otro lado como lo afirma Miguel Espinosa ⁷⁰consultor de la GTZ “En el caso Colombiano, la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1994), sostiene con respecto a los retos de la educación,

El activo más valioso de Colombia es su gente...” por ello pudiese decirse que en la medida que el potencial humano se refuerce este nos conducirá al desarrollo de nuestros países.

⁶⁹ La Educación Superior en Colombia , discurso en la clausura del II Congreso Nacional de Educación Superior , Arango Luis E.

⁷⁰ Investigación, Sociedad y desarrollo en II Congreso Nacional de Educación Superior, Espinosa Miguel

Y más adelante Espinosa, continua ilustrando ampliamente como para el avance del país debe ser central el apoyo y formación de un talento humano capaz de generar ciencia y tecnología:

“La comisión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994:3) anotó con claridad que Para lograr el cambio científico tecnológico que se requiere, proponemos que la inversión total en ciencia y tecnología se eleve del 0.4% al 2% del PIB en un máximo de diez años. Ese dinero se invertirá en formar 36.000 investigadores de distintos niveles de educación, al menos 8.000 de ellos con Ph.d. en las sociales y humanas, naturales y formales; en consolidar los centros de investigación existentes y en iniciar 600 nuevos grupos de investigación y 60 nuevos institutos de excelencia, para lo cual ya Manuel Elkin Patarollo tiene propuestas concretas de cuatro universidades oficiales, y de una universidad y un centro de investigación privado”.⁷¹

En ocasiones pudiese decirse que para los países de América Latina la ciencia y la tecnología vienen de afuera, por lo cual se mantiene una cierta colonización intelectual, que no es para nada beneficioso para la autodeterminación de nuestros pueblos, y en este sentido es que pretende generar el dialogo reflexivo, acerca de necesidad de crear redes de investigación a propósito de enfatizar en el estímulo por medio de los semilleros de investigación una masa crítica de científicos como lo propone la misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en el caso Colombiano.

5.3 Y de la propuesta que...

En la experiencia en, la que se desarrolla el proyecto, lo que se propone va de la mano, de la articulación hacia un trabajo en conjunto de docentes que quieren iniciarse en la investigación y los estudiantes que se sientan motivados y por otro lado como estrategia de socialización en una comunidad académica.

Una idea que subyace en la propuesta es el construir la red de manera local; con un ejercicio específico que permita la intercomunicación entre las universidades, es decir el desarrollo del proyecto de investigación en su segunda fase.

⁷¹ Investigación, sociedad y Desarrollo en II congreso Nacional de Educación Superior Espinosa Miguel

Esta idea de red, surge de la necesidad, en la región y específicamente en la ciudad de Cartagena de que existan espacios que estimulen el desarrollo de la investigación y se cree que una oportunidad para ello es vital el trabajo asociativo en el ámbito local y en red.

Por la necesidad cada vez más recurrente de crear comunidades académicas que encuentren espacios de intercomunicación y de intercambio de experiencias; por otro lado el crear esta red local de semilleros de investigación sería importante para la formación de los estudiantes de las universidades que participen en él proyecto que serían:

Corporación de Educación Superior IAFIC

Universidad de San Buena Ventura

Corporación Universitaria Rafael Nuñez

Fundación Universitaria Luis Amigó

Colegio Mayor de Bolívar

Lo que se propone es entonces, que aborde un trabajo en conjunto, con estas instituciones de educación superior con el objetivo de fortalecer una comunidad académica a escala local; la organización de la red estaría definida por representantes de cada una de estas Universidades entre estudiantes y el profesorado.

Los representantes de las universidades serían los encargados de comunicar en cada semillero de las instituciones, las actividades que se han trazado desde la red de semilleros local. Esta red de semilleros local, tendría que definir algunas actividades científico-técnicas y culturales que ayuden a la integración de las universidades.

5.4 PROPUESTA DE RED: DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA DE LA CIUDAD DE CARTAGENA⁷²

5.4.1 ORGANIZACIÓN:

- Creación u/o apoyo de grupos semilleros de investigación de Cartagena.
- Elección por cada semillero de las facultades de educación una persona como vocero coordinador.

⁷² este es tomado del documento de trabajo a presentado a las facultades participantes del proyecto.

- Conformación de directivo colegiado, es decir con una estructura horizontal, con los voceros coordinadores de las universidades.
- Selección con calificación de méritos un estudiante de último grado para hacer pasantías en el desarrollo de la línea de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Definición en el directivo colegiado, comisiones que ayuden a operativizar el trabajo:
 - Financiera
 - Académica
 - Cultural
- Definición de grupo asesor de docentes coordinen los semilleros en las facultades. Las asesorías serán facilitadas por el doctorado.

5.4.2. JUSTIFICACIÓN

- Democratización y socialización de la cultura de la investigación.
- Estimulación en el estudiante de pregrado el asociarse, y organizarse en colectivos para el desarrollo de la investigación en el contexto de Cartagena.
- Desarrollar en el estudiante de pregrado de las facultades de educación aptitudes y habilidades investigativas .
- Contribuir a la formación de los 36000 investigadores que afirma la misión de sabios necesita Colombia.y los 8000 que se afirma debe tener la región Caribe.
- Obtener una base sólida de académicos que se desempeñen como investigadores en educación.
- Apoyar las líneas de investigación educativa de las de las facultades de educación y la línea de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación.

5.4.3. FUNCIONES

- Gestión investigativa.
- Formación académica para la investigación.
- Formulación de proyectos de investigación.

- Difusión de las experiencias investigativas.
- Realización de eventos que impulsen la cultura de la investigación.

5.4.4. LÍNEAS DE TRABAJO

Gestión

- Investigación educativa y pedagógica
- Organización
- Creación de órgano de difusión impreso de la producción de semillero

5.4.5 ESTRATEGIA Y TÁCTICA DE LA RED

ESTRATEGIA :

Consolidar una cultura de la investigación en la ciudad a largo plazo, apoyando las líneas, que surjan en las facultades de educación y la universidad de Cartagena como eje estratégico para la consolidación de sociedades del conocimiento.

TACTICA:

- Articular los semilleros de investigación como elemento dinamizador de la cultura investigativa.
- Crear una red de apoyo a la investigación educativa en términos de la socialización de experiencias, conocimientos y trabajo en equipo.
- Formar académica y organizativamente a una base de estudiantes de pregrado y docentes que apoye o gestione proyectos de investigación educativa y pedagógica.
- Establecer un canal de asesoría con los miembros de parte de los docentes preparados para ello.

Lo que queremos desde la coordinación del proyecto de investigación es crear las bases para seguir trabajando a futuro de manera más integrada y cohesionada con las

universidades que hacen parte del proyecto. Y de este modo lograr en lo concreto tener un espacio de dialogo interuniversitario sobre la investigación en la ciudad de Cartagena apuntando a la creación de comunidades académicas.

En la ciudad se cuenta con el apoyo del CADE de la Universidad de Cartagena y avanza con buenos pasos la relación con las universidades; esperamos que se logre generar un buen trabajo, y si por lo menos no se crea una base sólida de investigadores habremos ganado nuevos amigos y estrecharemos mejores relaciones interinstitucionales.

CAPITULO 6

REFERENTES PROFESIONALES Y DISCIPLINARES DE TRABAJO SOCIAL

6.1 RECONCEPTUALIZANDO “LO SOCIAL”(LA CUESTIÓN SOCIAL), DESDE LA MIRADA DEL TRABAJO SOCIAL COMO CAMPO DE ACCIÓN

OPORTUNIDADES PARA EL TRABAJO SOCIAL EDUCATIVO

“ A menudo el trabajo social como practica profesional, ha tenido dificultades para definirse y definir su praxis, lo cual esta en relación directa a “lo social”(la cuestión social), como área global que define a las ciencias sociales, y las diferentes disciplinas que la conforman”

El surgimiento de las ciencias sociales (S.XIX)⁷³ como ciencia en si, es la razón Sine Quanon del surgimiento de muchas disciplinas científicas de “ lo social” y que convergen en ella; podemos definir de forma arbitraria como disciplinas de las ciencias sociales: la antropología, la sociología, economía, historia, psicología, etc., y por ultimo al trabajo social.

Cada una de ellas esta definida en un perfil, su forma de intervención en campos de acción específicos, el trabajo social, como disciplina científica, asimila muchos elementos de estas otras disciplinas y los convierte en sus herramientas de trabajo; sin poseer bases o construcciones teóricas propias de la disciplina, y contribuyendo en el marco de las ciencias sociales y a su vez contribuyen a la construcción de teoría social.

La ventaja, si lo podemos llamar de esa manera es que como praxis profesional en lo social, se es flexible en cuanto a su definición e intervención, puesto que no tiene referentes fuertes que la conviertan en una disciplina rígida; la manera de enfocar la realidad, o los fenómenos sociales, como objeto-sujeto para el cual se define la acción social, enmarca la especificidad de la praxis y en que dimensión de “lo social” queremos intervenir.

En las ciencias sociales, “lo social” es quien define su sentido, y este es muy amplio, puesto que esta compuesta por variables como las: históricas, culturales, sociales, políticas, psíquicas, **educativas**, económicas, epistemológica etc..., y cada una de ellas representa un amplio referente teórico-conceptual y miradas disciplinares.

⁷³ El espacio-tiempo como base del conocimiento, Wallerstein immanuel , congreso de IAP Cartagena 1997, memorias, pag,52-53.

Cada una de ellas según Wallerstein. En su texto el espacio tiempo como base del conocimiento⁷⁴, las define en dos variantes:

- Nomotéticos
- Idiográficos

Y que en sí, nos muestran dos formas particulares, definir lo social desde diferentes perspectivas, una particularista (ideográfica/contextualista/cualitativa) y una universalista (nomotética/generalista/cuantitativa), y estas formas de ver lo social, se encuentran inmersas en el Trabajo Social puesto que esta toma muchos elementos para su accionar desde y con apoyo de las diferentes perspectivas.(y estos amplían su acción desde sus referentes disciplinares).

Es posible que las concepciones que surgen en las ciencias sociales, como paradigmas⁷⁵, definen las formas de concebir las realidades de los profesionales de las diferentes disciplinas, al igual pasa en el trabajo social, por lo cual, es necesario en el colectivo profesional en el país, es decir para los profesionales del trabajo social sin ánimo de ser ortodoxo, el definir cual es la visión de la realidad puesto que esto impregna toda acción desde las ciencias sociales en esta disciplina científica. Es necesario establecer, los referentes históricos, que reúnen las experiencias, para la profesión y que pueden sistematizarse para definir referentes conceptuales claros, para la acción social concreta.

Desde esa perspectiva, nos exige establecer una proposición ética⁷⁶ clara de “lo social” , puesto que como lo hemos visto esta repercutirá en la sociedad y debe estar guiada por unos criterios mínimos que nos permitan actuar asumiendo la responsabilidad de las consecuencias de nuestras acciones como profesionales del trabajo social.

⁷⁴ El espacio-tiempo como base del conocimiento, Wallerstein immanuel , congreso de IAP Cartagena 1997, memorias, pag,52-53.

⁷⁵ Lectura texto de V semestre universidad de Cartagena; capítulo I – Elementos para una crítica de la participación. pag 26-27 sin más datos de referencias. Paradigma “ conjunto de proposiciones o de enunciados metateóricos que apuntan menos sobre la realidad social que sobre el lenguaje a emplear para tratar de la realidad social.

⁷⁶ Reconstruyendo la transformación social, Marco Raúl Mejía, pag 69, Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.

La ideología política, personal o los modos de concebir la realidad(a pesar de las propuestas de Fukuyama) juega un papel importante, en la acción desde “lo social” que determina, los valores y criterios a los cuales, nos referimos, y en ese sentido no podemos regresar a la época donde se tenía una visión aséptica de “lo social”, y teniendo en cuenta la realidad del país esta no ética; desde esta afirmación, se tiene como referencia, la concepción histórica de los valores, y el compromiso social los cuales juegan un papel importante en el desarrollo de las sociedades.

6.2 ELEMENTOS Y/O REFERENTES PARA UNA REFLEXIÓN CRÍTICA ACERCA DE “LO SOCIAL”(CUESTIÓN SOCIAL)

En las ciencias sociales, es imposible que estén quedando al margen de los acontecimientos y transformaciones actuales en el ámbito nacional e internacional, ante los cuales es su compromiso estudiarlas, analizarlas, y hacer propuestas acordes a las mismas. Por lo cual el referente ideológico(concepción de la realidad, de la solución de los problemas de la vida cotidiana y de la sociedad) en lo social, tiene en sí un compromiso en cuanto:

- Crítica –propositiva; que nos permite, tener un análisis y propuestas alternativas flexibles.
- Ético; nos permite tener un horizonte flexible en estos tiempos de crisis de referentes.

I Enfoque

Los enfoques(funcionalista, asistencialista), que se manejaron y sirvieron como referentes en las ciencias sociales en la actualidad, se presentan como descontextualizados, puesto que nos enfrentamos a una transición, que reajusta, muchas de las realidades, que antes aparecían como definidas claramente, cambios en las relaciones sociales, en los modos de interacción social, en lo cotidiano, acelerado por un mayor auge de los *mass media* (medios de comunicación masivos) como socializadores de los individuos; apoyado por la globalización en todos sus niveles (culturales, económicos, políticos), los cuales deben ser observados nuevos lentes desde “lo social”.

II Paradigmas

Los paradigmas (modelos, ejemplo, patrón, arquetipo)⁷⁷ actualmente en crisis por los cambios actuales de la realidad nos exige a su vez replantear la visión, los conceptos, los valores que son referentes de nuestra realidad pero que en la práctica es difícil. En las ciencias sociales se plantea, dentro de los grandes paradigmas (no son los únicos) dos paradigmas en los últimos debates, Interaccionalista-accionalista⁷⁸. Por otro lado se recontextualizan algunos como es el caso del marxismo- estructuralismo, en Habermas y Agnes Heller respectivamente.

En lo que respecta a los paradigmas epistemológicos, la visión científica cartesiana (fundamentada desde la duda metódica la división de la realidad en segmentos, dividir el problema en sus partes para analizarlo) presenta unas críticas y cuestionamientos, desde los años treinta y que se fortalecen desde los años setentas con el paradigma de complejidad, y que es integrada al área global de las ciencias sociales, nos permitirá obtener de esta manera una perspectiva integral de “lo social”, y al decir de Wallerstein, “... el mundo es complejo, y cada vez más complejo. Y que la tarea de la ciencia no es reducir esta complejidad a una simplicidad imposible sino interpretar o explicar esta complejidad”⁷⁹. Es en este enfoque que “lo social”, no podría resumirse a sus partes, y no analizar el todo, y viceversa, no interpretar el todo, sin sus partes.

III Cultura⁸⁰

Este es un elemento, a tener en cuenta desde las ciencias sociales, puesto que a la luz, de la globalización, y el crecimiento y auge de la mediatización social (la sociedad concibe cada vez más la única realidad posible solo la que presentan los medios masivos de comunicación masivos y es clara la dependencia de su servicio), se tiende cada vez más a una homogeneización a través de ella a nivel cultural, y que de una manera “dialógica” lo social, tendría tres aspectos a discutir:

⁷⁷ Revista Colombiana de Trabajo Social “ Fundamentos de los Estudios de Gerencia social”, Maria Victoria Muñoz, pag 123.

⁷⁸ Lectura texto de V semestre universidad de Cartagena; capítulo I – Elementos para una crítica de la participación .pag 31-33 sin mas datos de referencias.

⁷⁹ Ibid23, wallerstein immanuel

➤ Identidad:

En una sociedad en que, las representaciones adquieren múltiples matices los individuos, requieren de nuevos, parámetros de para definir las identidades que en estos tiempos de masificación personalización de los medios, se adquieren , nuevas dimensiones vía multiculturalidad , como contrapropuesta a la visión de homogénea de en la dimensión cultural.

➤ Multiculturalidad e interculturalidad:

En esta línea, emergen las discusiones, que enfatizan en la reivindicación de las culturas, por medio de su autonomía (contexto), lo cual en una concepción más humanista, sería increpada a la intersubjetividad, respetando su identidad, hacia en pro de la interculturalidad, en el sentido de que ellas puedan establecer un vinculo comunicativo⁸¹.

➤ Subjetividad:

El conocimiento, la cultura, y en si la sociedad en las discusiones actuales se les increpa a establecer, un vinculo más cercano, hacia la subjetivación (humanización del conocimiento) a través de la construcción de una ética social, más humanista, respetando los imaginario, las identidades y apelando hacia la construcción de relaciones más horizontales.

➤ Mediación social y globalización

En síntesis, estos anteriores elementos, tienen una fuerte influencia de los medios de comunicación y la globalización, creando en los sujetos de “lo social”, una visión diferente de la realidad, de la sociedad de la que tenia hace 40 o 50 años a tras, y los cambios cada vez más rápidos a los que nos enfrentamos.

⁸⁰ “provisión de saberes de la que los participantes en la interacción, al entenderse entre si algo en el mundo , se proveen de las interpretaciones”, Habermas Jorgen. TEORIA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA, COMPLEMENTOS Y ESTUDIOS .pag, 23 –34.

⁸¹ Los vinculaciones reciprocas solo surgen de convicciones compartidas intersubjetivamente vincualn a los participantes en términos de reciprocidad, Habermas Jorgen. TEORIA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA, COMPLEMENTOS Y ESTUDIOS .pag, 23 –34.

IV Político

Es este el espacio en el cual, los cambiantes tiempos, nos redefinen desde “lo social”, una nueva visión de el espacio publico y el privado como sectores de negociación, para los sujetos éticos de nuestra sociedad. los puntos de discusión se concretizan en:

➤ Legitimidad

Desde las ciencias sociales, tendríamos que plantearnos a que “jugamos”, si tenemos un compromiso con la sociedad por mejorar, las condiciones de, de esta tener una comprensión de ella , y para quienes lo hacemos, en el sentido de que pudiésemos estar legitimando los patrones de la sociedad, y no avanzar a nuevas realidades desde la perspectiva de “lo social”.

➤ Participación

Desde la dimensión Gramsciana, este es un avance de la sociedad moderna pilar fundamental para la democracia concreta, debe estar presente en la concepción de “lo social” desde las discusiones de las ciencias sociales, por otro lado es una herramienta para el empoderamiento de la sociedad civil.

6.3 DEFINIENDO “LO SOCIAL” UN COMPROMISO CON LA REALIDAD DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES.

OPORTUNIDADES PARA EL TRABAJO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

Hasta esta parte hemos, discutido algunos referentes, que nos permiten desde las ciencias sociales, conceptuar acerca de “lo social”, lo que delimita la discusión a nuestra realidad social, como un ámbito de estudio e intervención. Podríamos decir que este es un concepto que según el contexto, la visión que se tiene adquiere múltiples significados los cuales son validos en las particularidades. La propuesta en este sentido sería como lo plantea Antonio Elizalde”cuando hablamos de lo social nos estamos refiriendo a una realidad que asume nuestra existencia cotidiana, un carácter fundamentalmente

paradójico”⁸², y aun más que los contextos, adquieren significativa importancia para la lectura que se hacen de esta categoría.

Para la comunidad científica, la lectura crítica, y propositiva adquiere una gran importancia, puesto que al hacer esta reflexión integral de la misma avanzamos hacia posibilidades de acción más concretas. Esto lo ilustra de manera amplia el profesor Guillermo Hoyos al plantear que”lo interesante es que entonces los diversos discursos sobre lo social muestra toda su riqueza, que apenas puedo recoger palabras claves: multiculturalismo, y reconocimiento de las diferencias, justicia como equidad y desarrollo sostenible de acuerdo con el principio de la responsabilidad, construcción de país con el apoyo de los vencidos, memoria y reconciliación, los movimientos sociales y las luchas por el reconocimiento, la comunicación y la formación de lo público, la educación para la ciudadanía, la convergencia entre la ética y la política, los derechos humanos, la solidaridad... categorías en cierta medida universales, en vías de globalización, pero que esta historia ha descubierto encarnadas , así sean negadas a diario, en nuestra realidad violenta como nación , que llegue a hacer imposible el como ciudadanos podamos reencontrar el camino de la convivencia a partir del mutuo reconocimiento y del ejercicio de democrático de la participación “⁸³.

Es en este horizonte desde el que, la propuesta de una presencia comprometida de las ciencias sociales, nos muestra, que “lo social”:

- * Hace parte de todas las esferas de la vida cotidiana del individuo.
- * Es categorizable, en dimensiones que adquieren un significado relevante para nuestra sociedad, desde planteamientos críticos y éticos.
- * Se plantea que como categoría es una posibilidad para Trabajo Social en términos de la construcción de objetos de acción profesional.

Desde ésta perspectiva, como científicos sociales, el compromiso es grande, en cuanto el saldo que debe entregar a la sociedad desde las ciencias sociales, como ámbito de reflexión de una ética, una comprensión de, una proposición de “lo social” al cual no se le

⁸² Revista de Trabajo social, enero 1995, Antonio Elizalde, Visión y Prospectiva del Desarrollo a Escala Mundial, pag 23.

⁸³ El compromiso de las Ciencias Sociales, Guillermo Hoyos, Ensayo publicado en el Espectador , se desconoce fecha de publicación .

puede dar la espalda, nos permite construir sociedades democráticas , participativas y más humanas.

Es claro que para el trabajo social es menester, en esta perspectiva comprender que “lo social “, es ese espacio de convergencia vital, para analizar, actuar y proponer, para la construcción de nuestros horizontes, que abarcan todos los niveles de la vida cotidiana del ser humano , su posición o enfoque con el cual lo observa le dará, entonces la concepción del mismo y que a su vez se proyectarán en su praxis profesional, que hay que construir nuevos criterios éticos con el cual definirlo, tiene unos elementos que corren en el interior de su reorganización de los saberes en la actualidad, donde los procesos sociales adquieren profundas resignificaciones y contextualizaciones (culturales , políticos , económicos) en si este es el principio de un largo camino que nos permitirá cambiar los lentes con que observar en este nuevo siglo “lo social”.

Los trabajadores sociales como profesionales (de)construyen comunidades de de construcción de modos de ser , actuar, de comunicarse, en ese sentido podría identificarse áreas de saber comunes, al colectivo; entender que epistemológicamente tienen un gran área de actuación, el, servicio social, y que a su vez , convergen el área del trabajo social, y con ciertas especificidades en lo específico del proyecto, el trabajo social de la educación o trabajo social educativo.

En esta especialidad el trabajo social desde la experiencia del proyecto de investigación sobre las reformas de la educación superior puede hacer parte de un grupo interdisciplinario y cooperar en la construcción de conocimientos socialmente relevantes.

En este sentido se debe aclarar que compartimos la explicación sobre los objetos del trabajo social que hacen las docentes Maria Lorena, y Maria c. Romero al expresar que “para Netto(1998) citado por Montaña , el trabajo social no posee un objeto de conocimiento propio, por lo tanto no produce teoría propia. Posee un saber técnico-operativo autóctono, aunque su arsenal teórico sea común a otras profesiones, por lo tanto, si existe teoría desde el trabajo social, ésta se insertará en una teoría social y no

en una teoría del trabajo social e y desde el ámbito del ejercicio profesional, produce un “saber propio” pero no es teórico, sino técnico y operativo”⁸⁴.

El trabajo social en la educación, toma como referencia lo anterior, y debe insertarse en grupos interdisciplinarios para construir los conocimientos de la realidad, que para el se definiría como “las implicaciones de las reformas de la educación superior”, en el que nuestra disciplinas tiene una visión específica e importante que debe aportar al debate y al proceso de investigación sobre las reformas educativas.

Se puede decir que la educación, hace parte de “lo social” o de la “cuestión social” en lo que corresponde a las discusiones, en la escuelas de trabajo social de Costa Rica, Chile, Argentina y Brasil, para definir las dimensiones sociopolíticas en las que trabajo social tiene posibilidades de construcción de alternativas de solución, teniendo como referente las contradicciones sociales y el análisis de las políticas que definen los servicios sociales.

En esta área de actuación como lo es lo educativo, que toma como referente “lo social” o la “cuestión social”, se debe reflexionar cual es la pertinencia de Trabajo Social, en este sentido tomamos la idea de educación como derecho de los pueblos para el desarrollo de sus potencialidades y adentrarse en la modernidad. En esta idea, las docentes anteriormente citados expresan su preocupación al decir que” desde la perspectiva profesional , los objetos particulares de la intervención se refieren a la construcción de de mediaciones con los sujetos para que se posicionen como defensores de sus derechos humanos individuales y colectivos... reafirmando el reconocimiento de la persistencia de la injusticia social hoy, en mayor cantidad, conlleva a interrogarnos acerca de nuestra existencia como disciplina de las ciencias sociales”⁸⁵.

Esta preocupación nos plantea, el volver a la autorreflexión sobre nuestra profesión en clave disciplinar, y sobre los objetos, y su forma de concebirlas; por otro lado, se pude resaltar que nos acercamos más a compartir la perspectiva dialéctica y alternativa de construcción del objeto de Trabajo Social. Podemos resumirla en palabras de Maria L.

⁸⁴ Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. “Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.wudec.cl/~ssrevi/index.html>.

Molina y Maria C. Romero que se distingue por “las raíces del materialismo Histórico, el uso de la categoría clase social, que subyace en los planteamientos... incorporan el concepto de problemática y se remite su génesis a los procesos macro estructurales... pero que a su vez recuperan lo psicosocial de la interacción y la cotidianidad de la vida de los sujetos”⁸⁶.

En cuanto al objeto, estas docentes chilenas enfatizan que es pertinente entre objetos disciplinares y objetos particulares de la profesión para distinguir dos dimensiones a) la producción de conocimientos desde el Trabajo Social para aportar al teoría social, b) El debate sobre la especificidad profesional se ha caracterizado por centrar la atención en los asuntos referidos a la intervención : el objeto específico, los sujetos y los métodos e incluso suele plantearse la búsqueda de una teoría propia o bien la relación entre especificidad y legitimidad.

Dentro de la discusión sobre la especificidad igual que las docentes mencionadas estamos de acuerdo con Carlos Montaña⁸⁷ quien plantea que el debate de la especificidad es de alguna manera quedar atrapado en la comprensión positivista de los que producen conocimientos y los que lo aplican, lo cual lleva a la separación entre ciencia y técnica. Pero como también Montaña señala, que negar la existencia de las especificidades en las profesiones, no significa desconocer que estas posean características generadas de ciertas autorepresentaciones, sentimientos de pertenencia e identidad profesional.

Algo que es fundamental para el trabajo Social de la educación, desde el proyecto de investigación sobre “las reformas de educación superior en la formación de educadores infantiles” es reconocer su legitimidad; como plantean las docentes desde el asumir que la génesis del Trabajo Social pasa por ser un producto necesario para la reproducción del

⁸⁵ Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. “Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.wudec.cl/~ssrevi/index.html>.

⁸⁶ Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. “Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.wudec.cl/~ssrevi/index.html>.

⁸⁷ Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. “Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.wudec.cl/~ssrevi/index.html>.

capital⁸⁸, pero también, es resultante de su capacidad para reconocer y redefinir su legitimidad en un contexto de diversidad y complejidad de las demás.

Por otro lado compartimos con esta reflexión que "... el punto nodal para manejar la tensión entre las acciones reproductoras –acciones superadoras, sin perspectiva dualista, está en comprender la política pública con enfoque de derechos humanos, lo cual permite articular jurídico, los sistemas institucionales en el ámbito nacional y lo local y los mecanismos de exigibilidad de los una ciudadanía activa requiere apropiarse "⁸⁹. En este sentido, se aclara que es de suma importancia en la formación para el Trabajo Social, lo concerniente a la legislación social, en este caso, estudiar la ley 115/94, la ley 30/92, que son los parámetros que guían la política pública, y que en el intereses de proponer vías de análisis de la política educativa y los sistemas educativos, en su dimensión a los aportes de la formación de los docentes, resulta relativamente importante, observar como se ha propuesto con un enfoque de derechos humanos y en clave de formación de ciudadanía activas.

REFLEXIONES

De esta manera, estamos cerca de concebir el Trabajo Social educativo con respecto a (la cuestión social)"lo social" "...desde la perspectiva de las ciudadanía, se amplía y complejiza pues no se reduce a satisfactores económicos para la sobre vivencia, sino que se extiende a lo sociocultural, psicosocial y sociopolítico"⁹⁰. En esta visión de igual manera, sería pertinente incluir lo socio educacional.

Desde esta perspectiva la profesión en lo socioeducacional, al mirar la política educativa, con un enfoque de derechos humanos⁹¹, el Trabajo Social esta llamado a hacer rupturas en varios planos:

⁸⁸ Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. "Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.wudec.cl/~ssrevi/index.html>.

⁸⁹ Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. "Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.wudec.cl/~ssrevi/index.html>.

⁹⁰ Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. "Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.wudec.cl/~ssrevi/index.html>.

⁹¹ Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. "Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.wudec.cl/~ssrevi/index.html>.

- A) superar la perspectiva fragmentada por una de carácter integral que obliga a repensar las formas de organización de los servicios sociales.
- B) Superar el enfoque biologista de “lo social” que conduce a una perspectiva curativa.
- C) Trascender el objetivismo positivista que construye categorías de “lo social” a partir de criterios como por ejemplo: población, beneficiarios y niegan las expresiones subjetivas que le dan significado a los social.

A partir del recorrido teórico- conceptual hecho hasta el momento, podemos definir algunos puntos, que referencia la acción profesional y disciplinar del Trabajo Social, específicamente en estos tópicos:

➤ **Trabajo Social en educación desde perspectivas críticas:**

De esta tendencia⁹² de trabajo social, hacen parte los profesionales que poseen una cierta actitud de “crítica” y que tiene como base la influencia de Pierre Bourdieu, Rosanvallon, Manuel Castell o Cornelio Castoriadis; por otro lado también influencia de Anthony Giddens y Jürgen Habermas en un sector un poco más reducidos. En esta tendencia según Margarita Rozas Pagaza, “existe una tendencia centrada en la cuestión social como ámbito de intervención y que se pone a tono con los debates de las ciencias sociales... (y) no pueden ser leídas al margen el problema central que la origina: los modos de organización de la sociedad a partir de la relación capital trabajo⁹³.”

➤ **Practica social como practica educativa.**

En esta parte seguimos a María Lucía Martinelli⁹⁴ quien postula que la practica social concebida en la perspectiva que estamos anunciando es verdaderamente una practica educativa: es la expresión concreta de la posibilidad de trabajar con los sujetos sociales en la construcción de su realidad, de su vivir histórico.

⁹² Revista electrónica de la universidad nacional de Entre Ríos, Argentina. <http://w.w.w.margen.org/desdeelfondo/portada>. “Tendencias del trabajo social en el marco de un currículo.” escrito por Margarita Rozas Pagaza.

⁹³ Revista electrónica de la universidad nacional de Entre Ríos, Argentina. <http://w.w.w.margen.org/desdeelfondo/portada>. “Tendencias del trabajo social en el marco de un currículo.” escrito por Margarita Rozas Pagaza.

⁹⁴ Revista electrónica de la universidad nacional de Entre Ríos, Argentina. <http://w.w.w.margen.org/desdeelfondo/portada>. “El uno y el múltiplo: relaciones entre las áreas del saber. un abordaje socioeducacional”. escrito por María L. Martinelli.

➤ **Practica de Trabajo Social como práctica política**

En el texto “E uno y el múltiplo: relaciones entre áreas del saber .un abordaje socioeducacional”⁹⁵ de Maria L. Martinelli expresa que no hay practica social que no sea política, pues esa es su naturaleza constitutiva, su razón de ser. La práctica social, dialécticamente concebida, en la perspectiva que estamos trabajando es por excelencia, la posibilidad de operar con proyectos políticos que tengan por horizonte la consolidación de la democracia y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Desde la reflexión hecha se plantea que lo educativo se concibe como un área de trabajo valido para el accionar de los Trabajadores Sociales puesto que ella es una de las variables de “lo social” en términos de la constitución de la realidad social. En el análisis de esta, los aportes de otras disciplinas son validos para desarrollar nuevas vías de intervención en “lo social” entendiend que nuestra profesión no posee un arsenal teórico propio acerca de sí misma, puede aportar a la construcción de teoría social.

Se redefinen las miradas de “*lo social*” en cuanto *cuestión social* que hay que resolver, en la perspectiva de un trabajo social que retome el compromiso social como integrante de las ciencias sociales, puesto que la interlocución que se logre desde ella es la que le dará su legitimidad y pertinencia ante la sociedad. En este dilema se nos presenta a los trabajadores sociales las diferentes transformaciones de la realidad y que se expresan en las tensiones entre las identidades vía multiculturalismo e Interculturalismo, todo ello mediado por la reaparición de la subjetividad como referente epistemológico, y lo más significativo la influencia que ejerce la globalización y los medios de comunicación en ejercicio profesional desde el cual puede aportar al análisis del servicio educativo y la política educativa⁹⁶ con miras a apoyar el desarrollo integral del ser humano.

⁹⁵Revista electrónica de la universidad nacional de entre ríos .Argentina. <http://w.w.w.margen.org/desdeelfondo/portada>. “El uno y el múltiplo: relaciones entre las áreas del saber. un abordaje socioeducacional”.escrito por Maria L. Martinelli.

⁹⁶ Ley 30/92 capítulo I artículo 1“la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral...”

Por último resaltamos que la educación es un servicio público⁹⁷ en el que los objetivos definidos para la educación superior es aportar al desarrollo del país, desde la ciencia la tecnología y las humanidades, en el cual el trabajo social tiene mucho que aportar para que esta pueda ser de calidad; entendiendo esta como un proceso que necesita ser asimilado por los sujetos de lo social.

En este sentido se retoma la discusión acerca de la resignificación de la subjetividad para que las reformas educativas puedan ser apropiadas por los miembros de las diferentes comunidades académicas, puesto que el trabajo social desde su saber puede generar las estrategias que permitan, crear espacios de trabajo sociocultural en la búsqueda de elevar la calidad de la educación superior; una vía que se le presentaría pueden ser el desarrollo de grupos de investigación⁹⁸ en las diferentes universidades, por medio de la creación de semilleros de investigadores en la que necesitaría del manejo de la educación popular y la animación sociocultural.

Por último, es para el trabajo social un reto, una oportunidad el trabajo social educativo, teniendo en cuenta los referentes que en la actualidad direccional “lo social” en tanto cuestión social, el servicio educativo de calidad de la apropiación que hacen los sujetos de la misma y este se convierte en un escenario para la disciplina. Es de suma importancia este aspecto puesto que desde la profesión se pueden trabajar de manera integral todos los niveles de la educación con miras a la búsqueda del desarrollo del país.

⁹⁷ Ley 30/92 capítulo I artículo 2 “la educación es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado social de derecho”.

⁹⁸ Ley 30/92 capítulo 2 artículo 6 sobre los objetivos de la educación superior “...formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”.

CAPITULO 7

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SEGUNDA FASE⁹⁹

7.1 PRESENTACIÓN

La universidad Colombiana se enfrenta actualmente con un escenario en el que desde los espacios institucionales se generan una serie de reformas, que buscan ponerse al ritmo del avance en el contexto Latino Americano y mundial, por ello desde la academia con suficiente insistencia se reflexiona e indaga acerca del efecto que estas tiene en el terreno de la formación profesional.

En la primera fase del Macroproyecto” APORTES Y LIMITACIONES DEL DECRETO 80/80 Y DE LA LEY 30/92 EN LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA EL DESARROLLO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA”, se hizo una indagación de los vectores que se mueven en el proceso de formación de educadores con respecto a los efectos que se presentan en correspondencia a la reforma universitaria, en el contexto nacional y de la región Caribe.

De esta primera aproximación se lograron inferir dimensiones del fenómeno social que se presenta a partir de las reformas, por otro lado es importante en la segunda fase de este proyecto” APORTES Y LIMITACIONES DE LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR” hallar las evidencias que como variables del fenómeno nos permitan analizar los aportes y limitaciones que el decreto expedido en 1998 tiene para las universidades en los programas de educación infantil en Cartagena. Puesto que el análisis el análisis de las implicaciones del decreto 272 como reforma de la educación superior en Colombia, ha permitido identificar variables que comprometen el surgimiento de propuestas curriculares de calidad, desde los diferentes programas de formación de educadores infantiles en la

⁹⁹ Este documento fue elaborado por el equipo de investigación “saber y practica pedagógica” en el caul el estudiante de año social participó en su construcción y reformulación. Este documento es interdisciplinario en su concepción, no solo esta el profesional de trabajo social.

ciudad de Cartagena de indias, propiciando el desarrollo de la investigación y la producción intelectual de los docentes; de referentes teóricos epistemológicos que promuevan aproximaciones al problema de la formación de educadores desde la investigación innovación.

Por estas razones el proyecto en su segunda fase resulta pertinente en cuanto permite reflexionar acerca de:

- La reforma de la educación en Colombia.
- Los aportes y limitaciones que se presentan en las instituciones que forman a los educadores debido a la reforma.
- La cultura investigativa que pudiese generarse a partir de la reforma.
- La correspondencia entre reforma y los currículos de los programas de educación infantil.
- La gestión que realizan las facultades de educación en Cartagena con programas de educación infantil.

Todo esto constituye la base que dinamiza, los espacios de discusión que se presenta en la línea de investigación“CALIDAD DE LA EDUCACIÓN REFORMAS” que dirige el CADE de la Universidad de Cartagena, adscrita a RUDECOLOMBIA; el cual en coordinación con el Departamento de Educación, y desde su línea de investigación, establecen un puente institucional para trabajar en este tema de manera cohesionada.

7.2 JUSTIFICACIÓN

La educación, tal como lo consagra la Constitución Política de Colombia, es un derecho fundamental y constituye una herramienta de primer orden en una época de transición, más aún en una sociedad como la nuestra, en la cual la democracia está apenas en proceso de construcción. A partir de los procesos educativos es posible la formación de un pensamiento propio, el desarrollo científico y cultural y la formulación de una política cultural que permita y propicie la pluralidad y la diversidad.

La Educación Superior hoy, está en el proceso de consolidar un proyecto que le confiera identidad y que la convierta en interlocutor válido de la cultura universal, en sus diversas expresiones: filosofía, arte, ciencia, tecnología, economía, política y demás componentes

del contexto social del que es parte. Esta tarea no es fácil, entre otras razones, por el dinamismo y complejidad de sus interlocutores y por la superposición de modelos organizativos y académicos que en algunos casos han venido en hibridación, valga decir, en tendencias de esterilización académica. “La educación superior ha sido víctima de dos males paralelos ‘laxitud’ cuando se desvía hacia la educación ‘cuasi profesional’, excesiva rigidez cuando se aísla demasiado y sus planes de estudio se hacen estrechos y anticuados” Informe BID (1998).

La Universidad colombiana tiene un vacío en los currículos universitarios y las relaciones con la producción de conocimientos socialmente válidos que participen en la solución de los problemas, en especial con la formación de educadores, desde su función de investigación e innovación, desde las disciplinas y la intervención pedagógica y didáctica.

Las reformas más universitarias en Colombia han generado implicaciones desde sus presupuestos y concepciones, en el período 92-94 dos normas ameritan ser estudiadas:

La Ley 30 de 1992 (artículo 1º). 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”.

La Ley General de Educación (115/94) particulariza la formación de educadores (artículo 113), “con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa”; (artículo 116) “Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de postgrado en educación o normalista superior”; el decreto 272 de 1998, ratifica estas normativas, creando un importante debate nacional en las facultades de educación; para esta investigación es un imperativo identificar las iniciativas que en el año 1998 puedan gestarse en las instituciones, en la perspectiva de una visión nueva de educación.

Como antecedente significativo a estas reformas se estudiará el Decreto Ley 80 de 1980 desde su carácter “coercitivo policivo” que privilegia la inspección, contrastada con la ley 30 de 1992 que promulga la autonomía universitaria para las instituciones de educación

superior, mediante la cual se dan su gobierno y tienen la posibilidad de soñar sus propuestas académicas, en la corporatividad de saberes y métodos en un estilo nuevo de Universidad de Ciencia e Investigación.

“El saber educativo es de carácter eminentemente interdisciplinario por lo cual su generación requiere determinadas condiciones académicas e institucionales apropiadas a la constitución de ese saber. Colombia se encuentra sometida a la paradoja de requerir con urgencia el saber educativo que le permita elevar sustancialmente la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades, mientras las tradicionales instituciones a cargo de la generación y reproducción del saber educativo no cuentan con las condiciones requeridas para que esta propuesta tenga vigencia en la formación de educadores.¹⁰⁰

Conscientes de este hecho, algunas comunidades académicas y científicas como algunos sectores del propio Estado han promovido al interior de las facultades de educación del sistema de Educación Superior, políticas para fortalecer en ellos la cultura del conocimiento, la investigación y la innovación para dinamizar la apropiación y la generación de compromiso en torno a las reformas.

En este panorama de las reformas del 92, 94 y 98 deben crearse y funcionar los currículos para la formación de educadores, fortalecerlos con la investigación y la formación tales que permitan desarrollar las disciplinas que aporten nuevas formas de aprender de cada ciencia, desde la pedagogía como ciencia del maestro en el dominio del saber en la formación de pre y postgrado.

1992 - Ley 30 de Educación Superior

1994 - Ley 115 General de Educación

1998 - Decreto 272 – Ciencias y fundamentos de los principios de pregrado y especialización en educación.

¹⁰⁰ - GOMEZ, V.M. Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes – junio 1994. Primer Seminario de Investigación Educativa en la Universidad Nacional.

El Decreto 272 de febrero 11 de 1998 introdujo, con el nombre de núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, una organización académica o exigencias específicas en el contenido del currículo de formador de formadores de las instituciones de educación superior. Tales núcleos han estado presentes en la formación de los educadores, aunque no todos con la misma proyección investigativa y formativa en todas las unidades formadoras. Estos desequilibrios y la firme intención de hacer de la formación de los docentes un medio eficaz para el desarrollo del proyecto político inserto en la Constitución de 1991 son las razones que indujeron al Ministerio de Educación a plasmar en un acto legal, con los riesgos que la organización por decreto conlleva para el libre progreso intelectual de los docentes y los docentes, la exigencia de los núcleos.

Esta investigación pretende entonces, identificar los aportes a la estructura de formación, a la organización académica de las facultades de educación, que desde la ley y los decretos reglamentarios se evidencia en cada una de las facultades de educación de la ciudad que cuenta con programas de Educación Infantil, específicamente de las siguientes Instituciones de Educación Superior:

Corporación Universitaria Rafael Núñez
Corporación de Educación Superior IAFIC
Universidad de San Buena Ventura
Fundación Universitaria Luis Amigó
Colegio Mayor de Bolívar.

7.3. OBJETIVOS

7.3.1 OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las reformas de Educación Superior en Colombia, Decreto 272/98, y sus implicaciones en los currículos de formación de Educadores infantiles en la ciudad de Cartagena de Indias.

7.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los paradigmas que desde la pedagogía y la didáctica subyacen en los modelos pedagógicos, los textos, sus autores, en los programas de Educación Infantil en Cartagena de Indias.
- Identificar las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes de los programas de Educación Infantil en el aula y en la práctica.
- Identificar las estrategias pedagógicas que desarrollan los estudiantes de los programas de Educación Infantil en sus procesos de prácticas.
- Identificar la coherencia y pertinencia de los planes de estudio con los modelos pedagógicos propuestos.
- Identificar la coherencia y pertinencia de los planes de formación permanente de docentes con los modelos pedagógicos propuestos.
- Indagar los problemas de investigación que se constituyen en los ejes curriculares de los programas de formación de maestros.
- Establecer las implicaciones de orden cuantitativo y cualitativo del Decreto 272/98 los programas de formación de Educadores Infantiles con relación a:
 - Oferta educativa, incremento, modificaciones y transformaciones curriculares.
 - Desarrollos investigativos, innovaciones
 - Perfil de docentes y discentes.
 - Convenios, Alianzas y Cooperación.
 - Equipamiento, infraestructura y logística que dan soporte a los programas.

7.4. OBJETO DE ESTUDIO

7.4.1 EL PROBLEMA

Las incertidumbres que nos aproximan al problema pueden concretarse en los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo han respondido las Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Cartagena desde la autonomía otorgada por la ley 30/92 para crear y transformar sus

programas de Pregrado en Educación Infantil conforme a lo establecido en el Decreto 272 de 1998?

- ¿Cómo se ha replanteado la gestión en las instituciones de Educación Superior, en las Facultades de Educación de la ciudad de Cartagena frente a la interdisciplinariedad con otros saberes para construir ofertas curriculares?
- ¿Se ha dado un incremento en las investigaciones y producción intelectual de los docentes de los programas de formación de educadores en el período 98 –01?
- ¿Cómo se ha integrado, a partir de la reforma, la investigación y la Pedagogía en los currículos y prácticas pedagógicas de los programas de formación de educadores infantiles en la ciudad de Cartagena?
- ¿Cuáles son los paradigmas que subyacen desde la pedagogía y la didáctica, en los programas de formación de Educadores Infantiles de las Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Cartagena?
- ¿Los ejes curriculares de los programas de formación de educadores infantiles, se sustentan en problemas de investigación?

El análisis de las implicaciones del Decreto 272 como reforma de la educación superior en Colombia, ha permitido identificar algunas variables que comprometen el surgimiento de propuestas curriculares de calidad, que propicien el desarrollo de la investigación y producción intelectual de los docentes; de referentes teóricos epistemológicos que promuevan aproximaciones al problema de la formación de educadores desde la investigación y la innovación pedagógica. En un plano general, es indispensable comprender el contexto económico, político, social y cultural en el cual se han planteado visiones sobre el deber ser de la formación de educadores en Colombia en su interacción con las múltiples expresiones de la sociedad y la cultura, la ciencia y la tecnología entre ellas y particularmente en la preparación profesional¹⁰¹. Esta mirada nos permite caracterizar el escenario dentro del cual los programas de formación de educadores se

¹⁰¹ – BRUNNER, José J. Universidad y Sociedad en América Latina Sep-Vam. México, 1987.

han desenvuelto¹⁰². La otra dirección en la que el problema en estudio debe ser percibido se refiere a la historia y a los procesos internos de cada facultad de Educación.

¿Cómo se han venido consolidando las propuestas curriculares de formación de educadores?

¿Cuáles son los problemas que argumentan el discurso curricular?

¿Cómo se han desarrollado los procesos de construcción del proyecto educativo y auto evaluación?

Desde estas preocupaciones se hace posible explorar las corrientes de pensamientos que han tenido presencia en cada facultad; el sentido y el alcance tanto del debate académico, como de la cultura del conocimiento y la autonomía intelectual desde la pedagogía que señale caminos para el desarrollo de la creatividad y la investigación. La aproximación a la gestión en las facultades hace referencia a identificar hasta qué punto han intentado ser interlocutoras de sus épocas, de su contexto y de la Nación; y estableciendo redes, convenios comunes y de alianzas de cooperación entre los programas de pregrado, especialización y proyectos de Cualificación de Educadores. ¿Cómo han participado estos programas en los foros y eventos del gremio en los diferentes espacios de socialización donde se construyen culturas y prácticas educativas que se han ido consolidando en la región y el país con la interlocución internacional? Es preciso interrogar entonces en torno a qué demandas se han construido las ofertas educativas. ¿Cuál es la misión y visión de estos proyectos educativos? ¿Cómo han sido interpretadas e intentadas las reformas curriculares? ¿Cuál ha sido el aporte de cada unidad académica desde sus debates y desde su quehacer, para generar las bases materiales y culturales de los programas de educación Infantil en la ciudad de Cartagena. Establecer cuáles han sido las articulaciones en el escenario en el cual se ha desenvuelto cada facultad, su propia vida institucional, sus programas y su inserción en la vida regional. Desde esta reflexión es posible ir captando hasta qué punto el sentido del decreto 272/98 está ambientado en la comunidad de educadores; como algo que supone profundas rupturas tanto en la gestión, como en la cultura académica y particularmente, en el enfoque de las prácticas pedagógicas y científicas existentes.

¹⁰² - PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia. La Universidad Fund. FES y otras. Santafé de Bogotá.

Todos los interrogantes y los que de éstos pudieran derivarse, en última instancia, reflejan la preocupación por saber hasta qué punto las Facultades de Educación han tenido un verdadero interés en reformarse comprendiendo y asumiendo que son proyectos en permanente construcción, explorar si los enfoques de la reforma Decreto 272/98 contribuyen efectivamente a conformar un proyecto educativo y si aportan a su materialización como responsables de la formación de educadores. Solo si lo consiguen, están en condiciones favorables para promover intereses científicos y tecnológicos que sean aplicables a la formación de educadores, los programas de formación de educadores tienen como imperativo la **calidad**.

Explorando en las dos direcciones contempladas, lo contextual y lo institucional, es posible detectar y comprender cuáles son los enfoques y las prácticas curriculares que han sido privilegiadas en la formación de educadores infantiles desde el Decreto 272 de 1998. Al caracterizar unos y otras podríamos saber si en realidad esos enfoques y las prácticas curriculares que desencadenan constituyen factores facilitadores de estas reformas porque privilegian en la primera, la investigación y en la segunda la investigación y la pedagogía, la apropiación crítica del conocimiento, la generación y la aplicación social del mismo, condiciones fundamentales para el desarrollo científico – pedagógico y ético. También se podría saber si por el contrario, dichos enfoques y prácticas se limitan a la transmisión pasiva del conocimiento y el adiestramiento, características de las distintas versiones del enfoque tecnologista que ha predominado en la universidad colombiana y latinoamericana. De esta manera podríamos establecer con suficientes fundamentos ¿cuáles han sido los caminos recorridos por nuestro quehacer académico hacia el desarrollo de las Facultades de Educación Infantil en la Ciudad de Cartagena? ¿Cuál es el trecho por recorrer y el horizonte para que efectivamente logremos comprender y transformar la formación docente desde los currículos, sus prácticas, su cultura y su contexto ¿cuáles son las condiciones que favorecen o limitan la acreditación de calidad para los programas de Educación Infantil en Cartagena?

Es evidente que siempre que se producen reformas legales en la educación el mayor obstáculo se halla en los propios educadores, con una resistencia inconsciente al cambio, este requiere formación, voluntad y una actitud positiva.

7.4.2 HIPÓTESIS DEL TRABAJO

6.4.2.1 En los programas de formación de educadores infantiles de las Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Cartagena no se evidenciaron desarrollos investigativos desde la pedagogía, a pesar que la ley 80/80 hizo obligatorio el aporte para la investigación del 2.5% del presupuesto de estas instituciones.

6.4.2.2 La ley 30/92, la ley general de Educación (115/94) y el decreto 272/98, potenciaron los esfuerzos explicitados en la anterior reforma desde la investigación, promoviendo cambios significativos en lo científico, ético y lo pedagógico en la formación de educadores, como criterios de calidad. No obstante las acciones adelantadas, persiste la crisis en la formación de educadores en cuanto a:

- Formación de líneas y grupos de investigación
- La pedagogía como saber propio del maestro
- Como punto de partida para plantear la interdisciplinariedad con otros saberes.

7.4.3 VARIABLES A ESTUDIAR

REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (DECRETO LEY 30/92 DECRETO 272 DE 1998):

- Gestión de la Reforma en las Facultades de Educación.
- Problemas del sistema educativo diagnosticados en la región.
- Fundamentos epistemológicos de las reformas
- Organización y gestión curricular de las Facultades de Educación
- Indicadores de la producción intelectual de los docentes: líneas y grupos de investigación.
- Perfiles y requisitos para ingreso y permanencia de profesores y estudiante

- **CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS DE PREGRADO DE FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA CIUDAD DE CARTAGENA**

- Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos.
- Organización curricular.
- Perfiles de alumnos y profesores
- Recursos didácticos del programa
- Perfiles y propuestas de formación
- Desarrollos investigativos en el área de pedagogía y didáctica.

- **PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LOS DOCENTES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA CIUDAD DE CARTAGENA.**

- Proyectos
- * Publicaciones
- * Investigaciones
- Relaciones de cooperación académica
- Convenios
- **GESTIÓN ACADÉMICA – ADMINISTRATIVO DEL CURRÍCULO: PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE CARTAGENA.**
- Proyecto Educativo de las universidades
- Perfil directivos
- Estilos de dirección
- Estructura organizativa – comunicaciones
- Proyecto de gestión académico administrativa de apoyo a las reformas.
 - Practicas profesionales de los estudiantes

7.5 METODOLOGÍA

7.5.1 ENFOQUE DEL ESTUDIO

Histórico, etnográfico, descriptivo, retrospectivo de los decretos, leyes, currículos, planes de estudio de los programas de pregrado de y en el área de Educación Infantil en la ciudad de Cartagena.

La intencionalidad se orienta a la comprensión e interpretación crítica de las situaciones que generen conocimientos sobre las implicaciones de la reformas de Educación Superior y en la formación de educadores(Ley 30/92 y Decreto 272/98).

7.5.2 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Talleres, observación, grupos focales, entrevistas no estructuradas y análisis de documental, encuestas. Estas son las técnicas que se utilizaran para al recolección de información.

El barrido bibliográfico de fuentes virtuales, bibliotecas, hemerotecas del ICFES y otros; contribuyendo a la conceptualización y conformación de nichos conceptuales sobre el problema.

7.5.3 FUENTES

Se utilizará información primaria y secundaria:

- Actas de consejos Académicos y superior.
- Archivos institucionales(Facultades de educación Infantil)
- Documentos ineditos
- Manuscritos
- Actas comités curriculares planes de estudio
- Entrevistas con directivos de las facultades en mención y actores históricos.
- Proyectos de investigación.
- Actas y documentos de encuentros de educadores.
- Observación de los procesos de practicas y de las clases.
- Grupos focales.
- Las hipótesis de trabajo y las categorías permiten abordar las fuentes generando así una información valida frente al objeto de la información.

7.5.4 LA EXPERIENCIA DE RECOLECCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Las practicas en el TRABAJO SOCIAL, como acumulado histórico y principal exponente de la reconceptualizacion, se constituye en la principal guía para la deconstrucción¹⁰³ del

¹⁰³ Este concepto es expuesto porDerida, se entiende no desde una lógica lineal para constitución del conocimiento.

conocimiento. En el proyecto de investigación se indaga sobre los aportes y limitaciones de las Reformas de la educación superior en las Facultades de Educación Infantil de la ciudad de Cartagena, como problemática social, el Trabajo Social es una disciplina que analiza lo social¹⁰⁴ desde una visión holística, encuentra su espacio significativo para ejercer desde su identidad, su formación, y su quehacer profesional, desde las contribuciones al proceso investigativo adelantado.

El presente informe intentará dar a conocer un avance desde el recorrido hecho hasta esta etapa de la investigación; se recorrerá una ruta comprendida por la reflexión de lo metodológico la estrategia de acceso¹⁰⁵, lo técnico y por último una aproximación conceptual de la experiencia acerca de consolidación de la información obtenida.

Se hace necesario plantear, que cada uno de los elementos constituyentes de la reflexión son interdependientes, y de estas se reflejan como constitutivas de sí mismas. Por otro lado el orden de enunciación de las mismas no es significativa como si lo es su posición horizontal en términos de ilustrar el proceso seguido para la investigación.

En esta parte de la composición del desarrollo del proyecto, se retoma la propuesta de las lógicas del proceso de investigación, la lógica en uso y la lógica reconstruida¹⁰⁶ de las acciones dentro del proyecto de investigación.

La lógica en uso corresponde al proceso vivido, dentro del proyecto de investigación, y que por lo tanto en algunas ocasiones, no corresponden a los cánones de la investigación desde el punto de vista clásico, y que parodiando un poco al mismo EZEQUIEL ANDER-EGG en su libro de **Introducción a la Planificación**¹⁰⁷, correspondería dentro de la planificación a la lógica de la planificación en contraposición a la lógica de la realización, la cual si concuerda con las acciones reales ejecutadas.

¹⁰⁴ Lo social, se toma como una categoría compleja, desde diferentes objetos de conocimiento y de acción por lo tanto confluyen en ella desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

¹⁰⁵ En esta parte se siguen los aportes hechos por Carlos Sandoval para el trabajo de campo y la perspectiva cualitativa.

¹⁰⁶ Bonilla ,Elsy. Más allá del Dilema de los Métodos.Editorial **Norma**.

¹⁰⁷ Ander-egg, Ezequiel ,introducción a la planificación, editorialHumanitas, Edición 2000.

La lógica reconstruida está asociada al consenso de los investigadores y la comunidad científica para la presentación del proceso, esta se asocia con la lógica de la planificación anteriormente mencionada.

7.5.4.1 LO METODOLÓGICO

Lo que se establece des de la formulación de la segunda fase del proyecto de investigación, es que es de tipo histórico – descriptivo, y con un enfoque etnográfico de las reformas de Educación Superior en las facultades de Educación en Cartagena, y como estudiante he participado en todos los niveles del proceso, sin embargo personalmente contribuyo significativamente en la dimensión cualitativa del proceso con propuestas y acciones.

7.5.4.2 ENFOQUE¹⁰⁸

Me interesa resaltar que a pesar de que este proyecto tiene la perspectiva cuanti-cualitativa, he tratado de actuar en la lógica cualitativa y etnográfica, y dentro de esta se ha diseñado el instrumento de las entrevistas no estructuradas, con un interés enfocado al dialogo y a lo pragmático, y por otro lado a lo intersubjetivo para comprender la realidad de los aportes y limitaciones de las reformas de la Educación Superior en Cartagena.

Por otro lado se estableció que la entrevista en correspondencia al muestreo utilizaría una intencional, ya que se plantea la misma cómo un instrumento dentro del enfoque cualitativo de la investigación; y complementado por el muestreo de bola de nieve.

Desde esta manera de mirar la realidad, se plantea el trabajo de campo como elemento importante dentro de la perspectiva etnográfica y cualitativa para el desarrollo del proceso, para lograr de esta manera captar las sensibilidades, los gestos y contextos en su espacio natural de desenvolvimiento. Resaltándose que la perspectiva naturalista, es de importante consideración para el trabajo, pues no se intenta modificar el contexto de los

¹⁰⁸ Se entiende como la manera de mirar el objeto en un contexto o sector de realidad .

actores, pues su naturalidad, es mas significativa para el logro de **Verstehen**¹⁰⁹ en el proyecto de investigación.

Se realizan de esta manera las entrevistas en las universidades, falta en la actualidad iniciar el proceso con los alumnos, luego con cada entrevista se procederá, a la transcripción, posterior a ello un análisis intratextual y por ultimo, para tener una visión global a hacer el análisis intertextual de la información obtenida.

7.5.4.3 ESTRATEGIA DE ACCESO

Desde la coordinación del proyecto de investigación, se plantearon una serie de talleres que permitieron, socializar la propuesta para desarrollar el proceso y proseguir en el establecimiento, de unos mínimos consensos y reglas de manera horizontal con las facultades participantes de la experiencia.

Por otro lado desde el inicio se especificó que el nivel de participación de las facultades no sería el de menos objetos de conocimientos, pues se les planteó que los coinvestigadores , asumiendo de esta manera el papel de sujetos de investigación. Por medio de ello, serian conscientes de la realidad, que implican las reformas de la Educación Superior en los programas de Educación infantil y que de esta se encontraran acciones tendientes a afrontar los cambios propuestos por el gobierno.

En el transcurso del proceso, al ganar la confianza necesaria se acordó realizar entrevistas a los docentes de las facultades, el “puente” para lograr contactar a los docentes a entrevistar, serian los coinvestigadores, en el sentido de presentarlos al estudiante de trabajo social, y luego proceder en el dialogo para la consolidación de la información.

Se definió que se entrevistarían 10 docentes, 2 por cada una de las facultades participantes, entendiendo que esta es una muestra intencionada, dentro de una perspectiva cualitativa en el proceso de investigación.

¹⁰⁹ este concepto se entiende en la escuela alemana , desde la tradición Historico-Hermeneutica como comprensión de la realidad, ver Habermas y las discusiones de la escuela de Frankfurt.

En la realización de las entrevistas y al acceder a los entrevistados se trató siempre de esclarecer cual era el objetivo de la entrevista, sobre todo dejar aclarado que la investigación se estaba realizando en conjunto interinstitucionalmente, y que la universidad donde se estaba realizando la entrevista participaba de la propuesta de la investigación.

Por otro lado facilitaron el trabajo la participación de las facultades dentro de la investigación, que se entendía como un consentimiento informado de las fuentes de información, lo cual también correspondía significativamente a fundamentar en la práctica que se estaba trabajando con una intencionalidad cualitativa, y por lo cual estaba trabajando con una intencionalidad cualitativa, y por lo cual esta debía reflejarse en la practica misma de la investigación.

La fundamentación de esta intencionalidad cualitativa, se guiaba por la necesidad de establecer un dialogo intersubjetivo con la comunidad que poseía la información, que dentro del enfoque Etnográfico esta planteado como la estrategia para acceder a la comunidad, se proponía desde los teoricéis de la antropología que se tuviera en cuenta al hacer el trabajo en el terreno, por medio de una persona perteneciente a la comunidad para tener acceso a áreas estratégicas de la misma.

Esto se evidencia fácilmente puesto que al llegar a las instituciones estas accedían de manera relativa, por el hecho de estar informado el decano respectivo y su jefe de investigaciones, facilitando la recolección de la información en algunos casos.

Por otro lado hay que resaltar que estas estrategias se conciba dentro del trabajo de campo, definido por la etnográfica como su estrategia para desarrollar la recolección de la información en el terreno.

En este trabajo de campo se sistematiza la información por medio de diarios de campo, transcripción de entrevistas, observaciones, videos, grabación de los diálogos, etc.

En esta estrategia, se tiene también en cuenta todas las dimensiones del proceso, el investigador tiene que amoldarse a las dinámicas del grupo estudiado; puesto que se sigue aquella expresión “adonde fuere has lo que viere”, sin embargo, hay que resaltar, que para tener acceso a las fuentes no existe una receta para la misma.

Por lo tanto para la estrategia de acceso se complementó la sistematización de los datos por medio de la grabación de las entrevistas, las notas de campo, la cual se negociaba la aplicación de la entrevista con la posibilidad de tener este medio de documentación para la organización y consolidación de los datos cualitativos.

7.5.4.4 LO TÉCNICO

El estudiante en prácticas, para la recolección de la información primaria, aplica las entrevistas no estructuradas. Se propone de esta manera una guía que operativizara las categorías / variables, que se establecen desde el proyecto de investigación.

Las entrevistas no estructuradas han sido de gran utilidad para la recolección de la información primaria del trabajo de campo. Por otro lado es importante resaltar que estas se realizaron a manera de dialogo, permitiendo de esta manera una mayor comprensión de la información obtenida, pues lo que se intenta captar más que los datos en sí mismos; son los gestos, sensibilidades y reconstruir escenarios y captar las percepciones del hablante.

En el proceso de recolección de la información, se define que la muestra es de tipo intencional, y se plantean unos criterios para la entrevista como lo son:

- 1-2 años de vinculación a la institución.
- vinculación docente a estas universidades.

En el transcurrir del acceso a las personas claves para las entrevistas también, aportaron información para la búsqueda de otras fuentes, cuando estos no poseían la totalidad de los datos aplicándose el muestreo de bola de nieve.

En cuanto a la llegada a las universidades se contactaron a los coinvestigadores, estos proceden a presentar a los docentes para la entrevista, y que cumplieran con los criterios

anteriormente mencionados. Es importante resaltar que estas entrevistas en su totalidad, se realizaron en instituciones donde laboran los docentes, como espacios naturales, donde ocurre el fenómeno.

Para la realización de las entrevistas, se utilizaron las guías de entrevistas no estructurales anteriormente mencionadas, en el proceso surgieron las preguntas debido a que no estaban preestablecidas, y en diferentes ocasiones surgieron preguntas, y / o elementos significativos para indagar que surgían de las categorías / variables previas presentes en el instrumento.

La entrevista, fruto de la indagación acerca de las dimensiones cualitativas, en que están inmersas las reformas de la Educación Superior, y en ese sentido contextualizar la información, planteándose como técnica para la recolección de los datos cualitativos, esta técnica, la cual se complementaba con las notas de campo acerca de las impresiones obtenidas por el investigador en la realización y aplicación del instrumento contribuye a la recolección de la información de contexto.

En muchas ocasiones el contexto del proceso investigativo ameritó que se reestructuraran algunos pasos para la entrevista, en otros momentos adaptar los criterios de la muestra a las condiciones del medio en el que como entrevistador se estaba inmerso, puesto que el plan propuesto para desarrollar el instrumento se debía corresponder a la lógica de la realización.

CAPITULO 8

HALLAZGOS

DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO

LAS ULTIMAS REFORMAS SOBRE ... LA EDUCACIÓN SUPERIOR... “Ley 30/92 y Decreto 272/98”.

8.1 DENTRO DE LOS APORTES...

El escenario es percibido por los sujetos a partir de estas reformas “he, pues mira esa parte la veo como he... en un momento se puede visualizar... como bastante abierta... de hacer, tal vez, no estar apegado a las normas... de, del profesor” (An. F. Doc. Rn) en el sentido de lo que aporta la reforma, en la dimensión de la relación docente / estudiante.

“Bueno... yo pienso que... las ultimas reformas sobre... la educación superior... he se inscriben... en la propuesta que se ha venido haciendo a nivel nacional... de concebir, la educación, como un fenómeno participativo... desde ese punto de vista... ha generado la posibilidad... de que los estudiantes, de que la comunidad... he educativa puede intervenir en la toma de decisiones... en las universidades...” (Jt. M. Doc. Funl) como complemento de la relación que mantienen los docentes y estudiantes en lo que se plantea como comunidad educativa, para desarrollar procesos participativos en las universidades desde la propuesta que se hace desde el gobierno.

Por otro lado los sujetos expresan que en el seno de estas reformas educativas y “dentro de los aportes esta la interdisciplinariedad, que hay que trabajar un currículo integrado o interdisciplinario... he también nos habla de la enseñabilidad y la educabilidad... he de las tendencias y realidades, en el ejercicio de la profesión docente” (Zoi. F. Doc. Colma), quedando planteado, como elementos de esta interdisciplinariedad, el currículo integrado, la enseñabilidad y la educabilidad para presentar cual es el escenario que plantea la reforma educativa con relación a la formación del docente.

En lo concerniente al 272 se expresa que “bueno, el 272 sobre todo es fundamental el fortalecimiento de los núcleos...” y de esta manera aparece un elemento que es significativo desde el 272 “... del saber... de formación pedagógica... de un poco, tratar de recuperar el verdadero rol del maestro...” (Mir. F. Doc. Us)” y está con relación al ejercicio de la profesión docente.

Este rol del maestro según una docente entrevistada lo ubica “...como formador, y no como un instructor entonces ese ha sido.. creo que el gran aporte de... de un énfasis fuerte en ... en ese perfil de ... del maestro como pedagogo formador...”(Mir. F. Doc. Us) en consonancia con la idea de que con estas reformas se formaliza el proceso de formación del maestro y su especificidad en lo profesional.

Continua expresando “y en cuanto a... bueno esto dio pie para que se pensara en, en los rediseños curriculares en...organizar las, los currículos las asignaturas en torno a núcleos de, de formación... a otros núcleos además de esos cuatro núcleos que... son cuatro si que propone el 272... el mismo 272 dice que otros núcleos... deben... deben conformarse de acuerdo a la naturaleza del programa entonces eso ha, ha ayudado a que se... a que la organización asignaturista vaya perdiendo vigencia y ese... y se haga pues... se proponga un currículo en torno a problemas...” (Mir. F. Doc. US.) en la secuencia de cómo estas reformas estimulan cambios en el proceso de formación.

En el caso de algunas universidades aunque no se plantea un autorreflexión a cerca de lo que aporta, la reforma de educación superior (Ley 30-92, 272/98) se acercan a dar elementos como “decirte exactamente cuales son las limitaciones y los aportes no se... porque no, nos hemos sentado, a estudiar... el 272, es decir, esto si esto no... si... y, porque estamos en el proceso de autoevaluacion... y acreditación... se ha estudiado, este decreto pero muy someramente...” (Ale. F. Doc. IAF). Por otro lado se expresa pues que se está respondiendo a procesos que propone la reforma como la acreditación y autoevaluación.

“...porque estamos trabajando ahora mismo... he lo que son... los ítems de... para lograr la, la autoevaluación con énfasis en pedagogía infantil... si... he, se ha hecho un seguimiento... o sea no... se ha organizado de tal manera... que se ha dado como que un reglamento... no es una rueda suelta” (Ale. F. Doc. iaf). Continua la docente con respecto,

a la regulación que se le da a la educación superior, y al proceso educativo como lo plantea también la anterior docente, pues ya no es una rueda suelta.

8.2 LIMITACIONES O INCONVENIENTES Y DEBILIDADES.

Al indagar acerca de la subcategoría, limitaciones se encontró, que se reconocen en algunos docentes los aportes, pero también las limitaciones “eso es un aporte, pero el conveniente es que eso exige una interrelación entre los docentes, un trabajo conjunto que es el que realmente se hace difícil, ya que... la mayoría de los docentes son hora cátedra... aquí tenemos de medio tiempo porque, esta es modalidad semipresencial...” (Mir. F. Doc. Us). En lo que respecta a la interdisciplinariedad como aporte “...los docentes de medio tiempo y el resto... 14, creo que es de cátedra... entonces no hay tiempo para que ellos se reúnan y lleven a cabo un proyecto realmente interdisciplinario...” (Mir. F. Doc. Us).

Algunos docentes entrevistados en la relación a la anterior afirmación concluyen “limitaciones no es, no o sea, yo no le veo entonces las limitaciones, no es de los decretos, ni de las reformas, sino que del mismo docente... que a veces por esa crisis paradigmática de que no quiere salirse de su, de lo que ya se sabe entonces no quieren abrirse a otras situaciones, a estudiar, leer, investigar...” (Zoi. F. Doc. Colma). Rotulando el escenario como una “crisis paradigmática” donde el docente no ha salido de lo que “ya se sabe” en términos de sus conocimientos.

Con relación a esta “crisis” esta se mira como “... aceptar retos esa es de pronto la limitación que se tiene en si en la reforma” (Zoi. F. Doc. Colma), cuyos “retos” el docente debe afrontar, que se mira como parte de no de la limitación que trae la reforma sino del mismo profesional de la docencia.

Desde otras perspectivas “pero, así como tiene sus fortalezas... que el estudiante se le da libertad... las debilidades es que muchas veces a pesar de estos decretos, de estas leyes, algunas universidades han continuado con sus mismos programas curriculares sin hacerles cambios, sin hacerles ajustes... y sin hacer ninguna reformulación...” (An. F. Doc. Rn), para estos docentes el mantener sus programas curriculares es una debilidad, con

respecto a las reformas de la educación superior (ley 30/92, decreto 272/98) dentro de las universidades de la ciudad de Cartagena.

En lo concerniente a la participación se acepta su reconocimiento en la reforma “he más sin embargo, observa uno como... la forma como se hacen las selecciones de pronto no se aplica... un criterio realmente... democrático... me refiero en lo que ocurre cuando... no se plantea un principio democrático que tiene que ver con... un hombre un voto, el hecho de una persona.... represente 3 o 4 votos, porque pertenece a un estamento, pienso que es la negación...” (Jt.m. doc. Fun.) de los criterios que estimulen la democratización de la educación superior, pero a la vez se reconoce que existe un progreso al expresarse que “... de un principio democrático, sin embargo pienso que esto es un avance...” (Jt. M. doc. Fun.) para la universidad.

En esta se sigue por parte de algunos docentes afirmando la necesidad de reflexionar a cerca de la limitaciones “lo mismo... nosotros si nos... o sea, la ley... el marco legal de la... esta registrado a través de la ley 30, el 272 con la ley general de la educación (ley 115/94) si... pero ya te digo que nosotros no, nos hemos sentado a discriminar exactamente... los aportes y las limitaciones...” (Alc. F. Doc. laf). Por otro lado “... los trabajos que estamos haciendo... nos estamos apoyando en la ley 30... porque la ley 30 es la que regula la educación superior... necesitamos apoyarnos en el 272 porque el 272, es el que regula a la educación infantil” (Alc. F. Doc. laf) acepta al manejar la relación de la reforma en la dimensión jurídico legal y el proceso administrativo llevado a cabo en las universidades.

8.3 GRUPOS DE INVESTIGACIÓN, REDES DE INVESTIGACIÓN.

En el contexto de las entrevistas realizadas a los docentes algunos coinciden al decir “bueno en la facultad de educación no tengo conocimiento de esos... grupos de investigación regionales, nacionales vinculaciones, no creo que existan...” (mir. F. Doc. Us), para la comprensión estas afirmaciones (no se entendió) sino solo en el contexto de algunas universidades de Cartagena.

En otros casos “... la propuesta pedagógica que ahora se está planteando salió de una... de una investigación, de un grupo de profesoras de aquí de la unidad, que estuvieron

haciendo un postgrado, y la propuesta de ellas fue la propuesta pedagógica de la unidad que actualmente pues se esta proponiendo para ser acreditada...(Zoi. F. Doc. colma), elemento que ayuda al proceso de formación de afrontar la reforma, desde la elaboración de propuestas.

Esto complementado con que en las facultades "...he, se hacen reuniones ahora mismo tenemos aquí, un grupo que organizamos... he pues donde nos reunimos para leer, para socializar las lecturas, para mirar desde que punto de vista podemos nosotros proyectar nuestros conocimientos, hacia los estudiantes, como mejorar los procesos de enseñanza..." (An, f. Doc. Rn.), al interior de las universidades en algunos casos para ayudar en los procesos de enseñanza y como proyectar sus conocimientos.

En IAFIC "la facultad de educación tiene un grupo de investigación que se llama CODEIN, es un comité de inquietudes, investigativas..."(Alc. F. Doc. IAF) este comité el cual se le señala como grupo de investigación".. y en ese comité se ha regulado todo el proceso de a investigación de la facultad... he desde propuestas... he tesis, monografías, trabajos, es decir todo está... a través del comité CODEIN (Ale. F. Doc. IAf.) con lo cual se afirma un apoyo de los grupos de investigación a mejorar procesos educativos en el contexto de las facultades de educación infantil de Cartagena.

En algunas universidades se expresa "he... a nivel nacional, la universidad... viene trabajando por fortalecer la investigación, creo que el mismo carácter... de los programas que se vienen desarrollando... implica la necesidad de investigar..." (Jt. M. Doc. Funl), es de observar que hay que fortalecer según los docentes la investigación, como una necesidad implícita en las reformas de la educación superior en el caso de las facultades de educación infantil en Cartagena.

"... por que lo que es a partir de la investigación como se pueden tomar las acciones, se pueden tomar las decisiones de lo que tiene que ver con lo concreto... he... la universidad ha venido trabajando con algunos programas... que implica fortalecer... algunos, elementos de tipo investigativo..." (Jt. F. Doc. Funl) que les permita dinamizar la gestión de las reformas educativas en el contexto de Cartagena.

Con respecto a las redes algunas expresan "... hemos tenido unos contactos y... no se ha hablado de que se va hacer, por ejemplo tuvimos un seminario con una red llamada Riviecol, una red de investigaciones en informática educativa, ellos vinieron aquí y nosotros participamos con, presentando un pequeño proyecto de allí debía salir una vinculación fuerte, y no se ha dado por el momento que se este trabajando aquí en proyectos en red con ellos" (Mir. F. Doc. Us), las otras universidades los docentes desconocen alguna vinculación.

8.4 PUBLICACIONES (Órganos Informativos).

"Si, si hay boletín de la unidad, que se encarga de, pues de promulgar todo, como lo que pueden hacer las estudiantes, los cambios, algunos trabajos que ellos han realizado, y hay una a nivel de institucional pues que también escribimos también nosotros los docentes, en ambas hay dos estudiantes, si hay boletín publicitario y la revista" (Zoi. F. Doc. Colma) en algunas universidades "hay proyectos de investigación, hay publicaciones a nivel de... como te diría... unas publicaciones de investigaciones que el docente ha hecho dentro de su practica pedagógica, dentro de su quehacer, y hay otros aportes de investigaciones ya más..." (Zoi. f. Doc. colma) este en el caso del Colegio Mayor de Bolívar.

"En la facultad no... pero en la universidad hay 2 revistas... la que nos corresponde a nosotros... en ciencias humanas y de la salud se llama Brocal aquí en la facultad vamos a... estamos elaborando un documento de trabajo... de esta investigación, seria la primera revista, aquí en la facultad" (Mir. F. Doc. Us) el cual es diferente al caso anterior pues según la docente en la facultad no pero si en ciencias humanas y de la salud en la universidad de San Buenaventura"... la otra no recuerdo el nombre son dos revistas institucionales (Mir. F. Doc. us).

En otras universidades, se esta en el proceso de crear este órgano de publicación como en la Rafael Núñez "hasta el momento... estamos en ese plan, ya tenemos todo eso en la mira, de a partir del otro semestre empezar a sacar el informativo de investigación; ya por hoy las niñas con Alex están haciendo pues como unos esquemas de los trabajos de investigación que se han realizado aquí en la universidad, que entre otras cosas han sido

muy buenos los trabajos de investigación presentados por los estudiantes...” (An. F. Do. Rn).

“Edunotas... va a salir el primer volumen... ahora el año que viene (2003) ahí salen artículos...” continua afirmando una docente del IAFIC “he sobre educación de todas las áreas... he salen... escritos por docentes o por estudiantes... si los básicamente, son artículos formativos” (Alc. F. Doc. IAF.) en los que se incluyen tanto del formador de formadores como del estudiante.

Encontrándose en la pesquisa que “hay una revista nacional... de la FUNLAM... he escriben... los docentes de la FUNLAM esta revista sale cada tres meses...” y con respecto a la administración “... se publica y hay una motivación... constante de la dirección... regional, para que los docentes se vinculen... a la escritura...” (Jt. M. Doc. Funl) para el desarrollo de publicaciones.

En ese sentido expresó que “...he, incluso hay compañeros docentes, que están próximos a lanzar... sus libros... tenemos el caso del compañero Edgar Acuña, que el 20 va a lanzar su libro sobre *Violencia y Psicoanálisis*... “ en la que se enfatiza en la FUNLAM, según el docente”... entonces la universidad sí está preocupada porque los docentes se vinculen a la producción... intelectual, que es uno de los objetivos de cualquier centro de educación superior. (Jt. M. Doc. Funl) y de la facultades de educación infantil en la ciudad de Cartagena.

CAPITULO 9

CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS DE PREGRADO, FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CARTAGENA.

9.1 NO HAY DIVORCIO... ENTRE LO QUE ES (MODELO PEDAGÓGICO...), LAS CLASES SE DAN EN ESE ENFOQUE (Y LAS ESTRATEGIAS DOCENTES).

Si existe en algunas universidades “una, una, es decir que no hay divorcio... entre lo que es el modelo pedagógico de la universidad y lo que se está haciendo a nivel de estudiantes y a nivel de profesores...” (An. F. Doc. Rn.) de las facultades de educación infantil de la ciudad de Cartagena.

Una docente entrevistada de la universidad de San Buenaventura expresa que “si, si claro el modelo de la facultad esta centrado en una propuesta que llamamos enfoque critico-social hermenéutico participativo... y las estrategias de los docentes están orientadas a poner...”(Mir. F. Doc. Us.) en relación estas; el modelo y las estrategias.

En la percepción de algunos docentes de las facultades de educación se observa que las actividades “... y las estrategias de los docentes están orientadas a poner... digamos a operativizar este modelo, porque aquí la modalidad es semipresencial entonces el estudiante debe traer unas lecturas previas, y en las clases, que llamamos clases – encuentros se hace discusión sobre esa temática...” (Mir. F. Doc. Us) porque en sus propios conceptos “.. lleva una estrecha relación, porque casualmente el

modelo pedagógico de la corporación... lo que quiere es formar estudiantes investigativos” (An. F. Doc. Rn).

En el caso de la FUNLAM “es una característica de la ... universidad es en primer lugar la difusión... del modelo pedagógico... que marca... la intencionalidad del ... proceso educativo en la FUNLAM como definimos nosotros... los elementos, fundamentales de... de la ... metodología...” (Jt. F. Doc. Funl) y que aportan a relacionarla con las estrategias de las aulas de clases. Por otro lado en IAFIC “bueno nosotros aquí estamos... trabajando... no te voy a decir que ... es constructivista no... pero si estamos... se propende porque el alumno se autoforme...” en el sentido de la intencionalidad “... porque sea autónomo... que sea un estudiante con mucha creatividad que sea investigativo...” (Jt. F. Doc. Funl.) para operativizar, o hacer visible por medio de la estrategia pedagógica los modelos y enfoques que la sustentan.

“... y si se exige mucho la interpretación, que el estudiante asuma posiciones críticas, son estudiantes la mayoría adultos profesionales, en ejercicio, maestros en ejercicio que vienen los sábados a... entonces ellos conocen la problemática educativa... y las clases se dan en ese enfoque” (Mir. F. Doc. Us) como forma de hacer la relación del modelo y las estrategias, lo afirma una docente de la universidad de San Buenaventura, resaltándose lo que se busca del estudiante.

Continua otra docente de a Rafael Núñez con respecto a lo que se busca “... estudiantes constructivos.. he esa parte de, del modelo pedagógico que es lo que nos esta pidiendo... formar estudiantes constructivistas que no esperen que les den... sino que ellos también busquen por sus propios medios... es autoformación que deben tener ellos, orientando, guiado por una persona que tenga más experiencia” (An. M. Doc. Rn.).

En algunos casos se implementan metodológicas con este fin “... de nuestra metodología esta fundamentada... en la problematización... donde concebimos... he el conocimiento, como un proceso de... construcción social... partiendo... de esa caracterización del conocimiento... como construcción, como negociación... se desprende ... he... una metodología, una serie de estrategias... que intenta, superar la transmisión de conocimientos...” (JT. M. Doc. Funl. 109-116) en el proceso educativo.

9.2 EL CURRÍCULO... PUES NOS DAN LOS PARÁMETROS... EN ESO ESTAMOS TRABAJANDO...

En el caso de la FUNLAM se expresa que el currículo es muy acorde a... la filosofía de la institución... aquí se viene trabajando a partir de los... he, bloques... temáticos...núcleos... problemáticos... ejes... temáticos... que permitan, el desarrollo de los problemas, pero a partir de la interdisciplinariedad... porque sabemos que el saber no es algo atomizado, la realidad no es algo disperso... sino que la realidad es algo complejo... (Jt. M. Doc. Funl), y se debe tener en cuenta para el diseño curricular.

Se plantean en las facultades de educación en Cartagena, que esta se puede organizar "...por asignaturas... son 6 asignaturas y todas ellas responden a un núcleo... temático... y problemático... un tema por ejemplo el que lo recuerdo bien, porque yo enseñé es en primer semestre, es el del ser humano en permanente construcción... ese es el núcleo temático... entonces se problematiza alrededor de eso que es lo que hace el ser humano se necesite estar construyéndose permanentemente?..." (Mir. F. Doc. Us).

En algunas de estas facultades "... bueno ahora mismo se está trabajando... he este por áreas... por áreas... la novedad son los núcleos problemas, pero hasta ahora nosotros estamos estudiando sobre los.... núcleos problema... pero están por áreas... entonces... en eso estamos trabajando..." (Ale. F. Doc. IAF.) que demuestra el estado de la apropiación de lo que proponen las reformas (ley 30/92, decreto 272/98).

Con respecto al sistema educativo se expresa que "... pues nos dan los parámetros, de que hay que aplicar la integridad o la interdisciplinariedad... que hay que trabajar más que con un pensamiento simple, con un pensamiento completo, complejo entonces pues ellos nos dieron los parámetros para nosotros hacer el nuevo currículo, que es de la integralidad, el de la interdisciplinariedad que es el que se está haciendo donde se Trabaja el(no se entiende) donde se trabaje por grupos las, ya no las asignaturas si no las asig. (Zoi. F. Doc. Colma), en el sentido de que se está trabajando para aplicarlas.

En el desarrollo del contenido de los currículos se tiene en cuenta los elementos de la reforma "... entonces partiendo... de ese criterio de la complejidad... mal podemos nosotros... como que "a apresar" el trabajo de las disciplinas... por el contrario el trabajo a trabes de núcleos problemáticos... implica que en un problema específico, es posible que

se miren... todas las áreas... por ejemplo, es probable que a partir de un problema “X”... el área... con lo que tiene que ver con el bloque de ética... que de sociología, quede, de pedagogía... puedan hacer el análisis de ese problema... de diferentes perspectivas... (Jt. M. Doc. Funl) y no “apresar” el trabajo de las disciplinas.

Por otro lado en algunas facultades aplicar este criterio de las reformas “... entonces las distintas asignaturas, no se debe perder de vista eso, en ese primer semestre estamos haciendo les tomar conciencia de que la educación / información no es de un día o un semestre, sino que permanentemente de toda la vida, porque el ser humano nunca... termina.... de formarse... y así, cada semestre tiene un núcleo temático pero cada profesor lo trabaja...” y se enfatiza en ello “... independientemente no hay y como te dije al principio el verdadero proceso interdisciplinario... si no que el núcleo nos guía (Mir. F. Doc. Us). En el caso de la universidad de San Buenaventura.

En el sentido del trabajo organizado de los docentes para el desarrollo del currículo se afirma “... en cada área hay un coordinador, ese coordinador se reúne, con los docentes de área...” (Ale. F. Doc. IAF.) y mientras que “... todos los docentes de varias asignaturas, se unen a un problema o tópico generador...” (Zoi, f. Doc. Colma) en el contexto de IAFIC y el colegio Mayor de Cartagena, “... para unificar criterio en los núcleos problemas. (Alc. F. Doc. IAF).

9.3 LAS ESTRATEGIAS DEBEN IR APORTANDO A LO QUE ESTA PIDIENDO EL MODELO (...)

“He nuestra metodología esta fundamentada... en la problematización... donde concebimos... el conocimiento... como un proceso, de ... construcción social... partiendo de esa caracterización del conocimiento.. como negociación, se desprende... he una metodología una serie de estrategias...” (Jt. M. Doc. Funl.) afirma un docente de la Luis Amigó para identificar las estrategias que se siguen para el proceso educativo.

Por otro lado las estrategias como instructivos “... justamente pensando en eso en el tipo de instrumento nosotros implementamos un manual que se llama... que son las directrices para la elaboración de trabajos...” (Ale. F. Doc. IAF) en el sentido de tratar de tener puntos en común en la elaboración de documentos escritos.

Algunas especifican que “si, se usa mucho el taller, porque como te dije ellos llevan sus lecturas, entonces lo que primero es socializar... lo que ellos leyeron...” (Mir. F. Doc. Us) como estrategia pedagógica en el aula de clase, en el dialogo con el estudiante.

Esto se observa de esta manera en el contexto”... porque las estrategias deben ir aportando lo que esta pidiendo el modelo, o sea, estudiantes constructivos he... esa parte de, del modelo pedagógico que es lo que nos esta pidiendo...” (An. F. Doc. Rn.) con el fin de hacer coherente la estrategia y el modelo pedagógico.

Por otro lado “se ha tratado de unificarla, pero como... es asignaturista lo que tenemos ahorita...entonces pues básicamente trabajamos, lo que estamos trabajando lo hacemos en pro de la propuesta, pero... lo que tenemos actualmente hay diferencias en cuanto a las estrategias se trata de unificar en muchos aspectos pero, si aun hay diferencias” (Zoi. F. Doc. Colma) en el empleo de las estrategias por parte de los docentes.

En el terreno de la aplicación de las estrategias pedagógicas “... o ellos mismos traen determinadas actividades ya listas van a socializar a traves de un conversatorio van a hacer alguna exposición, generalmente es mucho mayor el porcentaje de participación del estudiante que del... se eso trata... la modalidad así lo exige” (Mir. F. Doc. Us.), se muestra en el contexto de esta manera como en las facultades de educación se tiene en cuenta al estamento estudiantil para el desarrollo de los procesos educativos.

En cuanto a las estrategias pedagógicas “hay diferencias y se intenta dialogar ”pero tratamos de socializar aquellas estrategias que nos dan buenos resultados, las socializamos como para que sean un ejemplo para los demás docentes (Zoi. F. Doc. Colma) y contribuir en este orden de ideas en el crecimiento de la comunidad educativa.

Se busca en algunos casos una estrategia “... que intenta, superar la transmisión de conocimientos, es un proceso dialéctico... entonces mal podemos concebir... el proceso... de aprendizaje, como la transmisión del saber, de la mente del docente... hacia la mente del estudiante... entonces nuestra metodología privilegia, la problematización constante... para ... abrir un espacio que permita negociar... los saberes... a partir de muchas.... de, de muchas... dinámicas, si...” (Jt. M. Doc. Funl) expresando de este modo que en las

facultades de educación infantil se le da vital importancia a la finalidad que cumple las estrategias en el proceso de formación.

“... en este manual están los ejercicios para elaborar trabajos escritos... esta como se le elabora un ensayo, como se elabora un estudio de caso, como se elabora un portafolio... y en base a eso es que estamos trabajando...” (Alc. F. Doc. Iaf) como instrumentos que se diseñan para trabajar de manera estructurada en las facultades de educación infantil de Cartagena.

Por otro lado en algunas facultades lo que plantea la estrategia “... es autoformación que deben tener ellos, orientado, guiado por una persona que tenga de pronto más experiencia de la que puedan tener ellos” (An. F. Doc. Rn.) en el sentido de aplicarla como guía para el estudiante.

En algunas facultades se tienen espacios de socialización de estrategias “si, si aquí hay, nosotros tenemos los miércoles en la tarde... un espacio de seminario permanente donde nos reunimos todo los docentes y hacemos... ese tipo de encuentros donde socializamos eso, socializamos la propuesta, socializamos modelos todo, todo, como para ir avanzando pedagógicamente (Zoi. F. Doc. Colma) expresa una docente del Colegio Mayor con respecto a lo que proponen las reformas de educación superior.

9.4 LOS FUNDAMENTOS...

una docente expresa “bueno si los puedo identificar pero, hal, hal, ahora mismo decírtelos aquí... los fundamentos epistemológicos... y los didácticos... no, no lo tengo claro aquí claro como para... hacerte esas precisiones” (Zoi. F. Doc. Colma) aunque se observa que los docentes son conscientes de los fundamentos en algunos casos no son permanentes en su memoria.

En el contexto de las facultades de educación infantil en Cartagena “en lo epistemológico, tenemos que basarnos en que el conocimiento... se construye en esa interacción con el objeto de estudio cierto...” (Mir. F. Doc. Us) como fundamento en el modo de abordar la realidad desde el currículo.

Una docente de la Rafael Núñez afirma que “he por parte... individual...”(An. F. Doc. Rn.)... pero esta parte que tu me preguntas yo creo que los fundamentos... tienen que ir muy ligados a la parte de la disciplina...” (An. F. Doc. Rn.) como contenido del modelo pedagógico y el currículo .

Continuando con “... pues aquí se trabajando epistemológicos... este hum... trabajamos... dentro del plan... dentro de las pedagogías las epistemologías.. tenemos teoría del currículo... didáctica de la elaboración del currículo... (Ale. Doc. IAF) como elemento importante en el proceso educativo.

“... una concepción antropológica... de mirar que el hombre es un ser... que se hace... en cada momento entorno s un ser acabado... que desde el punto de vista... epistemológico de la ciencia... es un saber construido... y como saber construido, entonces no es algo acabado, no es algo que... que simplemente en un proceso de transformación...” (Jt. M. Doc. Funl) en uno solo, como un todo construido socialmente.

Por otro lado “... en lo pedagógico nos interesa sobre todo he... el objetivo. Esencial de la pedagogía la transformación intelectual del ser humano para que logre cada vez un grado superior de racionalidad...” (Mir. F. Doc. Us).

Presentándose una relación con lo epistemológico puesto que “...separados, tampoco podrían, ir separados dentro de lo que esta pidiendo el modelo pedagógico, nuestro modelo pedagógico de aquí de la corporación de todo lo que es educaciones especial, y pedagogía infantil...” (An. F. Doc. Rn).

Continúan afirmando los docentes “...ello implica ...en lo pedagógico... nosotros tengamos en cuenta ... que no es posible conseguir al conocimiento también como algo acabado...” (Jt. M. doc. Funl.). Sino que por el contrario, desde la pedagogía “el conocimiento” no es algo acabado, y está en permanente construcción, “... entonces nuestro modelo se fundamenta siempre es en la búsqueda... del hombre como tal... en la búsqueda del saber ... como tal” (Jt. M. Doc. Funl).

Una docente de IAFIC afirma “... que este es un currículo también en construcción” (Ale. F. Doc. IAF) y “aquí se trabaja Vigostsky, Ausubel, se trabaja Piaget si... y se trata hum

de... vincular y relacionar todas las teorías, una con la otra... no te digo no estamos casados con ninguna” (Ale. F. Doc. IAF).

En el caso de la Universidad de San Buenaventura se fundamenta “lo cultural creo que esta dado en el currículo, en la contextualización, en que estamos educando... maestros que pertenezcan a un contexto, entonces tenemos que considerar... lo que es cultural para ellos, y también de ellos hacia sus alumnos, cierto no perder de vista cuales son... nuestra tradición...” (Zoi. F. Doc. Colma) y de esta manera fundamentar el currículo y el modelo pedagógico.

9.5 RECURSOS DIDÁCTICOS... LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL QUE SE DA SOBRE LOS CONTENIDOS, SOBRE LOS OBJETIVOS...

“... los... recursos didácticos dependiendo de la temática que van... a abordar... el colegio cuenta... con proyectos... cuenta... videos...he... otros elementos que también nos sirven muchísimo... de apoyo dentro del proceso de formación de los estudiantes... grabadoras, etc. ...y cualquier otro que el profesor considere... necesarios... al momento de desarrollar... su, sus actividades académicas...” (Jt. M. Doc. Funl). Expresa un docente de las facultades de la universidad de Cartagena para explicitar que cada recurso didáctico cumple una finalidad de dependiendo de la temática.

En otra visión de los recursos didácticos se expresa que “...esta el trab...el tipo de cómo, la metodología en que se da la clase... la utilización del material que se da sobre los contenido, los objetivos... he... de otras ayudas didácticas se utilizan... he como técnicas para realizar actividades... en grupo pues cada una tiene una función que cumplir...he que otra cosa se utiliza, así como para... bueno la unidad aquí tiene retroproyector que son las ayudas educativas que tenemos... lo que más se utiliza (Zoi. F. Doc. Colma) para darle un tono de estrategia educativa al recurso educativo se utiliza en algunas facultades de educación infantil en la ciudad.

El uso del recurso educativo también se plantea que “bueno los principales elementos tecnológicos utilizados el video beam, los mismos alumnos traen sus diapositivas, ellos saben enseñar, hacer, casi siempre que tiene el video beam y la sala tiene mucha reserva... hay que pedirla con anticipación, tenemos el retroproyector de acetatos y el de

opacas también... entonces se usa mucho los carteles y... los estudiantes sobre todo como aquí casi el estudiante es el que hace la clase más no el docente...” (Mir. F. Doc. Us) como el elemento que permite ayudar en el proceso educativo para la apropiación de las tecnologías educativas.

9.6 PROYECTOS SOBRE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

En el contexto se plantea para algunos docentes que “alguna investigación sobre didáctica y pedagogía... no recuerdo que exista alguno” (Zoi. F. Doc. Colma) al no poseer la información como recordar si existe alguna clase de trabajo con esa finalidad.

Aunque es posible que sobre “didácticas... el de artística, es de un grupo... no de pedagogía... ahora uno específico sobre didáctica no tenemos... pero dentro de los proyectos esta la didáctica inmersa... por la manera, como ... hay que ejecutar el proyecto... (Ale. F. Doc. IAF), como elemento intrínseco a lo proyectos de la facultad.

Por otro lado “si... he quien podría darte esa información muy clara es la misma decano a trabes de los proyectos de investigación que reposan aquí en la facultad, en el archivo de la facultad ...” (An. F. Doc. Rn.).

CAPITULO 10

PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LOS DOCENTES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CARTAGENA

10.1 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN LA FACULTAD... AQUÍ ESTÁN REALIZANDO INFINIDAD DE PROYECTOS...

Plantea una docente en el caso del colegio Mayor que "... hay dos... el uno no recuerdo como es que se llama y el otro es sobre las áreas de la lógica de las matemáticas, no recuerdo exactamente el nombre y el otro... no me acuerdo." (Zoi. F. Doc. Colma).

En las facultades se plantean que es parte integral del proceso de formación "si, he... te decía ahora rato que lo que tiene que ver con la parte investigativa, pues aquí hay un equipo... he ... que esta haciendo las investigaciones en algunas empresas... investigaciones sociales, a nivel, de los barrios... marginados, porque la esencia de la universidad... tiene que ver con... trabajar con.... personas o individuos con problemas de socialización... en la zona suroriental, en la zona... suroccidental, algunos proyectos... específicos, hay algunas gestiones que esta intentando hacer la universidad tocando puertas con... con el distrito... de Cartagena para poder realizar... este tipo de investigaciones que tenga que ver con... poblaciones... vulnerables especificas..." (Jt. M. Doc. Funl).

En este sentido una docente de la Universidad Rafael Núñez expresa desde su visión que "aquí en este momento se están realizando infinidad de proyectos... he hasta ahora esta... están los proyectos de los estudiantes..." (An. F. Doc. Rn.) y con respecto a los docentes "cada uno del proyecto educativo, el proyecto este del P.A.T (Plan Académico de Trabajo)" (An. F. Doc. Rn.).

“Bueno, de docentes con estudiantes que yo conozca 2, esta el de lenguas modernas, que tenemos... tres estudiantes... que son docentes de ingles en colegios de aquí, el Montessori, Altair (...) y tres profesores, dos de ingles y uno de francés, somos seis personas en ese grupo estamos iniciando, pero ya tenemos unos dos, tres meses de estar trabajando ya que el otro si tiene mas tiempo que es el que te dije de... de ambientes educativos que pertenece a macroproyecto Calidad de Vida, en los sectores de ... el pozon no recuerdo los otros, son tres proyectos “(Mir.F.Doc.Us)” expresa una docente de la Universidad de San Buenaventura.

Los docentes entrevistados en algunos casos cuando no poseían la información proporcionaban datos de rutas a seguir por ejemplo”... para realizar investigaciones, sin embargo a esta pregunta creo que... con mucho mayor efectividad y precisión ...podrían darte la el departamento de investigación.”(Ale.f.doc.iaf),en el sentido de las instancias que poseen los datos en relación a las investigación en las diferentes facultades.

Estos , como lo afirma una docente de la universidad Rafael Núñez la vinculación al programa de formación se da”a través de la investigación formativa, casualmente ayer tuvimos una reunión...”(An.f.doc.rn), en relación a lo que les plantea las reformas de la educación superior.

En otros casos se llega plantear claridades en la vinculación de las investigaciones de los docentes a nivel de postgrado y los programas académicos puesto que “no se, los que están haciendo sus maestrías, sus he, especializaciones si están desarrollando, pero no como de la facultad no... son trabajos de ellos a parte”(mir.f.doc.us)en el caso de la universidad de San Buenaventura.

Por otro lado en el Colegio mayor”... la propuesta pedagógica que ahora se esta planteando salió de una... investigación, de un grupo de profesoras de aquí de la unida, que estuvieron haciendo un postgrado, y al propuesta de ellas fue la propuesta pedagógica de la unidad que actualmente pues se esta para ser acreditada...”(zoi. f .doc. colma).

10.2 PUBLICACIONES DE LA FACULTAD (...) AQUÍ TENEMOS LA FORTALEZA EN LA PARTE ESCRITURAL (...)

cuando a un docente de la funlam se le preguntó acerca de las publicaciones de la facultad este afirmó que “ aquí se está trabajando con unas guías...” (jt.m.doc.funl) asociando esta respuesta a documentos de trabajo en el proceso educativo.

Por otro lado “bueno aquí tenemos la fortaleza en la parte escritural, somos los que hemos publicado ahí, recuerdo el profesor Rider Hoyos, que te comenté que está dirigiendo el proyecto...”(mir.f.doc.us) como elementos como elementos significativo en los docentes de la facultad de educación de la universidad de San Buena Ventura.

Estos documentos de trabajo que se mencionan en el contexto pueden ser elaborados por los mismos docentes “... esas guías son elaboradas por docentes de la FUNLAM... de la misma FUNLAM si... esas guías son complementadas por bibliografía anexas... pero si es el producto del trabajo de la FUNLAM”(jt.m.doc.funl).

Los docentes reconocen también quienes tienen una fortaleza en la escritura”he se que la profesora Carmen Alvarado tiene un artículo que está pendiente no se lo han publicado pero esa pendiente, a mi me publicaron uno, publicaron otro al profesor, otro de formación humana... al profesor Linconl Martínez...”(mir.f.odc.us)

En ese sentido se expresa que “... he, incluso hay compañeros docentes, que están próximos a lanzar... sus libros ... he tenemos el caso del compañero Edgard Acuña, que va a lanzar su libro sobre *violencia y psicoanálisis...*”(jt.m.doc.funl)asociando los documentos que escriben los docentes como productos de la facultad.

CAPITULO 11

GESTIÓN ACADÉMICA- ADMINISTRATIVA DEL CURRÍCULO

11.1 RELACIÓN DE CURRÍCULO CON EL PEI(...) LÓGICO OSEA NO PODÍAMOS HACER UN CURRÍCULO, O UNA PROPUESTA INDEPENDIENTE DEL (...)

“No, si tiene porque... la universidad tiene ... también unos núcleos de formación casa PEI, unos núcleos para la universidad de análisis ... de análisis científico, análisis y expresión científica ... es un núcleo institucional y hace parte del currículo de acá...y hay otro que es de la ... comunicación, algo así como las lenguas...” (MIR .DOC .US) expresa una docente como se ha aplicado lo de la relación del currículo el PEI.

En otro sentido “...Bueno la verdad que esa parte ... yo todavía no trabajaba en la corporación... pero a través de clarita... la decana que es ahora mismo...ella hizo parte... y ella nos ha estado comunicando como se hizo. Como se fue como que este engrande de una cosa con la otra” en los casos en que el docente no estaba en el proceso de construcción de las propuestas de PEI o del currículo.

Podría decirse que “Lógico si osea no podíamos hacer un currículo, o una propuesta independiente de, de la institución de la misión, o sea, todo tiene que estar como desencadenado de ese currículo institucional, de esa propuesta, o de esa... o sea si de es proyecto institucional ...”.(zoi. doc. colma)en el contexto de las facultades de educación infantil en Cartagena.

11.2 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS(...) AQUÍ HAY UNA PERSONA ENCARGADA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRACTICA, POR QUE AQUÍ ESTA UNIDO LA INVESTIGACIÓN Y LA PRACTICA(...)

“la parte de la teoría, cierto, la parte de la teoría cierto que se le da, ellas tiene que... aplicarla en el aula de donde ellos están... entonces dependiendo de eso ellas tienen identificados dentro de su proceso de investigativo cual es el problema de que ellas van a trabajar para su proyecto de tesis par su proyecto... su propuesta, su propuesta, para su para su proyecto...”(zoi. f. doc. colma)en el caso del Colegio Mayor.

En cuanto a la “estrategias administrativas digamos? Bueno aquí tenemos los docentes de practicas pues con los que tienen relaciones, y donde los estudiantes van al terreno de practicas, pero no es supervisado por la facultad... sino que tener un informe cada cierto tiempo, y, cada quince días ellos tiene aquí una... un encuentro con la asesora de las practicas pero no es...”(Mir. F. Doc. us)expresa una docente dela universidad de asan buna ventura para poder describir el proceso académico administrativo seguido en las practicas.

“Bueno ... en las practicas lo que se quiere mucho es ... he...vincular el conocimiento... que se va a impartir a los estudiantes a través del canto, el cuento, la fábula si el juego... “(Ale. F.Doc . laf) como estrategia que en el contexto de IAFIC tratan de plantearse como alternativas pedagógicas.

Por otro lado la forma de vincular al estudiante en l contexto, sistemáticamente algunos docentes la describen”... se les lleva ... los de primer semestre ellas van a la s instituciones a una practica de observación... en la que ellas van es a observar a mirar exactamente que en... como hace el profesor en el aula de clases, como es el comportamiento de este docente con los estudiantes... “(jt.m.doc.Funl)y como elemento estratégico de socialización.

En otro sentido"... si para que? Para implementar un poquito de lúdica que lo se haga... se haga con gusto... que aprenda queriendo ..."
(Ale.F.Doc .laf)de lo que se busca con las estrategias pedagógicas aplicadas en las practicas.

Retomando la vinculación de la investigación y la practica"... osea aquí hay una persona encargada de la investigación y la practica ... así como elementos importantes del proceso, entonces, entonces las estudiantes practican desde el primer semestre... van a las instituciones a practicar...tiene, ellas hacen sus procesos, no procesos de observación de primer semestre, al siguiente semestre van mas al con el trato con los niños ..."(Zoi. F. Doc .Colma)en el caso del colegio Mayor de Bolívar.

Específicamente también se encuentra que "... con toda la parte institucional, donde ellas tiene que conocer el PEI, y toda la parte física... del lugar donde van hacen sus practicas y así sucesivamente hasta que llegan a trabajar con los niños en su practica pedagógica ... y tiene una supervisión"(Zoi .F .Doc. Colma)resaltándose la aproximación que se hace al campo de practicas y la supervisión que se hace al estudiante.

En otros casos"...no hay supervisión, no hay desplazamiento de, del supervisor al centro de practicas, sino que el estudiante, cuenta la experiencia y ellos tiene un programa... con relación se maneja... como se debe manejar las practicas... de pronto esa es una debilidad... que no haya una visita... al practicante"(Mir. F. Doc. Us)como lo expresa una docente de la universidad de San Buena Ventura.

Por otro lado también se resalta que existen algunos instrumentos para la sistematización de las practica"... y que ellas tiene como una especie de ficha ... donde van registrando todos esos aspectos... entonces fíjate ya eso desde ahí se empieza la investigación"(An. Doc .Rn).

CONCLUSIONES

Antes de comenzar con la presentación de las conclusiones, es necesario plantear algunas claridades, en torno al diseño de el presente informe. En primera instancia la pretensión del informe es de tipo descriptivo del escenario, que se presenta a partir de las reformas de la educación superior (ley 30/92 y Decreto 272/98) en las facultades de educación infantil, y este documento es presentado encontrándose el proyecto de investigación en marcha por lo tanto estas tiene un alcance de nivel intermedio.

En otro sentido se pretende con el presente documento, hacer algunas aproximaciones, de tipo cualitativo¹¹⁰, para la presentación de las conclusiones. Las fuentes y estrategias utilizadas para la recolección de los datos han sido expuestos en el capítulo en que se presenta el proyecto, aunque hay se resalta que el estudiante aplico la entrevista no estructurada, la observación participante, con la ayuda del trabajo en terreno y la notas de campo.

En el presente estudio adelantado de manera interdisciplinaria e interinstitucional, subyace la idea del aporte y la implicación, de las reformas educativas desde la ley 30/92 y el Decreto 272/98 sobre la educación superior . se describe de manera detallada el escenario social construido por las mismas e el contexto de Cartagena.

A partir de la presentación, de estos datos cualitativos que nos proporciona el, se puede comprender que las reformas de la educación superior en el contexto de Cartagena, ha tenido un impacto significativo en cuanto a la definición de las propuestas pedagógicas, de los programas de educación infantil.

¹¹⁰ Taylor s.s y Bogdan R, Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, edición 1987. impreso en España , Editorial Paidós .pag 17-18.

Se observa que las reformas de la educación superior (Ley 30/92 y Decreto 272/98) ,ha tenido que amoldarse a las características del contexto , y de las facultades de educación infantil de Cartagena.

En cuanto a las propuestas pedagógicas, se halla algunos puntos de encuentro, con respecto a los autores que las sustentan (Piaget , Ausubel) , y el referente del paradigma de la complejidad desde la perspectiva de los docentes entrevistados.

Las reformas de la educación superior(Ley 30/92, Decreto 272/98) como cambio jurídico legal presenta falencias para corresponder a las necesidades de las instituciones de educación, se asume y se construye de manera vertical de “Arriba hacia abajo”.

Estas reformas, deberían expresar en ese sentido normativas que correspondieran tanto a la práctica concreta, en el proceso educativo, como al consenso con la comunidad de educadores, y de los académicos de la formación de educadores.

Las reformas de la educación superior, como expresión de un cambio histórico- cultural, pareciera no tener correspondencia con la normatividad, entiendo que desde la representación que se hace en el contexto si se observa en el discurso una apropiación de la del argumento que subyace en la norma, como lo es la discusión sobre los modelos, la didáctica, la pedagogía, los enfoques y paradigmas de la educación, los núcleos del saber etc.

En este sentido esto nos asegura que en la práctica se intenta llevar a cabo el deber ser de la misma. En el debate sobre el currículo, se presenta lo complejo del tema, puesto que concebida como expresión socio-cultural de la práctica de la educación este debería surgir o construirse en relación a las reformas de la educación superior (Ley 30/ 92, Decreto 272/98) .

REFORMAS DE LA ECUACIÓN SUPERIOR (LEY 30/92 Y Decreto 272/98)

APORTES

Se observa en el contexto en algunas de las entrevistas una preocupación por el componente disciplinar y en el ejercicio profesional¹¹¹. Por otro lado el perfil del docente se replantea desde la visión del docente, en el sentido de lo que le proponen las reformas de la educación superior a las facultades de educación infantil en el contexto de Cartagena como precondiciones para su ejercicio docente.

En cuanto a lo que aportan la reformas, se expresa por parte de los docentes, que esta propone los rediseños curriculares en el contexto de las facultades de educación infantil. En este sentido Mario Díaz Villa sustenta desde la discusión sobre la “flexibilidad curricular” esta es asociada “como marco general, a reformas de la educación superior en aspectos tales como la reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio(contenidos y actividades), la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición dl tiempo de formación, una mayor asociación a las demandas del entorno laboral etc”¹¹².

En el contexto de las reformas de la educación superior en Cartagena, algunos docentes la conciben como un avance en cuanto a la democratización de la educación la universidad, y los mínimos de libertad para el estudiante. En este sentido se hace referencia a la participación a propósito de ser un núcleo de del saber pedagógico, se plantea que la relación del estudiante y docente forma parte del eje de la educabilidad¹¹³.

Se encuentra en el contexto de la facultades de educación infantil en Cartagena, que algunos no se ha comenzado la reflexión sobre las reformas de la educación superior, sin

¹¹¹ Para la comprensión se cita Mario Díaz Villa . que expresa que “la organización del conocimiento heredadas del S. XIX han influido en la organización interna de las instituciones” Díaz V, Mario. Flexibilización y Educación superior .Colombia. serie Calidad de la Educación Superior N° 2.ICFES –MEN. pag 99.

¹¹² Díaz, Mario. Flexibilización y Educación superior en Colombia. serie calidad de la educación superior N°2 .ICFES –MEN. pag ,62.

¹¹³ La Educabilidad entendida como la categoría que indaga por el *quien* de la educación en la perspectiva del sujeto que conoce. Suarez Ruiz Pedro. Núcleos del Saber Pedagógico. Edición ORIÓN Editores Limitada, Bogotá . pag , 83.

embargo , en estas son conscientes de los cambios que se están dando en el terreno de la formación de educadores. Por lo que no se entiende que al no tener todas las claridades sobre las reformas de la educación superior, esto implique estar excluidos del sistema educativo.,sino que por el contrario es vital para estas iniciar el citado análisis.

En el sentir del docente se mira que por ejemplo en uno d los talleres con las facultades el director investigaciones de una de las instituciones participantes hacia la observación de que “cuando la ley 80/80 se debía destinar un 2 % para la investigación, con la ley 30 se trata de erradicar esta falla, el 272 enfatiza en al investigación”.

LIMITACIONES

Para los docentes las limitaciones en algunos casos son percibidas como más desde su propio ejercicio pedagógico o a partir de las mismas reformas educativas. En ese sentido el director de investigaciones de una de las facultades de educación asistente a los talleres del proyecto de investigación expresa que “no sabemos que hacer con la reforma”¹¹⁴.

Las limitaciones son observadas como “inconvenientes “, y se enfatiza en la necesidad de aplicar interdisciplinariedad¹¹⁵. Que en las visiones de algunos docentes en la practica no se han comenzado a aplicarse en el contexto de las facultades de educación infantil en Cartagena.

Por otros de los docentes entrevistados como”debilidades” que se observan al no “ajustar” los programas curriculares a lo que se propone desde las reformas de la educación superior(Ley 30/92 y Decreto 272/98) en las facultades de educación infantil en la ciudad de Cartagena¹¹⁶. En ese orden de ideas se reconoce que las reformas en su dimensión jurídico-legal debe sustentar las propuestas académicas de las facultades de la ciudad.

¹¹⁴ Notas tomadas en el taller para socialización del macroproyecto de investigación el día 31 de julio de 2002

¹¹⁵ “la interdisciplinariedad, incorpora los resultados de la diversas disciplinas, tomándolas de los diversos esquemas conceptuales de análisis sometiéndolos a comparación y enjuiciamiento e integrándolas”. Tamayo y Tamayo, Mario. El proceso de la investigación científica , México, Editorial Limusa. pag 213.

¹¹⁶ Díaz Villa, Mario, Flexibilización y educación en Colombia .ICFES-MEN .pag 80.

GRUPOS, REDES

Desde la percepción de algunos de los docentes, no se “conoce” de la existencia de grupos de investigación, en el escenario de las facultades de educación infantil de Cartagena .

Por otro lado, en el caso del colegio mayor la docente entrevistada expresa que la “propuesta pedagógica” surgió de investigación de un “grupo de docentes” que adelantaban un postgrado, aunque esta no especifico en que área, esto les impulsó a realizar una investigación de la cual se esta proponiendo para la acreditación.

En otras facultades como la de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, se crean grupos de estudio, que se afirma tiene una finalidad de mejorar los procesos de enseñanza que se adelantan en el programa de educación infantil, en la que se pretende estudiar autores como Edgar Morin, quien es significativo a la hora de comprender la integralidad en la educación.

En el caso, de la Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM) estos adelantan, el fortalecimiento de la investigación a nivel nacional, desde su sede central hacia todas regionales del país como política institucional.

En otros casos, como el de IAFIC , se plantea la creación de comités de coites que se encarguen de jalonar los procesos de investigación al interior de la faculta, y del respectivo estímulo a la creación de grupos de investigación.

PUBLICACIONES (ÓRGANOS INFORMATIVOS)

Los órganos informativos o de publicación de la facultades de educación infantil de Cartagena , desde la percepción de los docentes entrevistados, en algunos casos se plantea como medios para promulgar los trabajos que se adelantan y los cambios mas significativos al interior de estas unidades académicas.

En los órganos informativos, se presentan los de investigaciones que se realizan por docentes en sus practicas pedagógicas. En estos medios de divulgación, se presentan la

participación de los estudiantes, como pro ejemplo en el colegio mayor, en el que las estudiantes participan del diseño de estos órganos informativos.

Por otro lado algunas facultades están en el proceso de crear sus propios medios informativos y de publicación. En el que se incluyen artículos sobre educación y de investigaciones dela facultad como lo ilustra el caso de IAFIC donde se proyecta la publicación de “EDUNOTAS” para el presente año 2003.

En otros casos, se entiende la publicación como el elemento significativo, para el desarrollo de institucional. El docente que fue entrevistado, en la FUNLAM afirma que la escritura se estimula de manera institucional tanto para los docentes como para los estudiantes.

CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS DE PREGRADO DE FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CARTAGENA.

RELACIONES ENTRE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS.

En este escenario construido socialmente¹¹⁷, los docentes entrevistados de algunas facultades identifican el enfoque pedagógico como la línea gruesa desde donde se desagrega el modelo pedagógico.

El *enfoque pedagógico*¹¹⁸ según Pedro Suárez es un punto de vista, asociado a la realidad social, que permite determinar la misión y la visión de un proyecto educativo, y orientarla conformación de los proyectos pedagógico, académico y de convivencia.

Continua afirmado este autor que los *modelos pedagógicos*¹¹⁹ son estructuras conformadas por los núcleos pedagógicos que se caracterizan y cumplen funciones de acuerdo con la teoría educativa y el enfoque que los sustentan.

¹¹⁷ Berger, Peter y luckma, thomas. La Construcción Social de la Realidad ,Edición 2001, Impreso en Buenos Aires , Argentina, Amorrortu Editores S.A pag 38-39.

¹¹⁸ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del Saber Pedagógico .primera edición 2000, impreso en Bogotá. Orión editores Ltda..pag 56.

¹¹⁹ Ibid , pag 61.

En el contexto se observa en la afirmación de los docentes entrevistados la exigencia de la “interpretación”, la “autoformación” y la “creatividad” desde una perspectiva “constructivista” y un interés enfocado, hacia lo crítico y hermenéutico-participativo.

Desde la perspectiva de Silvio Sánchez Gamboa para “interpretar, según los principios de la hermenéutica, (se) exige recuperar rigurosamente los contextos en donde los fenómenos tienen sentido. Interpretar exige recuperar los escenarios los lugares o palcos en donde la manifestación tiene sentido...”¹²⁰.

El enfoque *práctico deliberativo (hermenéutico)*¹²¹, se plantea desde la metáfora del computador, según Pedro Suárez en el sentido, de que el estudiante puede desarrollar de manera individual estrategias de aprendizaje, y construir el conocimiento y los métodos para aprender; el currículo tiende a ser desde esta línea como algo flexible y abierto.

Por otro lado el enfoque *socio crítico*¹²² plantea el mismo autor se asume como estructura el escenario desde el que se desarrolla la vida del estudiante y su papel principal es participar en la transformación del contexto. Las principales estrategias planteadas desde este enfoque son la “reflexión”, el “debate”, la “negociación” y como se expresa en el contexto la “problematización”.

Por último desde la perspectiva del docente, al relacionar las estrategias pedagógicas con el modelo pedagógico, estos en algunos casos expresan que el fin que se busca es tener docentes “constructivistas” e “investigativos”.

En este sentido, la decana de la facultad de educación de la universidad Rafael Núñez¹²³, expresa que el modelo pedagógico de esta institución contempla que el método para aprender es la investigación, y esta se aplica como didáctica para enseñar, y para este ideal se utiliza al autor Nelson López. En el planteamiento de su enfoque, se concibe como interdisciplinario, en el que se hace énfasis en lo humanístico.

¹²⁰ Sánchez Gamboa, Silvio Fundamentos para la Investigación Educativa. Edición 1998, Impreso en Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio pag 57.

¹²¹ Ibid, pag 57.

¹²² Ibid, pag 58.

¹²³ Taller sobre *modelos pedagógicos* de las facultades notas de campo de socialización de los docentes.

ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CARTAGENA

Se observa en el contexto que las facultades de educación a partir de las reformas (Ley 30/92 y Decreto 272/98) que algunos docentes, perciben que para la organización del currículo, esta proporciona los parámetros, los cuales se aplican y a de más se incluye la interdisciplinariedad y la integralidad.

En ese sentido la *formación integral*¹²⁴ puede entenderse como principio que presupone aprender a pensar, aprender a aprender, a prender a ser y aprender a hacer. desde esta perspectiva esto implica el desarrollo de estrategias para la creatividad y la responsabilidad, el estímulo de la autonomía en la búsqueda del conocimiento.

En el contexto se concibe en las diferentes entrevistas hechas a los docentes en que los “Núcleos” son la “novedad” para organizar el currículo. Se plantea que hay dos núcleos que son vitales, como lo son los *núcleos temáticos* y *los problemáticos*¹²⁵.

En este sentido ilustra el alcance de ellas, tomando como ejemplo Decreto 272/98 , en el que se regula pero no se definen, los núcleos del saber pedagógico, y que aparentemente se diferencia del saber específico. Mario Díaz Villa plantea que los *núcleos*¹²⁶ implican el agrupamiento de un conjunto de conocimientos y problemas de unas o varias áreas que se seleccionen según el grado de relevancia.

Por otro lado la organización, se relaciona más con los límites externos e internos, que se establecen entre los discursos (conocimientos). Díaz villa plantea que la *organización del currículo*¹²⁷, puede darse a partir de agrupamientos jerárquicos de unidades características, mediante las cuales se jerarquiza el conocimiento en el currículo.

Continuando con este mismo autor, quien plantea que” en el caso de la educación superior, existen **formas organizativas** del currículo que se expresan en conjuntos

¹²⁴ Díaz villa , Mario. Flexibilización y Educación Superior en Colombia. ICFES-MEN. Pag 27.

¹²⁵ Ibid., pag 80.

¹²⁶ Ibid ., pag 81.

¹²⁷ Ibid pag 72.

especializados, agrupados de mayor a menor de grandes campos de conocimientos o de sus componentes que se articulan en áreas y asignaturas”¹²⁸.

En otros casos en el contexto se expresa desde la percepción de los docentes, que se mantiene en algunos casos la *organización asignaturista*¹²⁹ del currículo, o se esta comenzando el trabajo de construcción de los núcleos. Mario Díaz Villa , expresa que en la mayoría de los casos, la organización por asignaturas ha permanecido y permanecen aisladas las unas de las otras, y adquieren jerarquías diferentes que, por lo general, las promueven los docentes.

Pueden entenderse las asignaturas, como mínimas unidades organizativas de los contenidos, resultado de la selección y recontextualizados a partir de los conocimientos especializados de las disciplinas. Precisamente según Díaz villa esta es la principal critica que se le hace a este tipo de organización, puesto que esta no contiene todos los avances disciplinares que dice representar, y su sentido enciclopédico ,convirtiendo el conocimiento mas que en un fin en medio.

Desde la percepción de los docentes, algunos expresan que el currículo, se construye y esta “acorde” a la filosofía misma de la institución. Pedro Suárez plantea en ese sentido el *currículo*¹³⁰ es específicamente un texto que se constituye en elemento de enlace, en hiato entre los procesos de producción de una sociedad cuando estos están separados.

Para la organización se retoma por otro lado el referente disciplinar, en la construcción de los núcleos o para la construcción del currículo. En ese sentido es posible tener una *organización curricular*¹³¹ por campos, por áreas, por problemas, módulos o proyectos que convocan la participación de o integración de diferentes disciplinas(o asignaturas) al decir de Mario Díaz Villa.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

¹²⁸ Ibid., pag 73.

¹²⁹ Ibid .,pag 78.

¹³⁰Op.cit., Suárez , pag 62

¹³¹ Diaz mario .flexibilización y educación superior en Colombia. ICFES-MEN. Pag 62.

En el escenario social constituido por las reformas de la educación en las facultades de educación infantil, se intenta desde la perspectiva del docente “unificar” en cuanto a las estrategias pedagógicas, y el cual es relativo al currículo, en tanto este sea asignaturista o interdisciplinario.

Un recurso, que se utiliza para suplir las “diferencias” en cuanto estrategias, es la ubicación de espacios para la socializar la estrategias, que hallan dado buenos resultados, y en ese orden de ideas avanzar pedagógicamente.

Los docentes entrevistados identifican las estrategias pedagógicas utilizadas, como por ejemplo el “taller”, “las lecturas”, el “conversatorio”, la “exposición”, la “autoformación”, la “orientación” (académica), la “problematización”, la “negociación”, y los “manuales instructivos” para el proceso educativo.

En este sentido lo afirma una de las docentes participantes de los talleres de socialización de los modelos pedagógicos de las diferentes facultades de educación infantil de Cartagena; En cuanto al colegio mayor se toma como base el aprendizaje autónomo de construcción social desde la pedagogía y la investigación¹³².

En el escenario, se expresa que las estrategias deben “ir aportando” a lo que busca el modelo pedagógico, y en ese orden lo que pide el enfoque pedagógico, que se ha definido en las facultades de educación infantil en Cartagena.

Por otro lado en algunos casos se halla en el escenario social, que las estrategias deben tener en cuenta a los núcleos del saber como por ejemplo el núcleo del “conocimiento”¹³³ y que se concibe en el contexto como en permanente construcción.

FUNDAMENTOS

¹³² Notas decampo taller de socialización Modelo Pedagógicos Facultades de Educación. El día 30 de agosto de 2002.

¹³³ En esa perspectiva expresa Pedro Suárez que “ el conocimiento se comprende como una construcción activa del ser humano” Suárez, Pedro. Núcleos del Saber Pedagógico. Edición 2000. Bogotá .Orion Editores. pag 103.

Los fundamentos pedagógicos, desde la perspectiva de los docentes en el contexto de las facultades de educación infantil en Cartagena, se “interesa” y en palabras de una docente de la universidad de San Buena Ventura por la “transformación intelectual” del ser humano.

En este sentido, desde la Corporación Universitaria Rafael Núñez, el Colegio Mayor se plantea el taller de socialización de los modelos pedagógicos que se fundamenta en el constructivismo, la psicogenesis y el paradigma de complejidad.

En lo pedagógico, se dice que no es concebir el “conocimiento” como algo acabado, y que el modelo pedagógico se fundamento en ello. Siguiendo a Pedro Suárez , “este se constituye en referente de la enseñabilidad en tanto su metodología, estructura interna, estado actual en las distintas disciplinas entre ellas, realizan unaporte en la configuración de saberes...”¹³⁴.

Una docente de IAFIC expresa que , en el caso de esta Universidad existe en el programa de formación en las pedagogías que se imparte, por un lado “teoría del currículo” y “didáctica de la elaboración del currículo” al referirse al tema de los fundamentos.

Reafirmando en la propuesta de Pedro Suárez, los docentes desde su perspectiva, en el contexto expresan que los fundamentos deben “ir ligados a la parte de las disciplinas”; no de manera separada y respondiendo al modelo pedagógico.

También se entiende que existe un fundamento cultural, por el se parte de una concepción del hombre que esta en permanente construcción. En otro sentido que también se fundamenta lo cultural, es en la contextualización, sabiendo identificar los conocimientos a priori que nos proporciona la cultura y los de las estudiantes.

En el casos particulares, el docente reconoce los fundamentos sin embargo, no es consciente como para expresarlos fluidamente al momento de cuestionar acerca de este tema.

RECURSOS DIDÁCTICOS

¹³⁴ Suarez Ruiz ,Pedro. Núcleos del Saber Pedagógico. Edición 2000, Orión Editores. Pag 69.

Se reconoce en el contexto , que la metodología en que se dan las clases, se consideran como elementos dentro de los recursos didácticos. Como recursos didácticos se ubican algunos recursos tecnológicos como el “retro proyector” , “video beam” el “proyector de opacas” , “grabadoras “ y otros recursos.

Estos recursos didácticos, según algunos docentes cumple la finalidad, de impulsar la participación de manera significativa de los estudiantes en la realización de las clases.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS O EN CURSO.(PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA)

En algunas facultades de educación hay una relativa escasez de información acerca de la existencia de proyectos de investigación sobre, didáctica y pedagogía.

Por otro lado se plantea dentro de los proyectos de investigación esta presente el área de pedagogía y didáctica. se expresa por algunos docentes que en los archivos de las facultades se puede conseguir los proyectos existentes en el área de pedagogía y didáctica.

PRODUCCIÓN INTELECTUAL DOCENTE

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD

En las facultades según los docentes en algunos casos se tienen proyectos que adelantan tanto los profesores con estudiantes, y por otro lado los que están realizando ellos solos en con mira a obtener un postgrado.

En el documento PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, sobre las reflexiones acerca del 272 1998 se expresa en el balance sobre investigación “ de una parte la situación general de las facultades de educación, que podemos caracterizar como centrada en la labor docente como transmisor de contenidos desde disciplinas, sin integración entre investigación y docencia, sin políticas de desarrollo de investigativo, con investigadores aislados, toda la carga académica dedicada a la enseñanza, sin coherencia entre el discurso y la practica

de en investigación, la poca cualificación de los docentes en métodos y técnicas de investigación más allá de las experimentales, con planes de estudio asignaturista, y una muy escasa capacidad de innovación”¹³⁵.

Continuando con el mismo documento que en cuanto a los **tipos de investigación**¹³⁶ en las diferentes facultades se puede observar entre estas la investigación que realizan los estudiantes y los maestros relacionada con su practica docente, y la investigación que realizan los profesores un universitarios que se están formando como investigadores en sus primeros intentos- con o sin el apoyo de estudiantes.

En este sentido por algunos docentes de las facultades de educación infantil se reconoce en el contexto , lo significativo de la investigación formativa, para el desarrollo del proceso educativo del estudiante en el contexto de la ciudad de Cartagena.

Por otro lado se expresa que” la reciente reforma de las facultades de ciencias de la educación ha puesto en evidencia que la docencia en los programas de formación de profesores siendo una de las más égidas desde el punto de vista político jurídico de la educación colombiana , tampoco ha asumido como parte integral de su practica educativa el componente investigativo y que los aprendizajes de por descubrimiento son más que otra cosa un eslogan o un enunciado habitual del Proyecto Educativo Institucional, que nada tiene que ver con lo que realmente acontece en la formación de maestros”¹³⁷.

En el contexto de las facultades de educación, se plantea como el caso específico de la Corporación Universitaria Rafael Núñez que el “ método para aprender es la investigación, y se aplica como didáctica para la enseñanza, retomando a Nelson López”¹³⁸.

En este sentido Luis Salcedo, expresa que la “docencia por investigación”¹³⁹ asume que profesores y estudiantes son sujetos activos de su crecimiento intelectual, ético y moral y

¹³⁵ Pedagogía y Educación . Secretaria general del icfes. Santa Fé de Bogotá .,d.c, diciembre de1999. pag 137.

¹³⁶ Ibid ., pag 141.

¹³⁷ Salcedo Torres , Luis . ,Ibarra ,Oscar A. Docencia Por Investigación: una opción de trabajo Universitario. Ponencia.

¹³⁸ notas de campo del taller de socialización de modelos pedagógicos de las facultades de educación infantil.30 de agosto de 2002.

¹³⁹ Salcedo Torres Luis . ,Ibarra ,Oscar A. Docencia Por Investigación: una opción de trabajo Universitario. Ponencia.

que mediante la relación pedagógica , entre el conocer y el conocimiento es la mejor opción de formación como seres autónomos y libres.

Desde el escenario social de las facultades de educación, en el caso de la Fundación Universitaria Luis Amigó, se encuentran proyectos de investigación en “empresas, en los “barrios marginados”, y se expresa que los datos sobre los proyectos se encuentran en el departamento de investigación.

Por otro lado Mario Díaz Villa expresa que “ en muchas universidades de América Latina, el sistema de organización departamentalizada fue incorporado como consecuencia de la influencia política de los Estados Unidos sobre estas instituciones. En el departamento se concentran los investigadores y docentes- de diversos niveles y categorías que provienen de un Campo disciplinar(CLARK, 1983). El departamento desarrolla tareas de docencia, investigación y servicios , en un campo determinado”¹⁴⁰.

GESTIÓN ACADÉMICA –ADMINISTRATIVA DEL CURRÍCULO; PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS UNIVERSIDADES DE CARTAGENA. RELACIÓN DEL CURRÍCULO –PEI DE LAS FACULTADES.

En el contexto los docentes expresan que no se puede plantear un currículo que no tenga una relación con el PEI de la institución en el sentido de la misión de la universidad. En el escenario social de las facultades de educación infantil en Cartagena esta relación se presenta desde la perspectiva del docente, partiendo de los núcleos presentes en el PEI, como el caso de la universidad de San Buena Ventura del cual se nutren los Núcleos del currículo del programa de educación infantil.

Desde ese punto de vista Pedro Suárez estima que “la gestión educativa tiene dos funciones cuya finalidad es velar por la calidad de la educación : la administración de la institución en cuanto tal relacionada con las tareas de planeación , ejecución y control de calidad ; y la administración pedagógica propiamente dicha en cuanto a la tarea de poner

¹⁴⁰ Díaz ,Mario . flexibilización y educación superior en Colombia. ICFES-MEN. pag 101.

a disposición de los estudiantes el saber legitimado socialmente y que fundamenta el cumplimiento de la misión explícita en el programa educativo”¹⁴¹.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

En el contexto de las facultades se mira una articulación de la práctica y la investigación como estrategia pedagógica, desde la perspectiva de algunos docentes entrevistados.

Desde el documento Pedagogía y Educación¹⁴² , se plantea en ese sentido que al investigación, puede tener implicaciones formativas , con relación a los procesos de cualificación; que pone a prueba la capacidad del maestro en la interrelación con sus alumnos para el desarrollo de los procesos en el ámbito educativo.

Por otro lado desde la perspectiva del docente, en cuanto a las estrategias, se plantea que debe existir un progresivo acercamiento en las prácticas, a la realidad educativa, y esta debe reflejarse en los informes de trabajo adelantados desde la práctica.

¹⁴¹ Suárez Ruiz ., Pedro A. Núcleos del Saber Pedagógico. .Edición 2000.Bogotá. Orión editores Ltda.. pag 103.

¹⁴² Pedagogía y Educación. Secretaria Gneral del ICFES. Santa Fé de Bogotá, D.c. Diciembre de 1999.pag 144.

RECOMENDACIONES

A partir de la participación en la segunda fase del Macroproyecto “APORTES Y LIMITACIONES DEL DECRETO 80/80 Y DE LA LEY 30/92 EN LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA EL DESARROLLO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA” que se denomina “LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES. DECRETO 272/98.FACULTADES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA CIUDAD DE Cartagena” surgen algunas recomendaciones. Las cuales en algunos casos, ya se están analizando, con miras a cambiar el escenario de las diferentes facultades de educación infantil en Cartagena. En ese sentido las recomendaciones se entienden como procesos , que deben iniciar las facultades para afrontar la mega tendencias en el ámbito educativo.

En este orden de ideas nos proponemos enunciar unas determinadas proposiciones que ilustran en primer lugar las acciones que es necesario emprender a la luz de las “reformas de educación superior” específicamente en el contexto de las facultades de educación infantil en Cartagena.

Por otro lado el orden de proposición no expresa , la secuencia en la que se necesita emprender las acciones; en el sentido de entenderlas ,insistimos en ello ,como procesos que apunten al mejoramiento de la forma de afrontar la “Reformas Educativas”.

Continuar en al segunda fase del macroproyecto

puesto que este les permite a las facultades tener una “radiografía “ de su forma de asumir las reformas de la educación superior.

Crear y fortalecer grupos de investigación en las facultades de educación infantil.

Esto les permite elevar el nivel de investigación de las mismas a propósito de que sustentaría la propuesta pedagógica y el currículo de con los proyectos que surjan de estos grupos, e incluir estudiantes que apoyen los procesos adelantados por los docentes.

crear y fortalecer líneas de investigación en las facultades.

En este sentido el Decreto 272/98, y el C.N.A exigen a las facultades tener como mínimo , una línea de investigación para sustentar los programas de educación. Por otro lado esta la producción académica dentro de su gestión académico-administrativa.

.fortalecer las relaciones interinstitucionales entre las facultades de educación infantil en Cartagena.

Fortaleciendo estas relaciones interinstitucionales, se crea un canal de comunicación y circulación de las producciones e innovaciones entre las diferentes facultades de educación infantil, que fortalecería la educación de los educadores y la comunidad académica local.

crear y fortalecer redes de investigación local.

En este sentido , se fortalecería la cooperación interinstitucional anteriormente mencionada en el ámbito académico de punta en cuanto a la producción intelectual de la educación.

articular el trabajo investigativo de las facultades de educación infantil con la línea de investigación "calidad de la educación .reformas".

por este medio lograrían tener contacto con redes nacionales e internacionales de investigación educativa. Por otro lado fortaleciendo las relaciones interinstitucionales .

establecer contactos con RUDECOLOMBIA y la red RUECA.

A través de la coordinación académica de la línea de investigación "CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. REFORMAS" las facultades pueden establecerse contactos directos con estas redes puesto que se esta vinculadas las mismas desde el CADE de la universidad

de Cartagena; a propósito de que con estas redes de investigación se articulan trabajos con comunidades científicas a nivel nacional e internacional.

CREAR LA RED DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA A NIVEL LOCAL .

Esto les permite a las facultades de educación infantil ,formar investigadores en pregrado , y a sus docentes con miras a portar la necesidad regional de tener 8 mil investigadores para el Caribe.

participar en el “plan de mejoramiento de la calidad” impulsado por el CADE de la universidad de Cartagena junto con la universidad complutense de Madrid y la red Rueca.

Este plan aportaría a las facultades de educación infantil en términos de regular la calidad y el mejoramiento de la misma con profesionales especializados a nivel internacional con miras a mejorar en ese sentido las propuestas pedagógicas de calidad.

Para concluir estas recomendaciones, se plantean desde las discusiones, que se han venido adelantando desde la segunda fase del macroproyecto, y que en la actualidad se encuentra en marcha.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, Gerardo. Filosofía educativa del siglo XIX, en la Colombia, (1819-1839).

ARANGO Luis E. La Educación Superior en Colombia, discurso en la clausura del II Congreso Nacional de Educación Superior.

ANDER-EGG, Ezequiel ,introducción a la planificación , editorial Humanitas, Edición 2000.

BRUNNER, José J. Universidad y Sociedad en América Latina Sep-Vam. México, 1987.

BERGER, Peter y Luckmann, Thomas. La Construcción Social de la Realidad ,Edición 2001, Impreso en Buenos Aires , Argentina, Amorrortu Editores S.A.

BONILLA ,Elsy. Más allá del Dilema de los Métodos. Editorial **Norma**.

CASTRO SILVA, Eduardo. “Las reformas Educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso América Latina. En: Revista Itinerantes RUDECOLOMBIA.

Cuadernos serie latinoamericana de educación, Las reformas educativas en América latina: Historia y perspectivas, artículo pensar la reforma de Violeta Guyot, Pág. 15.

Cuaderno serie Latinoamericana de educación. Las reformas educativas en América Latina. Historia y perspectiva en el artículo El futuro de la estrategia de Reforma Educativa. El caso de Chile. Marcelo Vitarelli.

DÍAZ V, Mario. Flexibilización y Educación superior .Colombia. serie Calidad de la Educación Superior N° 2.ICFES –MEN.

Decreto 272/92.

Documento Institucional “La investigación en la facultad de ciencias sociales y educación” Pág. 11.

Departamento de investigación y desarrollo facultad de ciencias sociales y educación Universidad de Cartagena.

ESPINOSA, Miguel Investigación, Sociedad y desarrollo en II Congreso Nacional de Educación Superior.

Filosofía y política educativa del siglo XIX, en la gran Colombia (1819-1839)

FLÓREZ Ochoa, Rafael. Hacia Una Pedagogía Del Conocimiento, McGraw Hill, 1994, Santa Fé De Bogota.

GRANÉS, José. La formación universitaria como apropiación cultural, una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. En : Revista Itinerantes. RUDECOLOMBIA. Cauca .Popayán.

GOMEZ, V.M. Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes – junio 1994. Primer Seminario de Investigación Educativa en la Universidad Nacional.

HOLLOS Vásquez, Guillermo. La universidad como comunidad y como institución, pag 22, sin más datos de publicación.

LAGO, Diana. Las reformas de educación superior y las implicaciones en la formación de educadores en Colombia, ley 80/80 agosto de 1992, Ley 115/94. Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana, Memorias..Popayán, cauca.

LAGO, Diana y Gutiérrez, Elio Fabio “Proyecto Currículos universitarios de formación del profesorado implicaciones de las reformas 1980 – 2000”.

Ley 30 de 1992.

Las reformas educativas en América latina: Historia y perspectivas, cuaderno serie latinoamericana de educación, las reformas educativas en América latina: Historia y perspectivas, año 1 N° 1 septiembre 1997, editado por Universidad de San Luis Argentina y UPN.

MUNERA, Alfonso. Reflexiones para una historia de la Universidad de Cartagena. 1998. RUDECOLOMBIA

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia. La Universidad Fund. FES y otras. Santa fé de Bogotá

Ponencia presentada al Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación
Pedagogía y Educación. Secretaria General del ICFES. Santa Fé de Bogotá, D.c. Diciembre de
1999.

Reforma educativa en Bolivia, CAB, instituto Universitario Ortega y Gasset. Santa fé de Bogotá .
Pág. XX, Introducción

SANDOVAL RUIZ, Justo Evelio. La autonomía universitaria en la Constitución Colombiana de
1991. En: Revista historia de la educación Colombia N° 3 y 4, 2001.

SIERRA PINEDA Claudia y otros “historia de las nociones y / o conceptos de educación, desarrollo
social y gerencia social en la escuela colombiana entre 1958-2000” Tesis de maestría en ciencias
sociales con énfasis en gerencia del desarrollo social. Universidad de Antioquia. Medellín. enero 30
de 2001.

SUÁREZ RUIZ, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá
2000.

SOTO ARANGO, Diana. Las universidades de América colonial en el siglo XVIII. U.P.T.C.

SÁNCHEZ GAMBOA , Silvio Fundamentos para la Investigación Educativa.Edición 1998, Impreso
en Bogotá , Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.

.SALCEDO TORRES , Luis . ,Ibarra ,Oscar A. Docencia Por Investigación: una opción de trabajo
Universitario. Ponencia.

TAYLOR s.s y Bogdan R, Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, edición
1987.impreso en España , Editorial Paidos .pag 17-18.

TAMAYO Y TAMAYO, Mario. El proceso de la investigación científica , México, Editorial Limusa.

VARGAS HERNÁNDEZ, Olmedo. Archivos y documentos para la historia de la educación
colombiana. Compilador 2000. RUDECOLOMBIA. En el artículo “Notas sobre la filosofía
académica preilustrada en Nueva Granada” de Celina Lértora Mendoza. Conicet, Buenos Aires.

WASLLERSTEIN, Immanuel. El espacio tiempo como base del conocimiento.

El espacio-tiempo como base del conocimiento, Wallerstein immanuel , congreso de IAP
Cartagena 1997, memorias, pag,52-53.

El espacio-tiempo como base del conocimiento, Wallerstein immanuel , congreso de IAP Cartagena 1997, memorias, pag,52-53.

Lectura texto de V semestre universidad de Cartagena; capitulo I – Elementos para una critica de la participación. pag 26-27sin mas datos de referencias. Paradigma “conjunto de proposiciones o de enunciados meta teóricos que apuntan menos sobre la realidad social que sobre el lenguaje a emplear para tratar de la realidad social.

Reconstruyendo la transformación social, Marco Raúl Mejía, pag 69, Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.

Revista Colombiana de Trabajo Social “Fundamentos de los Estudios de Gerencia social”, Maria Victoria Muñoz, pag 123.

Lectura texto de V semestre universidad de Cartagena; capitulo I – Elementos para una critica de la participación .pag 31-33 sin mas datos de referencias.
Ibid23, wallerstein immanuel

Habermas Jurgen. TEORIA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA, COMPLEMENTOS Y ESTUDIOS .pag, 23 –34.

Revista de Trabajo social, enero 1995, Antonio Elizalde , Visión y Prospectiva del Desarrollo a Escala Mundial, pag 23.

El compromiso de las Ciencias Sociales, Guillermo Hollos, Ensayo publicado en el Espectador, se desconoce fecha de publicación.

Revista electrónica de servicio social de la universidad de concepción chile, V° 1,n°3 junio de 1999-diciembre 1999 publicado en internet. “Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad de Trabajo Social. <http://w.w.w.udec.cl/~ssrevi/index.html>.

Revista electrónica de la universidad nacional de entre ríos.Argentina
<http://w.w.w.margen.org/desdeelfondo/portada>. “Tendencias del trabajo social en el marco de un currículo. Escrito por Margarita Rozas Pagaza.

Revista electrónica de la universidad nacional de entre ríos.Argentina.
<http://w.w.w.margen.org/desdeelfondo/portada>. “El uno y el múltiplo: relaciones entre las áreas del saber.un abordaje socioeducacional”.escrito por Maria L. Martinelli.

