



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Vicerrectoría de Docencia y Vicerrectoría de Extensión

Voces y sentidos de las prácticas académicas

2

Hacia la construcción de políticas...

Medellín, noviembre de 2006

Universidad de Antioquia
Vicerrectorías de Docencia y de Extensión
Investigación de las prácticas académicas
Voces y sentidos de las prácticas académicas 2
Hacia la construcción de políticas...

Rector Universidad de Antioquia
Alberto Uribe Correa.

Vicerrector de Docencia
Guillermo Londoño Restrepo.

Vicerrectora de Extensión
Margarita Berrío de Ramos.

**Grupo Interdisciplinario
de Trabajo sobre las prácticas
académicas en la Universidad
de Antioquia:**

María Nubia Aristizábal Salazar
Jefa de Programación Académica,
Vicerrectoría de Docencia.

Mélida Contreras Ríos
Coordinadora Académica,
Programa de Integración
Docencia-Asistencia y Desarrollo
Comunitario —IDA—,
Vicerrectoría de Extensión.

María Eumelia Galeano Marín
Docente Investigadora
y Asesora Metodológica.

Elsa María Villegas Múnera
Jefa Departamento de Educación
Médica, Facultad de Medicina.

Isabel Puerta Lopera
Docente Investigadora,
Facultad de Derecho.

Socorro Gil Henao
Docente Investigadora,
Escuela Interamericana
de Bibliotecología.

Alexánder Pérez Álvarez
Docente Investigador,
Departamento de Trabajo Social.

Aidé Galeano Múnera
Docente Investigadora,
Escuela de Bacteriología
y Laboratorio Clínico.

Luz Stella Isaza Mesa
Docente Investigadora,
Programa de Educación Infantil,
Facultad de Educación.

Haydé Beltrán Urán
Docente Investigadora,
Facultad de Ingeniería.

William Adolfo Cardona Bedoya
Comunicador Social.
Programa IDA,
Vicerrectoría de Extensión.

Érika María Ramírez Obando
Pasante en Investigación.
Pregrado de Trabajo Social.

Juan Carlos Giraldo García
Pasante en Investigación.
Pregrado de Historia.

Natalia Urrego Tuberquia
Pasante en Investigación
Pregrado de Derecho

Diseño portada:
William Adolfo Cardona Bedoya
Comunicador Social y Periodista
Universidad de Antioquia
comunicante@gmail.com

Diego Morales Flores
Comunicador Social y Periodista.
Universidad de Antioquia.
dediegomorales@gmail.com

**Corrección, diagramación,
impresión y terminación**
Imprenta Universidad
de Antioquia.

Sugerencias e inquietudes:
Vicerrectoría de Docencia
Ciudad Universitaria
Bloque 16, oficina 332
Teléfono: 210 51 04.
Correo electrónico:
vicedoce@quimbaya.udea.edu.co

Vicerrectoría de Extensión
Programa IDA
(Facultad de Medicina)
Carrera 51D N.º 62-29, Of. 309
Teléfono: 210 60 88.
Correo electrónico:
programaaida@arhuaco.udea.edu.co

© Universidad de Antioquia
© Vicerrectoría de Docencia
© Vicerrectoría de Extensión
ISBN: 958-655-949-1

Edición: Érika María Ramírez Obando
William Adolfo Cardona Bedoya
Primera edición: mayo de 2006
Segunda edición: noviembre de 2006

Diagramación, impresión y terminación: Imprenta Universidad de Antioquia.

Impreso y hecho en Colombia/Printed and made in Colombia

Imprenta Universidad de Antioquia.
Teléfono: (574) 210 53 30.
Telefax: (574) 210 53 32.
Correo electrónico: imprenta@quimbaya.udea.edu.co

Los conceptos y opiniones expresadas, en esta publicación, son responsabilidad exclusiva de sus autores y en nada comprometen la ideología o política institucional de la Universidad de Antioquia. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y créditos de los mismos

Contenido

Presentación	9
Parte I	13
Antecedentes de la universidad moderna y las prácticas académicas. Siglo XII hasta primeras décadas del XX <i>Juan Carlos Giraldo</i>	15
Prácticas académicas y política universitaria de docencia, investigación y extensión <i>María Eumelia Galeano</i>	31
Normas jurídicas sobre prácticas académicas: de la validez a la eficacia <i>Isabel Puerta</i>	45
Prácticas académicas en la Universidad de Antioquia: un mundo diverso <i>Érika María Ramírez</i>	57
Re-significando caminos: dimensión académica de las prácticas desde la perspectiva sistémica <i>Alexánder Pérez, María Nubia Aristizábal Salazar</i>	81
Tensiones en las prácticas académicas <i>Elsa María Villegas</i>	101
Globalización, Mundialización y Agenda Educativa en Colombia <i>Marco Antonio Vélez Vélez</i>	111

Parte II _____	113
Globalización, mundialización y agenda educativa en Colombia <i>Marco Antonio Vélez Vélez</i>	
_____	113

Presentación

La Universidad de Antioquia, bajo la coordinación de las vicerrectorías de Extensión y Docencia, se ha propuesto el diseño y desarrollo de una política integral sobre las prácticas académicas que hacen parte del plan de formación de los programas de pregrado. Es un proceso que compete al conjunto de la Universidad y requiere la participación de las diversas áreas del conocimiento.

Para la formulación de esta política se tiene como referente la normativa vigente para la educación superior en el país, los procesos de autoevaluación institucional y de programas académicos realizados, y los estudios y reflexiones sobre el tema de la universidad y las prácticas. El desarrollo de procesos de sistematización e investigación que permitan comprender el contexto histórico, su relación con las finalidades del proceso formativo y con las funciones de docencia, investigación y extensión, dan cuenta de la heterogeneidad y diversidad de concepciones, reglamentaciones, procesos académicos y administrativos, actores comprometidos en su desarrollo, modalidades y relaciones establecidas con los planes de formación y con el currículo.

En el segundo semestre de 2004, las vicerrectorías de Docencia y Extensión conformaron un equipo de trabajo interdisciplinario y multiprofesional dedicado a la reflexión y examen sobre las prácticas académicas. En 2005 el equipo decidió realizar, como parte del proceso de formulación de la política de prácticas académicas, la investigación *Las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia* con el objetivo de analizar las concepciones que se tienen sobre las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede Medellín y su relación con los principios misionales; conocer además el estado actual de las prácticas académicas en términos de

sus relaciones con las funciones de docencia, investigación y extensión de la universidad en sus aspectos académicos, pedagógicos, normativos y administrativos.

En esta investigación se entiende por prácticas académicas el proceso sistémico intencionado de formación integral interdependiente de las funciones de docencia, investigación y extensión que posibilita la producción, aplicación y difusión del conocimiento en integración con el entorno sociocultural, económico, laboral y político.

El grupo informa sus avances investigativos a través de la serie *Voces y sentidos de las prácticas académicas*. El primer número (Universidad de Antioquia, 2005) presentó las intervenciones de los vicerrectores de Docencia y Extensión acerca del sentido de las prácticas académicas y su relación con la extensión universitaria y expuso los conversatorios realizados durante 2005 sobre: “La función de integración universitaria, una lectura desde la Universidad Nacional de Colombia”, “¿Cómo analizar las prácticas formativas en la Universidad de Antioquia?” y “Los contenidos esenciales de la flexibilidad laboral: una mirada en el contexto colombiano”.

Esta publicación es la número dos de la serie *Voces y sentidos de las prácticas académicas* y que se denomina *Hacia la construcción de una política integral de Prácticas*. Recoge los avances investigativos fruto de un trabajo colectivo de reflexión grupal, de investigación documental y de sistematización y análisis de la información generada a través del instrumento “Las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia”, aplicado en 2005 a los coordinadores o encargados de las prácticas en los programas de pregrado, sede Medellín.

El texto aborda, en primer lugar, un análisis de lo que considera los antecedentes históricos de la universidad en general y menciona el momento en el cual la investigación, la

extensión y la docencia se convierten en los ejes articuladores de la universidad hispanoamericana.

En segundo lugar, a partir de una revisión analítica de los documentos rectores de la política universitaria de docencia, investigación y extensión, establece las relaciones entre prácticas académicas y las funciones básicas de la universidad respondiendo a las preguntas: ¿Cuáles principios de la universidad orientan las prácticas académicas? ¿Cómo se plantea la relación docencia, investigación y extensión en la política universitaria? ¿Cuál es el significado de las prácticas académicas que desde los documentos rectores se pueden inferir? ¿Cuál es la naturaleza de las prácticas académicas de acuerdo con los documentos rectores? ¿Cuáles son las relaciones que entre prácticas y currículo se establecen?

En tercer lugar, se trabaja la dimensión normativa, entendiendo que un buen funcionamiento de las prácticas académicas requiere, además de las reglas jurídicas, una reflexión profunda sobre sus implicaciones en el plano de la formación integral para ajustar las regulaciones existentes o expedir unas nuevas que respondan a la filosofía, enfoques, expectativas y realidades de la universidad y del entorno.

Una exploración preliminar sobre el estado actual de las prácticas en los programas de pregrado de la universidad en sus dimensiones académico, pedagógico y normativo-administrativo, se presenta en cuarto lugar.

El quinto aparte analiza la dimensión académica de las prácticas desde la perspectiva sistémica, planteando algunas de las premisas fundantes de la teoría de sistemas, con el fin de reconocer la importancia de abordar las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia como un proceso integral y a la vez interdependiente de otros procesos definidos en las funciones básicas de la universidad: docencia, investigación y extensión.

A manera de conclusiones que “cierran” estos avances investigativos y abren nuevas preguntas para la discusión, se plantean las *tensiones* que se dan en las prácticas académicas y que deben ser atendidas desde el diseño y la orientación pedagógica de los cursos que las incluyen, desde el área de la gestión de las unidades académicas y de la misma Universidad para lograr convertirlas en oportunidades de formación y de espacio para el cumplimiento de la responsabilidad social de la institución como ente universitario de carácter público.

Con el fin de profundizar en el análisis de una de las tensiones básicas que enfrentan las prácticas académicas en el momento actual, la segunda parte de la publicación se dedica a la intervención del profesor del Departamento de Sociología Marco Antonio Vélez “Universidad, globalización y TLC” realizada en uno de los conversatorios sobre prácticas académicas llevados a cabo en 2005.

El diálogo y reflexión permanentes son la razón de ser del grupo de investigación sobre prácticas que desde las vicerrectorías de Docencia y Extensión y con la participación de profesores, coordinadores de práctica y estudiantes de diferentes áreas del saber se ha propuesto aportar a la construcción de una política de prácticas para la Universidad de Antioquia.

Este texto es un pretexto, tanto en el sentido de texto previo que quiere y reclama ser mejorado, como en el sentido de disculpa u ocasión para continuar el debate ya iniciado al cual se convoca a todos los actores presentes en la formulación de políticas y en el desarrollo de las acciones formativas de la educación superior y en particular a los involucrados en las prácticas académicas.

Parte II

**Antecedentes
de la universidad moderna
y las prácticas académicas.**

Siglo XII hasta primeras décadas del XX

Antecedentes de la Universidad Moderna y las prácticas académicas. Siglo XII hasta primeras décadas del XX

*Juan Carlos Giraldo**

1. Introducción

Las instituciones universitarias no fueron diseñadas de acuerdo con un plan preestablecido, más bien, fueron evolucionando con el tiempo y definiendo sus características, valores, objetivos y principios sobre los cuales se logró constituir un concepto propio de universidad. En el marco de la investigación en curso, se pretende mostrar cómo algunos procesos evolutivos de la educación superior han sido permanentes, y otros dependieron de circunstancias económicas, sociales y políticas para variar en el tiempo. Por eso, un análisis como este en el presente número de *Voces y sentidos sobre las prácticas académicas*, debe considerar los antecedentes históricos de la universidad y dar cuenta del momento en que la docencia, la investigación y la extensión se convirtieron en funciones que articulan hasta ahora, el funcionamiento de la universidad hispanoamericana.

* *Estudiante de pregrado Departamento de Historia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia*

Igualmente, se busca dar cuenta cómo esa tríada de funciones se integran a las prácticas académicas de las diferentes áreas educativas en la Universidad de Antioquia de Medellín, Colombia. La docencia, la investigación y la extensión otorgan el sentido a la universidad desde lo que enseña, lo que aprende y lo que se proyecta fuera de sus instalaciones, permitiendo un proceso de retroalimentación que genera y reorienta el conocimiento.

Los momentos históricos sobre los cuales se delimitó el tema son: en primer lugar, del siglo XIII hasta primera década del XX, pues en el transcurso de estos siglos en Europa la universidad se instauró con una infraestructura propia para sus quehaceres, se crearon políticas para su funcionamiento y se integró la investigación como una función dentro de la vida universitaria. En segundo lugar se hace un recuento del papel de la universidad en América Latina en la posconquista; seguidamente, se da cuenta de los efectos acarreados por la Revolución francesa de 1789 en las universidades hispanoamericanas, para finalmente, abordar la “revolución” de Córdoba en la Argentina de 1918 donde se inició la extensión universitaria.

Dichos antecedentes buscan esclarecer la manera como en la Universidad de Antioquia surgen las prácticas académicas, en interdependencia con la docencia, la investigación y la extensión. Sin embargo, dicha información se dará a conocer, una vez avance la investigación, en los próximos números de *Voces y sentidos de las prácticas académicas*.

2. La génesis de Universitas

Revisemos ahora el desarrollo histórico de las instituciones que reciben el nombre de universidad. Este concepto nace en el siglo XIII con la expresión latina *studium generalis*. La palabra *studium* indica la existencia de una escuela con

instalaciones adecuadas para estudiar; la palabra *generale* significa que la escuela atrae a estudiantes de diversas partes que se congregan en dichas instalaciones. Los *studium generalis* enseñaban las artes liberales e incluían las llamadas facultades superiores: Leyes, Teología y Medicina. Existieron también los *studium particulare* que sólo tenían estudiantes de un área geográfica limitada. No obstante, la determinación del tipo de *studium* estuvo a cargo del Papa y en ocasiones del Emperador o la Corona (Cobban, 1992: 1246).

El currículo de las universidades definía el tipo de conocimiento impartido. Inicialmente se aprendía latín para poder continuar con los *Trivium* o *Cuadrivium*. En el primero se enseñaba gramática, retórica y lógica, es decir, disciplinas del lenguaje; en el segundo, aritmética, geometría, astronomía y música valoradas para la época como aquellas que servían para interpretar el mundo natural; ambos, *Trivium* y *Cuadrivium*, incluían las artes liberales.

La universidad se estableció como una institución organizada en la Europa Occidental del siglo XII en París (Francia) y Bolonia (Italia). En París surgió como una escuela de lógica y teología enlazada a un modelo de universidad magistral donde los alumnos estaban en calidad de aprendices bajo la dirección del gremio docente. Por el contrario, en Bolonia se inició como una escuela de leyes donde muchos de sus alumnos eran personas adultas que llegaban de distintos lugares de Europa y se encargaban de contratar doctores en leyes para que fuesen sus profesores. Ya que eran extraños en la ciudad, enfrentaron problemas que los hicieron unirse para defender sus intereses, y una vez unidos, tomaron el control de la Universidad. Así, Bolonia fue la primera universidad cuyo gobierno estuvo en manos de los estudiantes, situación que permaneció hasta 1350 aproximadamente, cuando las autoridades de la ciudad recuperaron el control y entregaron la Universidad a los profesores (Cobban, 1992: 1249).

Siguiendo al modelo de la Universidad de París —es decir, un modelo magistral— se fundó en Gran Bretaña, a finales del siglo XII, la Universidad de Oxford, y como resultado de una emigración de profesores de dicha institución se fundó para comienzos del siglo XIII la Universidad de Cambridge, ambas basadas en el modelo de universidad magistral. Más adelante, se fundó la Universidad de Salamanca (España) y se convirtió en la más importante de este lugar; empezó como un *Studium* en 1219, y para 1254 el rey Alfonso X “El Sabio” le dio el estatuto de universidad.

En años posteriores, se multiplicó el número de universidades en distintas ciudades de Europa. Se estima que para el año 1300 ya había entre 15 y 20 universidades y que para el año 1500 aproximadamente 70. En general, todas conservaron altos estándares de calidad para la época y contribuyeron a una diseminación de intelectuales y gente culta en toda Europa.

De otro lado, en los siglos XV y XVI surge la figura institucional educativa de los colegios mayores, cuyo objetivo fue ofrecer residencia y sustento a los estudiantes pobres que se destacaran por su talento y virtud, de tal forma que la pobreza no fuera obstáculo para que pudieran conseguir sus grados universitarios; éstos fueron antecedentes claros de las becas universitarias de sustento o manutención.

A partir del siglo XVI, las universidades empezaron a diversificarse y a tomar conciencia de sus funciones y su papel en la sociedad. Se consideraron a sí mismas como las instituciones encargadas de impartir educación superior, que compartían, además, fines semejantes. De otro lado, las universidades de la época habían sido legitimadas por las autoridades supremas de cada región mediante la facultad de otorgar grados, los cuales, en muchos casos, se convirtieron en funciones más importantes que la educación. Se observa así, cómo la

investigación en la universidad no era considerada para la época como una función importante.

En ese entonces, los modelos de organización que se adoptaron fueron los ya descritos, Bolonia y París; así, en algunos casos eran instituciones gobernadas por los estudiantes que contrataban a los profesores, y en otros, eran instituciones gobernadas por los gremios de docentes. La Universidad de París terminó por imponerse con tres modelos:

- El más antiguo fue el modelo colegiado o tutorial en el que la enseñanza estaba descentralizada y se formaban numerosas comunidades de profesores y alumnos que estudiaban y convivían, como en Oxford. En este tipo de universidades se impartían conocimientos de tipo general.
- El segundo modelo es el de la universidad profesional en donde la enseñanza estuvo centralizada y se formaron especialistas de acuerdo con las disciplinas cultivadas por los grupos de profesores.
- El tercero fue un modelo intermedio que combinó una administración central con colegios de tamaño pequeño. Recibió el nombre de *College University* y según este modelo se inició la construcción de conjuntos de edificios que reunían a toda la Universidad. Este último, se considera como el precursor de la universidad moderna ya que tiene una administración única, adopta la estructura de colegios para el entrenamiento profesional y hace énfasis en la unidad de la ciencia (Frijhoff, 1992: 1252).

Un cambio importante en la concepción de la universidad ocurrió en 1810 en la Universidad de Berlín (Alemania), al frente del filólogo Karl Wilhelm von Humboldt quien impulsó de manera notable el estudio de las ciencias, y con quien se lograron asentar las bases de lo que serían posteriormente las

llamadas universidades de investigación. La idea de universidad de von Humboldt fue la unidad institucional de todas las ciencias. A través de esta institucionalización se impulsó la investigación, los estudios de posgrado, y la libertad de profesores y alumnos; se crearon las figuras del departamento académico y del instituto de investigación y se instituyó la figura del profesor como un personaje de gran prestigio dentro y fuera de la universidad.

El proyecto de la Universidad de Berlín se extendió rápidamente por Alemania, la cual se encontraba en un periodo de rápida industrialización. Con base en los logros obtenidos, las universidades norteamericanas optaron por echar mano de sus modelos y adaptarlos a sus universidades (Kerr, 1963: 11).

Según von Humboldt, una de las características de los establecimientos científicos superiores es no considerar a la ciencia como un problema totalmente resuelto y permanecer, por tanto, constantemente investigando. El trabajo del profesor requería de la presencia y colaboración de los estudiantes, que eran parte integrante de su labor de investigación y sin ellos ésta no sería igualmente satisfactoria (von Humblodt citado por Bonvecchio, 1991). En esto se ve expresado el origen de las escuelas de posgrado y cómo la investigación entra a ser una función fundamental de las universidades. Pero, ¿cómo se integran estos modelos de educación en América Latina?

3. Un viaje cultural de Europa hacia Latinoamérica

La primera universidad en América Latina, fundada por los españoles, fue la de Santo Domingo, en la Isla Española, en 1538, y la última fue la de León de Nicaragua, en 1812. Entre estas fechas se fundaron un total de 32 instituciones. En dicha época, la universidad se constituyó de acuerdo con el modelo y los estatutos de la Universidad de Salamanca. Las primeras fundaciones surgieron por la necesidad local de instruir a los novicios de las órdenes religiosas que acompa-

ñaron a los conquistadores españoles, con el fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico creada por la ampliación de las tareas de evangelización.

Además se buscaba la conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli a los hijos de los peninsulares y criollos, con el fin de vincularlos culturalmente al imperio y, a la vez, preparar el personal necesario para cubrir los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica.

Por otro lado, las dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas, aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias. La presencia de religiosos en los primeros años del periodo colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo, formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, se interesaron en elevar el nivel de los estudios y de poder obtener autorización para conferir grados mayores. De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron con frecuencia iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica.

Diferente a lo que se presentaba en toda Hispanoamérica con la educación que impartían las comunidades religiosas españolas, Portugal no creó ninguna universidad en Brasil durante la época colonial pues la Universidad de Coimbra asumió buena parte de las tareas de los dominios brasileros. Sin embargo, éste no fue el único caso que se presentó en las colonias. Inglaterra por su parte, construyó un imperio en algunas zonas de América del Norte sin que por ello otorgara importancia alguna a la fundación de universidades. Por tal motivo, España constituyó una gran excepción entre las potencias coloniales, en lo que se refiere a la fundación de universidades fuera de Europa (Tünnerman, 1991: 2).

Las reformas universitarias del periodo colonial, en determinadas áreas de Hispanoamérica, se comenzaron a instaurar

una vez sube al trono de la corona española Carlos III Por medio de este personaje se logró reformar la universidad tomando como herramienta el absolutismo ilustrado,¹ propio de la Casa francesa de los Borbones. Bajo este modelo se produjo un movimiento renovador que se hizo sentir en tierras americanas, proyectado en la enseñanza universitaria que durante el siglo xvii, y buena parte del xviii, había llegado a una situación de verdadero decaimiento intelectual. El pensamiento ilustrado se guió, en este momento histórico, a un campo de la física y la ciencia. Además, las universidades mantuvieron su vigencia en el campo de la filosofía que sirvió como base de una escalera cuya cúspide fue la teología y se convirtió en un método de pensamiento dirigido hacia la ciencia.

Se puede concluir que la universidad colonial fue un reflejo cultural heredado de la península ibérica enmarcada dentro de una época más bien atrasada en la revolución industrial y científica; no obstante, eso le permitió tener un fuerte afianzamiento en las letras y las artes. En realidad, la universidad colonial existió y trabajó en función de los grupos dominantes, creando una tradición clasistas por donde pasaron algunos de los próceres que se empeñaron en la causa de independencia hispanoamericana, y precisamente a ella,

1 El absolutismo ilustrado (también conocido como despotismo ilustrado) es un concepto político que se enmarca dentro de las monarquías absolutas y que pertenece a los sistemas de gobierno del antiguo régimen, aunque a lo largo del siglo xviii el Estado absolutista conoció cambios en su funcionamiento, éstos no afectaron la estructura fundamental del poder absoluto. Con el sistema político instaurado por las monarquías reformistas se observa que el monarca sigue siendo el centro de poder y no tiene obligación de justificar sus acciones, las ideas de la Ilustración empiezan a hacerse ver entre las técnicas políticas. El absolutismo ilustrado seguía un principio básico, aumentando el bienestar del pueblo y dándole una educación básica, pero no excesiva, se conseguía que el nivel cultural del pueblo aumentase, aumentaban las posibilidades económicas de los más desfavorecidos y se conseguía mayor beneficio a largo plazo para el Estado. Su lema era “todo para el pueblo pero sin el pueblo”. http://es.wikipedia.org/wiki/Despotismo_ilustrado. Consultada el 1.º de marzo de 2006.

correspondió formar la élite criolla que asumió la conducción de las nacientes repúblicas.

3.1. Nueva forma de gobierno, nueva educación

A diferencia de la Colonia, la educación en la República se caracterizó por tomar elementos de nuevos modelos educativos. El modelo adoptado por los dirigentes de las incipientes naciones hispanoamericanas fue el instaurado por la universidad francesa después de la revolución que tuvo relevancia en 1789 (Revolución francesa). Mediante el nuevo modelo educativo se buscó nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales, consideradas como instituciones con rasgos del medioevo. La universidad francesa acababa de experimentar profundos cambios bajo la tutela de Napoleón y los ideales educativos politécnicos que éste propició. La concepción universitaria napoleónica se particularizó por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones, es decir, academias e institutos. Con base en estos antecedentes, Carlos Tünnerman plantea:

La Universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión fue, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual para promover la unidad y estabilidad política del Estado (Tünnermann: 1991: 62).

No obstante, el impacto de la Ilustración no fue igual en todas las universidades, varias continuaron viviendo dentro de los mismos esquemas hasta bien entrado el siglo XIX y aun

después de la Independencia, por lo que fueron, según Carlos Tünnerman, “coloniales fuera de la colonia”. Sin embargo, Brasil no utilizó los modelos autóctonos propuestos por Francia, la educación superior fue “importada” en la década de 1930 de las universidades italianas y alemanas que recibieron, como muchos países hispanoamericanos, la influencia de los modelos norteamericanos después de la década de 1960.

Sin embargo, las universidades hispanoamericanas tampoco lograron ampliar la base social de las matrículas estudiantiles la cual siguió siendo exclusiva de las clases dominantes. Al permanecer intactas las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante el siglo XIX. A comienzos del siglo XX, el Movimiento de la Universidad de Córdoba en Argentina, denunciaría vigorosamente el carácter aristocrático de la universidad.

3.2. Movimiento de Córdoba y extensión universitaria

En general, las universidades, hasta el siglo XIX, eran instituciones pequeñas, que virtualmente no habían sufrido cambios desde que fueron fundadas en la Edad Media. En ese tiempo, ofrecían unos cuantos cursos tradicionales mediante relaciones casi familiares entre diez o veinte profesores y unos cientos de estudiantes. Estaban dedicadas predominantemente a la teología, las humanidades, las leyes y otras ciencias sociales. Su relación con la ciencia era vaga, especialmente antes del cambio en la Universidad de Berlín. Es sólo en el comienzo del siglo XX cuando aparece, en América Latina, la concepción de extensión y responsabilidad social.

Para comienzos del siglo XX se inicia en América Latina una revolución originada por la clase media emergente en su afán de lograr la apertura de la universidad hasta entonces controlada por la oligarquía y el clero. Las universidades

latinoamericanas, encasilladas en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza un pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar noblemente en el siglo xx y hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios experimentados en la composición social, debido a la urbanización, la expansión de la clase media y la aparición de un incipiente proletariado industrial. Los esquemas universitarios, enquistados en el pasado, necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles la base de sustentación social.

Los postulados reformistas escritos por la Universidad de Córdoba en 1918, sintetizados por Carlos Tünnerman en su documento “Desarrollo histórico de la universidad en América Latina (desde las primeras fundaciones universitarias hasta la universidad republicana)”, fueron:

- a. Autonomía universitaria en su aspecto político, docente, administrativo y económico y autarquía financiera.
- b. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus estamentos constitutivos: profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno.
- c. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras.
- d. Docencia libre.
- e. Asistencia libre.
- f. Gratuidad de la enseñanza.
- g. Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa. Mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.
- h. Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la universidad.
- i. Vinculación con el sistema educativo nacional.

- j. Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección de la cultura universitaria al pueblo y preocupación por los problemas nacionales.²
- k. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo (Tünnerman, 1963: 71).

La Reforma de Córdoba fue producto de circunstancias históricas y sociales muy claras donde se representó la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana. Sin embargo, no consiguió la transformación de las universidades en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos positivos en tal sentido. Su acción, en cuanto al ámbito universitario, se centró principalmente en el aspecto de lo que podríamos llamar la organización jurídica o formal de la universidad (autonomía y cogobierno) y menos en lo referente a la estructura propiamente académica de la misma, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas.

Córdoba representó el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo y destinado a estructurar un esquema universitario original y adecuado a las necesidades reales de América Latina y al proceso de socialización que inevitablemente transformó sus actuales estructuras.

En el numeral j de los postulados del Movimiento de Córdoba, es clara la iniciativa que se dio a la apertura de un modelo más directo con la sociedad por medio de los conocimientos

2 El numeral resaltado de los postulados de Córdoba es propio. Además se hicieron algunas modificaciones en las palabras las cuales consideré más indicadas para el contenido, no obstante no se pierde el sentido propio que Carlos Tünnerman da en su documento.

adquiridos. Se buscó salir de las instalaciones universitarias y comenzar a poner en “práctica”, es decir, más allá de los muros, los conocimientos en pro de mejorar la forma de vida de las sociedades vulneradas y por ende la de los individuos. Esto fue lo que se concibió como, la extensión universitaria y es de donde emergen las prácticas universitarias como una función social. Sin embargo la Universidad de Argentina no fue la única en presentar modelos alternativos de educación, en Colombia para 1909 el ex presidente Rafael Uribe Uribe había propuesto alternativas muy similares a las escritas en el manifiesto de Córdoba, entre ellas la autonomía universitaria.

Es así como las universidades han cambiado notablemente desde que se fundaron, en la Edad Media, hasta nuestros días. En América Latina se han transformado de pequeñas comunidades de profesores y alumnos, a organizaciones complejas que realizan variadas funciones entre las que se destacan como funciones centrales la docencia, la investigación y la extensión, las cuales como hemos visto, fueron llegando a las universidades según las necesidades propias de un área geográfica específica con unos antecedentes sociales propios. Por eso, el concepto de universidad ha sido dinámico, y probablemente lo seguirá siendo ya que busca acoplarse a las necesidades temporales del conocimiento científico y social.

No obstante, quedan por resolver algunos interrogantes, entre ellos: ¿cómo ingresa la investigación y la extensión en Colombia? ¿En qué momento se institucionaliza la docencia, la investigación y la extensión como las funciones articuladoras de la universidad contemporánea en Colombia? ¿Cómo se integraron estos modelos en la Universidad de Antioquia y qué cambios considerables ha sufrido en los últimos años? ¿Qué otros modelos de universidad existen que manejen pilares diferentes a los de la Universidad de Antioquia? ¿Cómo se conciben las prácticas en el marco de las tres funciones de la universidad? ¿Qué particularidades existen en la universi-

dad de Colombia y la Universidad de Antioquia en el proceso histórico de la docencia, la investigación y la extensión? Estas y otras preguntas serán resueltas a través de los próximos números de *Voces y sentidos de las prácticas académicas*.

Referencias bibliográficas

Bonvecchio, Claudio, 1991, *El mito de la Universidad*, México, Siglo XXI.

Cobban, A. B., 1992, "Universities: 1100-1500", en: Burton C. Clark y Guy Neave, eds., *The encyclopedia of higher education*. New York, Oxford Pergamon Press, vol. 2, pp. 1245-1251.

Frijhoff, W., 1992, "Universities: 1500-1900", en: Burton C. Clark y Guy Neave, eds., *The encyclopedia of higher education*. New York, Oxford Pergamon Press, vol. 2, pp. 1251-1259.

Kerr, C., 2001, "The idea of a multiversity", *The uses of the university* (5th ed.). Cambridge, Harvard edition World Harvard University Press, pp. 1-34.

Tünnermann Bernheim, C., 1999, "Desarrollo histórico de la universidad en América Latina: Desde las primeras fundaciones universitarias hasta la universidad republicana", *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Caracas, IESALC/UNESCO, pp. 55-73.

**Prácticas académicas
y política universitaria
de docencia, investigación
y extensión**

Prácticas y política universitaria de docencia, extensión e investigación

*María Eumelia Galeano**

En este aparte se “entrevistan” los documentos rectores de la política universitaria de docencia, investigación y extensión con el fin de establecer las relaciones entre prácticas académicas y las funciones básicas de la universidad. Las preguntas que guían esta lectura son: ¿cuáles principios de la universidad orientan las prácticas académicas? ¿Cómo se plantea la relación docencia, investigación y extensión en la política universitaria? ¿Cuál es el significado de las prácticas académicas que desde los documentos rectores se pueden inferir? ¿Cuál es la naturaleza de las prácticas académicas de acuerdo a los documentos rectores? ¿Cuáles son las relaciones que entre prácticas y currículo se establecen?

El *Estatuto General* de la Universidad de Antioquia establece como propósitos de la misma formar en la autonomía, la responsabilidad, en las capacidades para el trabajo en equipo, liderazgo para el cambio, capacidad de solución de problemas de carácter regional y nacional y al responder

* *Asesora metodológica. Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Antioquia*

a la pregunta ¿cómo justifica su ser social la universidad?, plantea: “La razón para la existencia de la universidad es el desarrollo de la vida académica, y en ésta la investigación y la docencia constituyen los ejes; ambas actividades se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social” (Universidad de Antioquia. Consejo Superior, 1994: 11). A través de la docencia, la investigación y la extensión, la Universidad se propone la creación de hábitos científicos y del sentido humanístico en la formación de sus profesionales; la generación, el desarrollo y la adaptación de conocimiento y el fomento de las libertades de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la información.

Esta indisoluble relación entre las tres funciones básicas de la universidad se reitera en la Misión de la Universidad:

En ejercicio de la autonomía universitaria, de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra que garantiza la constitución política, y abierta a todas las corrientes del pensamiento cumple, mediante la investigación, la docencia y la extensión, la misión de actuar como centro de creación, preservación, transmisión y difusión del conocimiento y de la cultura” (Universidad de Antioquia. Consejo Superior, 1994: 17).

Como quehacer fundamental, y en virtud de su carácter transformador, la Institución busca influir en todos los sectores sociales mediante actividades de investigación, de docencia y de extensión” (Universidad de Antioquia. Consejo Superior, 1994: 17).

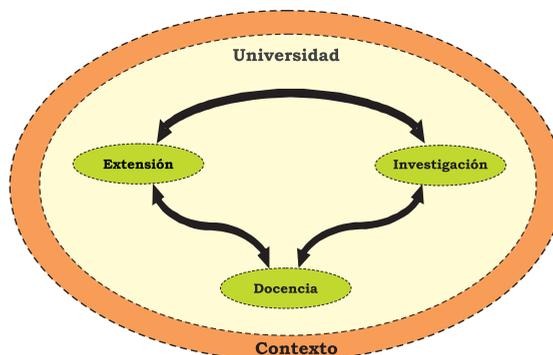
A su vez, el Sistema Universitario de Extensión establece “Como parte de la misión institucional, la extensión deberá articularse con la docencia y con la investigación y, partirá de las fortalezas propias de la universidad” (Universidad de Antioquia. Consejo Superior, 1997: 12).

La relación entre las tres funciones básicas de la Universidad se hace explícita en el numeral g del Acuerdo Superior 204, donde se establece como función del Comité Técnico del Centro de Investigaciones: “Estimular la relación de los programas de investigación con los de docencia y extensión” (2001: 11). Esta relación se reitera en el mismo Acuerdo Superior, al incluir, en el numeral d, como una de las funciones del Comité para el Desarrollo de la Investigación: “Procurar la articulación de la actividad investigativa con la docencia y la extensión” (2001: 15).

Estos documentos rectores de la vida universitaria dejan claro el sentido y la particularidad de cada una de las tres funciones básicas, y a su vez hacen explícita la necesidad de construir y consolidar una relación permanente entre ellas, mediada por el contexto social.

Los avances de las disciplinas, las demandas de la sociedad en permanente transformación y la producción de conocimiento imponen a la docencia, extensión e investigación continuas transformaciones y “movimientos” presentándose relaciones de equilibrio entre las tres o coyunturas donde una función pueda convertirse en el eje central. En lugar de la relación triangular se propone el siguiente diagrama:

Diagrama 1
Relación entre las tres funciones básicas en la Universidad



A la luz de las tres funciones básicas de la universidad, es importante analizar qué relación se establece entre ellas y las prácticas académicas.

La Vicerrectoría de Docencia incluye como uno de los diez ejes de política de currículo “Incrementar y fortalecer las prácticas profesionales” y plantea que: “El conocimiento no puede estar aislado de la práctica, del ejercicio del saber específico, vincular al estudiante desde los primeros semestres al trabajo permite una confrontación objetiva que se traduce en mayor conocimiento y nos acerca a la realidad social” (Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, 2004: 2).

La naturaleza formativa de las prácticas y su relación con los procesos investigativos y de extensión es ampliamente reconocida en documentos elaborados por la vicerrectoría de docencia:

En la medida en que la práctica [...] ponga en ejercicio la capacidad de formación para el pensamiento analítico, crítico, sintético, la capacidad de formular y resolver problemas, comunicar en forma verbal y escrita proyectos y resultados, discutir y concertar, trabajar en equipo en forma interprofesional e interdisciplinaria será reconocida como punto estratégico para la concepción y puesta en marcha de proyectos pertinentes de extensión o proyección institucional, sin perder sus objetivos de formación y sin caer en actitudes mesiánicas y asistencialistas. Igualmente, de ella surgirán proyectos de investigación, se harán campos de formación para éstos y campo de desarrollo investigativo para el desarrollo. Se realizará así, la relación estructurante de la universidad entre la tríada investigación, docencia, extensión, y de paso se fomentará la política que pretende que el cuerpo docente no vea estas funciones como excluyentes y oriente su accionar profesional con la visión de no ser “sólo docente”, “exclusivamente investigador” o “un extensionista” (Londoño Restrepo, 2005: 21-22).

Si bien las prácticas son por naturaleza formativas, también son consideradas una modalidad de extensión universitaria, que permite a estudiantes, asesores y a la misma institución generar y consolidar vínculos con la realidad social y hacer viable uno de los aspectos básicos de la educación integral: la formación de ciudadanos con responsabilidad social con su entorno. Así lo establece el Sistema Universitario de Extensión; “Las prácticas son la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad, y buscan la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales, y la atención directa a las necesidades del medio” (Universidad de Antioquia. Consejo Superior, 1997: 17). En el mismo documento se plantean dos objetivos a las prácticas: académico “Lograr una mayor cualificación de profesores y estudiantes, obtener una adecuada interrelación entre los aspectos teóricos y prácticos de los distintos saberes, y permitir el enriquecimiento académico de los procesos curriculares”. El objetivo social tiene que ver con el desarrollo de programas y proyectos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones del medio y a la vinculación de profesores y estudiantes a las prácticas.

En el análisis de la relación extensión-prácticas el Vicerrector de Docencia, reitera su carácter académico y muestra uno de los riesgos presentes en esta relación: “Extensión y prácticas profesionales pueden guardar una estrecha relación y corresponderse, con los objetivos y políticas institucionales, pero el carácter académico formativo no puede subsumirse en intencionalidades de solidaridad institucional, ellas son primero acto académico” (Londoño Restrepo, 2005: 22).

A través de la relación docencia–investigación, y del ejercicio de la investigación las prácticas se han constituido,

bajo diferentes modalidades y con particularidades en áreas y programas, en una estrategia de formación en investigación (pasantías de investigación, práctica investigativa) y de consolidación de grupos de investigación, mediante la formación del relevo generacional. Así lo plantea el Acuerdo Superior 204, al establecer como funciones del Comité Técnico del Centro de Investigaciones en su numeral f: "Fomentar la participación de los estudiantes en los grupos de investigación para que se garantice de esta forma la permanencia y estabilidad de tales grupos" (2001: 11). En la reglamentación de convocatorias para proyectos se establece como requisito de las mismas la participación de estudiantes de pregrado y postgrado en calidad de auxiliares y asistentes de investigación. De esta forma, el desarrollo de proyectos ha sido considerado como un espacio de formación de estudiantes y de propiciar condiciones para que los mismos proyectos se constituyan en campos de práctica y pasantía investigativa.

Las prácticas académicas se conciben como un movimiento, que las vincula de manera permanente y con una relación de relativo equilibrio con la docencia, la investigación y la extensión. El peso específico que en las prácticas se imprime a cada una de las tres funciones básicas varía de acuerdo con: su significado en el plan de estudios, la concepción curricular, las modalidades de práctica, la concepción de la relación teoría-práctica, la relación con el contexto, las demandas del mismo y los objetivos que con ella se persigan. De esta forma, las prácticas, sin perder su naturaleza de formación integral y su papel en la retroalimentación, confrontación y divulgación de conocimiento, podrán ser predominantemente una modalidad de extensión, una alternativa de formación en investigación o una forma de hacer investigación.

Litwin (2005) al concebir las prácticas como un espacio de provocación de la integración de aprendizajes y de la relación

docencia, investigación y extensión, y el saber práctico como un conocimiento que implica sabiduría, conocimiento de las necesidades sociales y requerimientos “cognitivos”, trasciende el sentido restrictivo de las prácticas que las considera como mera “aplicación” de conocimiento e invita a un cambio cualitativo que conlleva a formar desde la teoría para reconocer la teoría necesaria para la resolución de los problemas, identificar la teoría “faltante” y contribuir a la construcción de nuevo conocimiento.

Esta relación de las prácticas con las funciones básicas de la Universidad, lleva necesariamente a preguntar: ¿cuáles son las relaciones que entre prácticas y currículo se plantean?

El currículo es entendido como una construcción flexible y permanente de un proceso educativo, tanto a nivel macro como a nivel micro, como un proceso de adaptación de la propuesta educativa a las necesidades del educando, su comunidad y el país. Los nuevos currículos combinan orgánicamente ciencia y cultura, docencia e investigación, cultivan en el estudiante la sensibilidad creativa, permiten su vinculación a la actividad investigativa y fomentan la interdisciplinarietà. La reforma curricular la realizará cada programa, ya que ésta es inherente a las particularidades de cada unidad académica (Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia, 2004: 1).

“El currículo es una propuesta tentativa teórica, práctica que define las características de los ambientes y de los procesos de acción en la institución con el fin de alcanzar los propósitos educativos y sociales de una comunidad” (Londoño Restrepo, 2000: 2).

El currículo es una hipótesis puesta en acción y probada precisamente dentro del funcionamiento de todo el proceso formativo” (Londoño Restrepo, 2000: 2).

La práctica profesional o académica se define como “espacio que promueve la aplicación de los conocimientos a situaciones diversas con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas propias del ámbito de la disciplina o de la profesión así como el análisis crítico y la reconstrucción de los saberes” (Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación, 2004: 3).

Pensar la relación prácticas-curriculo conduce a reiterar que las prácticas no son un apéndice ni del proceso curricular ni del plan de estudios sino parte constitutiva de ambos. Ellas tienen vínculos con la formación teórica, la formación en valores (solidaridad, autonomía, responsabilidad, trabajo en equipo), con los campos y metodologías de investigación e intervención social, con prácticas de nivel micro (inscritas en los cursos) y con aquellas que se definen como profesionalizantes. La práctica es “una entidad organizada en torno a la adquisición de “conocimientos definidos”. Ella es un campo de conformación estructural del currículo” (Londoño Restrepo, 2005: 16).

Los documentos de política para la renovación curricular hacen explícito el carácter formativo de la práctica académica; su papel en la confrontación, aplicación y generación de conocimiento y en el ejercicio del saber específico; la necesidad de su transversalidad y su potencial de acercamiento a la realidad social.

La concepción que reduce la práctica a la aplicación de conocimiento, se amplía posibilitando pensarla como espacio de confrontación teoría-práctica, y de generación de bases para la construcción de nuevos conocimientos.

Como ejercicio de un saber específico, las prácticas son escenario privilegiado para “poner en acción” los conocimientos disciplinarios. Como punto de encuentro entre saberes permi-

ten analizar la correspondencia entre los objetivos propios de formación profesional y la capacidad para dialogar con otros saberes y con la realidad sociocultural en que se inscriben.

Como garante de formación académica integral, las prácticas deben hacer parte de principio a fin del proceso de formación de los estudiantes, con las particularidades propias de cada nivel. Esta concepción de transversalidad reivindica la esencia académica de las prácticas como proceso que permea todo el plan de estudios, y desvirtúa el carácter de “síntesis” del proceso de formación profesional, a veces reducido a la idoneidad laboral, asignado a las mismas. “La práctica no puede reducirse, bajo la óptica de lo puramente técnico, al momento corroborador de la formación teórica y mucho menos al momento de ‘aprender a hacer’. No puede liberarse de su función-responsabilidad de la realización de esas intencionalidades de creación de hábitos científicos, de formación de sentido humanístico, de formación de la libertad de aprendizaje y del logro del ejercicio científico y académico” (Londoño Restrepo, 2000: 3).

Las prácticas como modalidad de extensión, como acercamiento a la realidad social, son “conectores” entre la sociedad y la Universidad. Los asesores, los coordinadores de práctica y los estudiantes en práctica son puntos de enlace entre la Universidad y el contexto sociocultural, económico y político. Los proyectos de práctica son proyectos de extensión de la Universidad que hacen viable el principio de responsabilidad y reciprocidad de la institución con su entorno. A su vez son un espacio de aprendizaje para la Universidad y sus programas académicos, de allí surgen nuevas preguntas que confrontan conocimientos y posibilitan su avance.

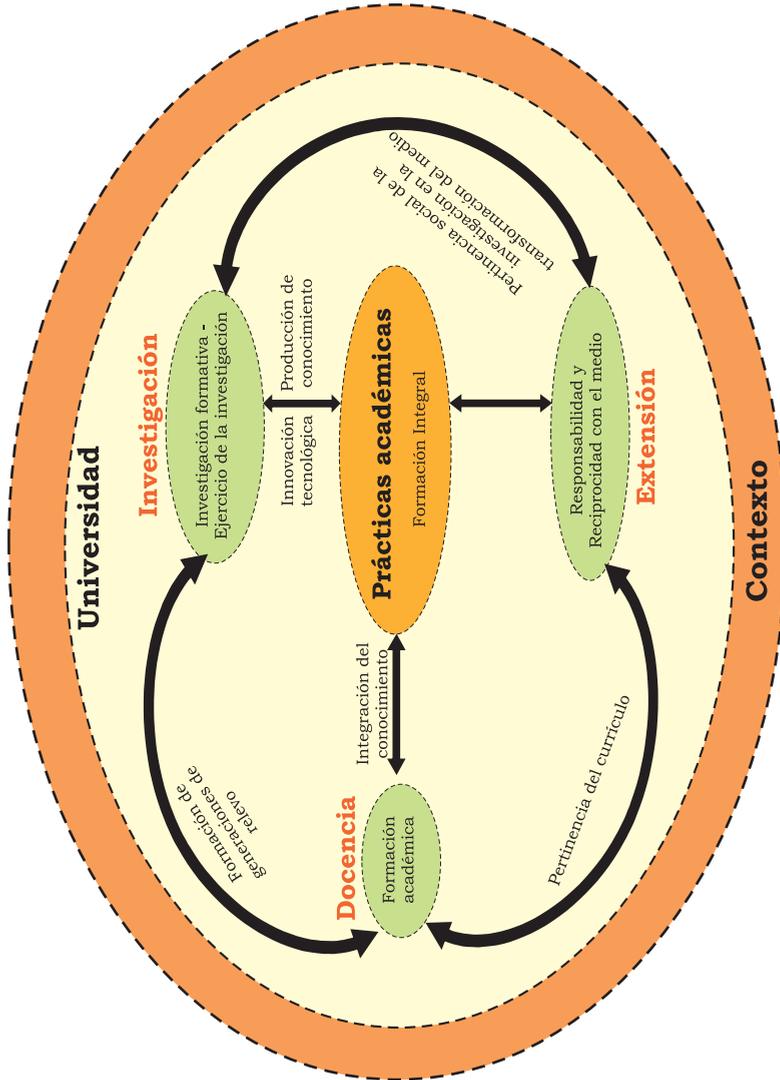
La política universitaria establece clara relación de las prácticas con las tres funciones básicas de la universidad al

concebir las como formación académica, modalidad de extensión y espacio para el ejercicio de la investigación. Si bien las prácticas académicas son por naturaleza formativas, su carácter no se agota en lo académico, su naturaleza también está constituida por su capacidad y sentido de vincular a la Universidad y a los actores básicos de las prácticas al entorno socioeconómico político y cultural para pulsar demandas, necesidades, establecer formas de vinculación al medio y para intervenir problemáticas haciendo viable el cumplimiento de la responsabilidad social de la universidad con su entorno.

La práctica es un proceso y conector entre la sociedad y la Universidad, esta función debe hacerse de manera consciente por parte de los programas, y con ellos de los profesores y de los estudiantes. El estudiante practicante es un “punto” de enlace entre la Universidad y la sociedad, y los proyectos de práctica son proyectos de extensión de la Universidad hacia entes componentes del entorno exterior, pero a su vez es un punto en donde la Universidad bebe de otras informaciones y otros saberes producidos en otros ambientes para racionalizarlos y transformarlos en el proceso de formación de sus profesionales (Londoño Restrepo, 2003: 5).

A su vez, y como parte del mismo proceso, la relación con el medio plantea a las prácticas demandas por la elaboración de nuevo conocimiento, consecución y sistematización de información, relación con otros saberes y lógicas diferentes a la académica pero necesarias en el proceso de comprender realidades. De esta forma las prácticas son punto de encuentro de la docencia como formación y confrontación de saberes, la investigación como generación de conocimiento y la extensión como responsabilidad social y encuentro con sectores productivos, sociales y gubernamentales. Esta relación de las prácticas académicas con las tres funciones básicas de la universidad se expresa en el siguiente diagrama:

Diagrama 2
Las prácticas académicas en relación con las tres funciones básicas



Referencias bibliográficas

Litwin, Edith, 2005, Jornada de formación y capacitación en diseño, evaluación y gestión del currículo universitario: notas tomadas en la conferencia, Medellín, [s.n.]-2005.

Londoño Restrepo, Guillermo, 2000, Las prácticas y el currículo: documento inédito, Medellín: [s.n.].

____2005, “Las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia”, en: *Voces y sentidos de las prácticas académicas no. 1*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. Consejo Superior, 1997, “Sistema Universitario de Extensión: Acuerdo Superior 124, 29 de septiembre de 1997 por el cual se establece el Estatuto Básico de extensión”, *sitio web Universidad de Antioquia* [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 8 de agosto de 2006.

____1994, “Estatuto General: Acuerdo Superior N° 1 de 1994”, *sitio web Universidad de Antioquia* [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 30 de julio de 2006.

____2001, “Acuerdo Superior 204 de 6 de noviembre de 2001: Reglamento de investigación”, *sitio web Universidad de Antioquia* [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 10 de octubre de 2006.

Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, 2004, Política para la renovación curricular, Medellín, [s.n.].

Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 2004, Conceptualización política de currículo, Medellín, [s.n.].

**Normas jurídicas sobre
prácticas académicas:
de la validez a la eficacia**

Normas jurídicas sobre prácticas académicas: de la validez a la eficacia

*Isabel Puerta**

El objeto de este escrito es avanzar en la discusión respecto a la *naturaleza de las prácticas* y las consecuencias que se derivan de la misma, con el fin de recoger fundamentos teóricos suficientes para proponer *una política* acorde con los lineamientos establecidos en las normas generales de la Universidad. Específicamente en este apartado, se tratará de escudriñar un poco en los aspectos normativos de las prácticas académicas y su relación con la naturaleza que hasta el momento se les ha atribuido, cual es la de hacer parte de la función de Extensión Universitaria.

En sentido ideal, las normas jurídicas deben permitir el establecimiento de reglas de convivencia, el fortalecimiento de las relaciones sociales, la asignación de competencias y la atribución de funciones; deben construirse atendiendo al *principio de legalidad* que señala el funcionario competente, las materias sobre las que puede versar la regulación, la subordinación de la nueva norma a otras de rango superior y, en

* *Docente investigadora. Facultad de Derecho. Universidad de Antioquia*

todo caso, a la Constitución Política, todo ello en aras de su validez; deben contar *con vocación de permanencia*, así que deben visionarse hacia futuro, de tal manera que permitan la regulación adecuada de situaciones que pudieron preverse anticipadamente, para evitar los cambios normativos constantes que conducen la inseguridad jurídica; deben construirse *de forma colectiva* para, mediante la participación, ganar en legitimidad y contando con el respaldo de los destinatarios evitar al máximo su transgresión y garantizar su eficacia; deben atender *a su pertinencia*, para que efectivamente entren a incidir sobre problemáticas del entorno, actuales, generalizadas y sentidas y contar con un *contenido material coherente con el cuerpo normativo institucional*, para evitar la desviación de los aspectos misionales, contenidos en los estatutos universitarios.

La Constitución Política, la Ley 30 y el *Estatuto General* de la Universidad de Antioquia, son los máximos ordenamientos que rigen la vida universitaria, sin embargo, para efectos de construcción de estos lineamientos hemos de entender que el verdadero alcance, sentido y función de las normas jurídicas, en una institución de educación superior de carácter público es la de atender a la creación de conocimiento pertinente y relevante a partir de configurar procesos de formación integral. Estos compromisos se cumplen con el aporte de la docencia, la investigación y la extensión, como funciones básicas de la Universidad.

En la historia reciente de la Universidad y antes del año 1994 la normatividad en general, y la referida a las prácticas académicas en particular, fue desintegrada y de carácter coyuntural, buscó resolver las problemáticas más apremiantes y dejó grandes vacíos que normalmente fueron llenados por las unidades académicas con interpretaciones que obedecían casi siempre a la buena voluntad, pero alejadas, también casi siempre, de argumentos jurídicos.

En ese periodo se destacan, respecto a las prácticas, normas tales como el Acuerdo Superior 154 de 1990 referido a la prestación de servicios de asesoría externa y al desarrollo de actividades de educación permanente, la Resolución Rectoral 1186, reglamentaria del anterior y cuyo contenido desarrolla los elementos mínimos de la asesoría, los parámetros para la elaboración de presupuestos, el plan general de gastos de las dependencias, las autorizaciones para la ejecución de los servicios y los estímulos al personal docente. Esta ha sido una de las normas más socorridas en materia de extensión; su carácter fue reactivo porque intentó regular situaciones que venían presentándose dentro de la Universidad y que no contaban con una salida legal. Eventualmente, esta norma se relaciona con actividades de práctica, pero en general su contenido se refiere específicamente a la extensión. El Acuerdo Académico 038 de 1995 por el cual se dictan normas relacionadas con las prácticas profesionales: se refiere a los objetivos y a la necesidad de integrarlas al Plan de estudios, atribuye a cada facultad la tarea de su reglamentación, alude a los asesores y sus tipologías, a los campos de práctica y a la posibilidad de intervención de la Vicerrectoría de Extensión para mejorarlas.

En el año 1994 mediante el Acuerdo Superior 01, la Universidad expide el *Estatuto General* que sirve de pauta para la elaboración de otras normativas de jerarquía inferior que realizan desarrollos en materias específicas, es así como ahora la Universidad cuenta con estatutos de extensión, de investigación, de contratación administrativa, de profesores de cátedra, profesoral, de propiedad intelectual y de Bienestar Universitario, entre otros.

El *Estatuto General* acoge el modelo de universidad construida sobre la docencia, la investigación y la extensión, le atribuye como función, la de actuar como centro de creación, preservación, transmisión y difusión del conocimiento y la

cultura y como compromiso el de la búsqueda de soluciones a los problemas del entorno, aprehendiéndolos desde la complejidad y la interdisciplinariedad, para lograr la cooperación y el desarrollo recíproco entre las distintas profesiones, en la búsqueda del conocimiento y su aplicación sobre el mundo.

Esta estructura tridimensional alinea el quehacer académico en una de estas tres funciones y forma compartimentos que en ocasiones no se tocan, o si se relacionan, lo hacen tangencialmente y en algunos casos de manera conflictiva. En este orden de ideas, las prácticas académicas se han ubicado estatutariamente en la Universidad de Antioquia, en la función de Extensión y han afrontado las dificultades que se acaban de mencionar, porque no se miran como parte de un todo que busca la formación integral sino tal vez, como un apéndice que en ocasiones se hace conflictivo y de poco valor.

Desde esta perspectiva tridimensional, la Universidad produce a partir del año 1994 una regulación específica, el Acuerdo Superior 124 de 1997, o *Estatuto de Extensión* que ubica las prácticas académicas como formas de extensión (artículos 12, 13 y 14) y les atribuye una doble finalidad: en lo *académico* la de lograr mayor cualificación de profesores y estudiantes, obtener la adecuada interrelación entre los aspectos teóricos y prácticos de los distintos saberes y permitir el enriquecimiento académico de los procesos curriculares. *Desde lo social* la de desarrollar programas y proyectos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones reales del medio social, mediante la vinculación de profesores y estudiantes a esta actividad.

Cuando el Estatuto de Extensión señala que las prácticas hacen parte de la función de extensión, pretende clarificar la situación y sacarlas del limbo jurídico en el que hasta ese momento se encontraban: las nomina académicas para evitar polivocidad, les asigna, como se dijo, un doble objetivo, social y

académico, descentraliza su regulación específica para atender a la filigrana que su despliegue efectivo comporta en cada caso específico, pero pese a todo ello, la discusión sigue abierta.

De otro lado, el Estatuto de Extensión conforma, con otras regulaciones, el denominado *Sistema Universitario de Extensión*: el Acuerdo Superior 125 de 1997 que consagra las políticas de extensión; el Acuerdo Académico 0122 de 1997 por el cual se constituye y reglamenta el Comité de Extensión; la Resolución Rectoral 1186 de 1990 a la cual se aludió anteriormente y que continúa vigente.

Los aportes de las nuevas normas que conforman el Sistema Universitario de Extensión, pueden sintetizarse así:

1. Permiten la conformación de un cuerpo normativo que regula la extensión universitaria y le da unidad y coherencia interna, que conversa además, con el *Estatuto General* y sus principios misionales.
2. Parecen zanjar la discusión sobre la ubicación de las prácticas académicas, pues con fuerza normativa las define como formas de Extensión y unifica su nominación al llamarlas académicas.
3. Dinamizan, o por lo menos permiten dinamizar el principio de la descentralización, al atribuir a cada una de las unidades académicas, competencia para expedir sus propios reglamentos de práctica (parágrafo del artículo 13 del Acuerdo Superior 124 de 1994).
4. Establecen un marco general y unas políticas de extensión, que por derivación se aplican también a las prácticas.
5. Dotan de estructura organizacional la extensión y por ende las prácticas académicas como una de sus formas.

Es cierto que desde el punto de vista jurídico estas normas constituyen un avance en materia de prácticas académicas, pero también lo es, que ellas por sí solas no cuentan con la entidad suficiente para dar por terminadas las discusiones en torno al tema y lo que sigue a partir de su expedición es ponerlas en ejecución para comprobar su eficacia, abrir espacios de debate y develar su aporte de contenido transformativo en lo curricular y en lo social.

Las prácticas académicas como quehacer intencionado están incluidas, se insiste, en el Estatuto de Extensión, que por vía general las regula, mientras que al tiempo, deja abierta la puerta para que sus especificidades sean atendidas desde la base, en las distintas unidades académicas, como conecedoras de las necesidades y urgencias en la materia y, por tanto, con mayor legitimidad para hacer propuestas que redunden en favor de su despliegue efectivo.

Esta regulación debe consignarse en los denominados *reglamentos de práctica* que en todo caso deben tener como base común, las normas universitarias de jerarquía superior que trazan la filosofía y derroteros que han de acompañarlos y que no pueden de ninguna manera soslayarse, so pena de carecer de validez, el reglamento así producido. A pesar de los esfuerzos, en la Universidad, muchos reglamentos de práctica aún no se han creado, otros, aunque están listos, han perdido vigencia, pues no son asumidos como guía forzosa para el ejercicio de la práctica académica y algunos más, se han elaborado desconociendo su subordinación a normas de rango superior o de manera desagregada para distintos programas, aunque pertenezcan a una misma facultad, escuela o instituto.

Así entonces, podemos afirmar que en este punto de su devenir jurídico las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia enfrentan, entre otras, las siguientes problemáticas:

1. Al nominarlas jurídicamente como formas de extensión se desconoce la mirada integrativa que asumiéndola junto con la docencia y la investigación, no privilegia a ninguna de ellas sino que propone que las tres funciones se constituyan en una unidad de carácter dialéctico que, ubicará espacio-temporalmente el ciclo en uno de estos tres momentos: la producción de conocimiento, la indagación o la transformación.
2. Si los procesos formativos en la Universidad se asumen como un sistema, y las prácticas se entienden como uno de sus componentes, es menester que mediante normas se las incorpore a las tres funciones básicas de la Universidad, dando así por sentado que la docencia, la investigación y la extensión pueden desplegar procesos de práctica.
3. El carácter integrativo y sistémico de las prácticas no riñe con los procesos de descentralización de la Universidad, y aunque éstos, no son el fruto de la mera expedición de la norma sí la requieren como soporte de las realizaciones que se produzcan en las distintas unidades académicas, en concreto, respecto a los reglamentos de prácticas.
4. Las normas jurídicas sobre prácticas en la Universidad han ganado en validez, pero su eficacia está cercada por la sospecha, por cuanto existen todavía espacios universitarios donde se les mira con desdén, escepticismo o se desconoce, en muchas ocasiones, la forma de crearlas, sus alcances y ámbito de aplicación.
5. Los procesos administrativos de construcción de la norma continúan a la zaga de los hechos o acontecimientos que le dan vida, por lo que no se ha logrado aún, una normativa de gran perspectiva que responda a las aspiraciones de la Universidad como centro de un proceso

de formación integral y a los retos que emergen de las disquisiciones académicas.

Creemos que el panorama normativo que se acaba de describir justifica, aunque sea parcialmente, las nuevas búsquedas emprendidas por las vicerrectorías de Docencia y Extensión, mediante la investigación que adelantan sobre el tema de las prácticas académicas.

Desde cualquiera de las perspectivas en que se aborde el tema, dos aspectos están presentes en la investigación: la propuesta de dar una mirada sistémica a las prácticas, y de otro lado, la de trabajar siempre bajo el entendido que la norma por sí sola carece de fuerza transformativa suficiente pues lo que se requiere, además de reglas jurídicas para el buen funcionamiento de las prácticas, es una reflexión profunda sobre sus implicaciones en el plano de la formación integral para, como consecuencia, ajustar las regulaciones existentes o expedir unas nuevas que respondan a la filosofía, enfoques, expectativas y realidades de la Universidad y del entorno.

Referencias bibliográficas

Colombia. Leyes, Congreso, etc, 1991, “Constitución Política de Colombia 1991”, *sitio web Juriscol* [en línea], disponible en: http://juriscol.banrep.gov.co:8080/basisjurid_docs/legislacion/normas_buscar.html, consulta: 30 de julio de 2006.

____ 1992, “Ley 30 de 1992 (diciembre 28) por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”, *sitio web Juriscol* [en línea], disponible en: http://juriscol.banrep.gov.co:8080/basisjurid_docs/legislacion/normas_buscar_cont.html, consulta: 30 de julio de 2006.

Universidad de Antioquia. Consejo Académico, 1995, “Prácticas profesionales: Acuerdo Académico 038 de julio 18 de 1995” *sitio web Universidad de Antioquia*, [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 30 de julio de 2006.

____ 1997, Reglamentación del Comité de Extensión de la Universidad: Acuerdo Académico 0122 del 28 de octubre de 1997, *sitio web Universidad de Antioquia*, [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 30 de julio de 2006.

Universidad de Antioquia. Consejo Superior, 1997, “Estatuto Básico de Extensión de la Universidad de Antioquia: Acuerdo Superior 124 del 29 de septiembre de 1997”, *sitio web Universidad de Antioquia*, [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 30 de julio de 2006.

___ 1994, “Estatuto General: Acuerdo Superior N.º 1 de 1994”, *sitio web Universidad de Antioquia*, [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 30 de julio de 2006.

___ 1997, “Políticas de Extensión de la Universidad de Antioquia: Acuerdo Superior 125 del 29 de septiembre de 1997”, *sitio web Universidad de Antioquia*, [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 30 de julio de 2006.

___ 1990, “Prestación de servicios de asesoría externa y del desarrollo de actividades de educación permanente: Acuerdo Superior No. 154 del 8 de octubre de 1990”, *sitio web Universidad de Antioquia*, [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 30 de julio de 2006.

Universidad de Antioquia. Rectoría, 1990, “Por la cual se reglamenta parcialmente el Acuerdo Superior No. 154 del 8 de octubre de 1990, que trata de la prestación de Servicios de Asesoría Externa y del desarrollo de Actividades de Educación Permanente: Resolución Rectoral 1186 del Diciembre 21 de 1990”, *sitio web Universidad de Antioquia*, [en línea], disponible en: <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/>, consulta: 30 de julio de 2006.

**Prácticas académicas
en la Universidad
de Antioquia: un mundo
diverso**

Prácticas académicas en la Universidad de Antioquia: un mundo diverso

*Érika M^a Ramírez**

Las prácticas académicas, como prácticas humanas intencionadas, contextualizadas en un tiempo, lugar y ámbito: una sociedad local inmersa en un mundo global, una universidad pública y un ámbito institucional; constituyen un punto importante de reflexión, en la medida que se cuestiona la pertinencia de sus objetos, su teleología y su naturaleza, como parte de un proceso de formación de estudiantes, docentes, cooperadores y de la sociedad en general.

Las prácticas de los distintos programas de pregrado permiten, a partir de una lectura analítica, evidenciar la presencia de la Universidad en la sociedad, el impacto que genera en las distintas comunidades con las que interacciona, evaluar la formación de profesionales que aporten pertinentemente

* *Pasante en investigación Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia*

a la sociedad, evaluar la pertenencia de los currículos y los modelos de enseñanza-aprendizaje, identificar la eficiente o no estructura administrativa que respalda la presencia de la Universidad como institución formadora de personas capacitadas para comprender y aportar de manera diferente en el mundo y en su sistema de relaciones.

Con el presente texto se busca socializar el acercamiento preliminar al estado actual de las prácticas académicas, llevado a cabo por el grupo interdisciplinario de investigación que se ha conformado para el estudio de este tema, se toma como base la información generada a partir de un formulario aplicado a los coordinadores de práctica o quienes hacen sus veces en las distintas unidades académicas: departamentos de pregrado, institutos y escuelas.

1. El instrumento

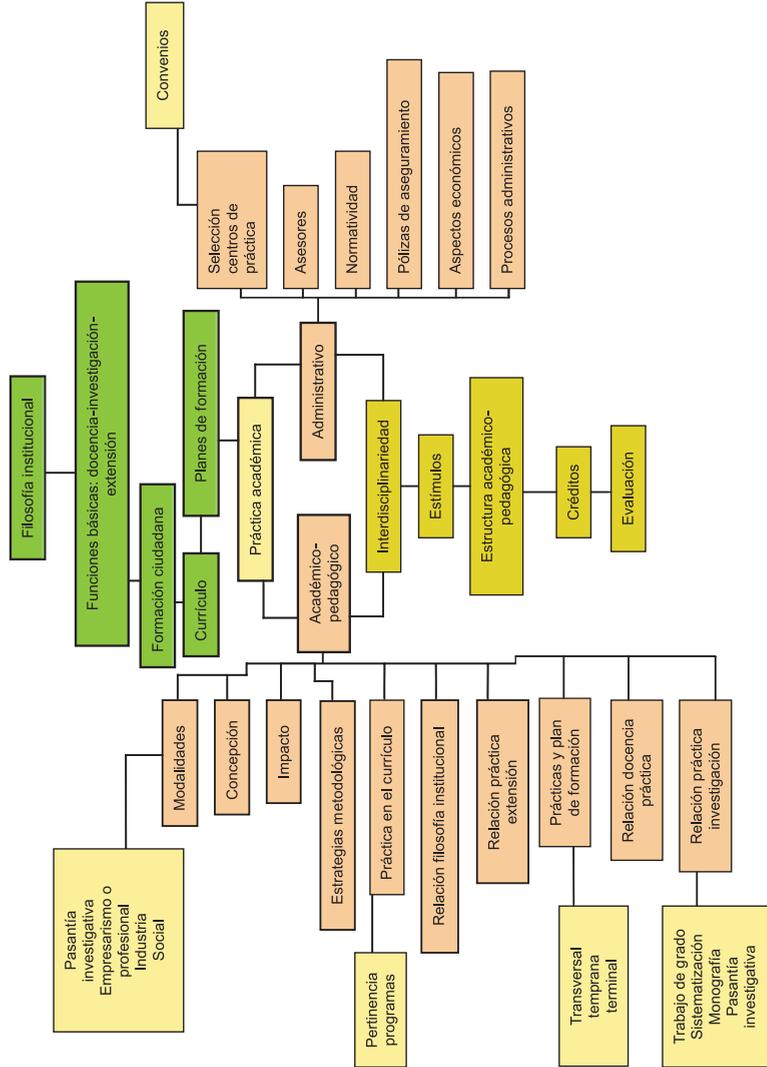
Este instrumento surge en un momento incipiente del proceso investigativo, hacia mayo de 2005, y con el objetivo de explorar el universo de las prácticas desde las siguientes dimensiones: la académica, la administrativa y la normativa¹.

Se tiene en cuenta para su diseño un sistema categorial que sirve de referente para el proyecto de investigación. En este sistema se propone el contexto institucional como sistema macro del cual hacen parte los sistemas de docencia, investigación y extensión.

Las prácticas, aparecen inscritas en un currículo y plan de formación específico, y en interacción con aspectos administrativos, académicos y pedagógicos que le dan forma y contenido (Véase diagrama 1).

1. La dimensión pedagógica se explorará en la siguiente fase del proyecto de investigación.

Diagrama 1
Sistema categorial proyecto de investigación.
Las prácticas académicas en los programas de pregrado
de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Febrero de 2005



El instrumento a partir de preguntas cerradas (Véase anexo 1) da cuenta de siete aspectos específicos: currículos, asignaturas, modalidades, ubicación en el plan de estudio y créditos, que describen y problematizan la dimensión académica; los convenios, la remuneración y los reglamentos, dan cuenta de las dimensiones normativas y administrativas.

2. El proceso de aplicación

El proceso de aplicación se llevó a cabo en distintos momentos: se inició en el primer encuentro con los coordinadores de práctica, mayo de 2005, cuando se socializa la propuesta del proyecto de investigación y se profundiza el tema “Estado del arte en la investigación cualitativa” a cargo de Eumelia Galeano docente-investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, y asesora metodológica del proyecto. Se continúa con el uso de dos estrategias: el contacto telefónico y vía correo electrónico, que permiten reforzar y continuar la generación y recopilación de la información.

Al abordar el análisis de los datos arrojados por el instrumento se encontraron limitaciones relacionadas con el diseño, la aplicación y la sistematización. Las preguntas se formularon de manera general, y por tanto no permitieron discriminar información; en algunas unidades académicas el instrumento no se diligenció de manera oportuna, completa y por las personas conocedoras de los procesos de práctica académica, lo que implicó la prolongación innecesaria en la recuperación de la información; el cuestionario fue respondido por 47 de los 72 programas de pregrado limitando su representatividad para el conjunto de la Universidad y especialmente para algunas áreas (Véase anexo 2).

Se consideró pertinente dedicar un espacio para compartir las limitaciones iniciales que permitieron al grupo investigador reconocer los aprendizajes metodológicos, fortalecer la actitud

abierta, inacabada y necesariamente autocrítica de los procesos investigativos, además de la importancia de dimensionar el objeto de estudio y de investigación para contar con claridades a la hora de diseñar metodológicamente el proyecto.

Se reconoce en la información generada un punto de partida importante en la necesaria tarea de emprender una caracterización de mayor rigurosidad donde se puedan establecer análisis comprensivos, integrales y de mayor profundidad, que hacia la construcción de la política integral de prácticas para la Universidad de Antioquia, evidencien la presencia de los actores involucrados. Esta caracterización se estará contemplando en la segunda fase del proyecto de investigación.

3. La sistematización

En el proceso de sistematización se acudió inicialmente a análisis estadísticos y a su representación gráfica, sin embargo el vacío de información de facultades representativas para las áreas, mostró la necesidad de continuar la lectura de la información con análisis de tendencias generales acompañadas con datos específicos y algunas preguntas que buscan propiciar discusiones y análisis posteriores.

De los análisis que parcialmente dan cuenta la información generada nos muestran la heterogeneidad y complejidad del universo que constituyen las prácticas académicas, por enmarcarse en un ámbito universitario público; en un contexto de hibridación de lo local; lo nacional y lo global; en un sistema económico, y en un sistema social local-regional con demandas específicas.

Nos muestran además la relación de las prácticas con los currículos, por la oportunidad de impactarlos positivamente a través de la investigación, de ese conocimiento actualizado del contexto social, de la identificación de temas que se pro-

fundizarán en las disciplinas específicas que busquen aportar al mejoramiento de la sociedad y el ecosistema; así mismo, la identificación de posibilidades de vinculación con el modelo económico desde propuestas innovativas, que evidencien la calidad de profesionales que forma la universidad.

Por último permiten identificar dificultades, fortalezas y avances con relación al marco normativo y administrativo, donde las formas de vinculación del estudiante son consideradas vitales en la caracterización de las demandas del sistema social, económico y político.

A continuación presentamos las lecturas exploratorias propuestas para algunos elementos de las dimensiones académica y normativa-administrativa.

3.1. Lo académico

En esta dimensión se incluyen: los currículos, las modalidades, las asignaturas², la ubicación en el plan de estudios y los créditos académicos.

3.1.1. Currículos

El currículo es entendido por la Universidad como una construcción flexible y permanente de un proceso educativo, tanto a nivel macro como micro, como un proceso de adaptación de la propuesta educativa a las necesidades del educando, su comunidad y el país. En él se conjugan modelos pedagógicos, estructuras administrativas, procesos de enseñanza y aprendizaje, apuestas por la formación integral, entre otros (Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, 2004: 1).

2. Si bien en el instrumento se indagó por asignaturas, estas se corresponden con las nuevas nominaciones propuestas en los procesos de renovación curricular: proyectos de aula, áreas, núcleos, campos.

Los procesos de rediseño curricular que se vienen implementando desde el año 1997, son concebidos como una forma de alcanzar la excelencia académica. Los nuevos currículos combinarán orgánicamente ciencia y cultura, docencia e investigación, cultivarán en los estudiantes la sensibilidad creativa, permitirán su vinculación a la actividad investigativa y fomentarán la interdisciplinariedad. La reforma curricular la realizará cada programa, ya que ésta es inherente a las particularidades de cada unidad académica (Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, 2004: 1).

De la práctica académica y el currículo se puede establecer una relación que sitúa a la primera como parte de un proyecto pedagógico desarrollado a partir de un plan de formación determinado, que dependiendo de la concepción que tenga sobre la misma la ubicará de forma temprana, transversal o final.

La ubicación en el plan de formación, en una visión más amplia, dará cuenta además de la flexibilidad de los currículos, de la pertinencia de los conocimientos disciplinarios y culturales socializados en la Universidad, y de la significación y valoración que sobre las prácticas configuran la universidad y los actores involucrados en ellas.

Para intentar plantear una lectura analítica de este aspecto, en el formulario 1 se indaga por la ubicación de las prácticas en el plan de formación y la implementación o no de procesos de transformación curricular.

Se encuentra en primer lugar una nominación diversa para las asignaturas y modalidades de práctica que se relaciona con la especificidad de los programas, predomina la tendencia a la ubicación final de los cursos formalmente reconocidos como práctica independientemente de su nominación, que aplica para currículos nuevos, antiguos y en

proceso de transformación como en el caso de: semestre de industria y práctica profesional, de la Facultad de Ingeniería, ubicado entre el octavo y el décimo semestre. Penal, laboral, civil o alternativo, de la Facultad de Derecho, ubicado entre el noveno y décimo semestre. Emprendimiento empresarial e investigación aplicada, del programa de Antropología, ubicado entre el séptimo y el octavo semestre, como modalidades planteadas en el nuevo currículo. Iniciación y finalización, con asignaturas correspondientes a investigación, propuestas desde el programa de Biología y ubicadas entre el noveno y el décimo semestre, y correspondientes a una propuesta curricular sin proceso de renovación.

Al contrastar la información de los programas académicos con procesos de transformación curricular y sin ellos, no se encuentran diferencias significativas en la ubicación de las prácticas en los niveles terminales como es el caso de los siguientes programas académicos que se encuentran implementando una nueva propuesta curricular: Antropología, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Licenciatura en Filosofía, y Microbiología y Bioanálisis.

En programas como: Odontología, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Física, Nutrición y Dietética y Licenciatura en Pedagogía Infantil, se está dando una tendencia en la transversalidad de las mismas, al diseñar en los nuevos planes de formación, materias o asignaturas que si bien no se nominan formalmente como práctica sí trabajan en esa dirección.

3.1.2. Asignaturas y modalidades

Se encuentra que en la concepción de prácticas expresada por los coordinadores subyace todo un abanico de respuestas que evidencian la inclusión de prácticas formales, que a manera de asignaturas aparecen en los planes de formación, y las

estrategias pedagógicas y didácticas para lograr aprendizajes en la relación teoría-práctica.

En esta medida aparecen registradas 46 asignaturas y 62 modalidades de práctica en los programas de pregrado que de la sede Medellín respondieron a este instrumento.

En la lectura de las formas de nominar las asignaturas correspondientes a la práctica, la especificidad profesional determina en gran medida esta nominación, así el abanico se extiende desde: la práctica profesional, el trabajo de grado, el consultorio jurídico, el consultorio contable, el semestre de industria, el seminario integrado, la observación de clases, la integración didáctica, la práctica académica integrada, el seminario taller integrativo, el área de profundización, el proceso vital, las expresiones motrices comunitarias y deportivas; hasta, la práctica social, las prácticas artísticas y culturales, la práctica inglés-francés, sociedad, salud y servicios, la práctica en atención farmacéutica, la práctica profesional y el consultorio administrativo, entre otros.

Con relación a las modalidades, el panorama es igualmente diverso: profesional, apoyo a proyectos, docente, proyecto de investigación, pasantía, convalidación, validación, consultorio, iniciación, finalización, extensión, audiovisual, farmacia social, farmacia pública, mercadeo y productos naturales, asesoría especializada, práctica industrial, institucional, asistencial, contexto, básica humana, investigativa extensión interna, extensión externa investigativa empresarial, optativa, jurídica, salud pública, plan de negocio propio, asistencial, rotación laboratorios, auxiliar de investigación, práctica solidaria, práctica pedagógica, entre otras.

Teniendo en cuenta esta diversidad se puede plantear que si bien muchas de ellas pueden coincidir en la intención y la propuesta de formación integral, en la estructura administra-

tiva y en las estrategias pedagógicas, valdría la pena cuestionar y dejar abierto el debate frente a temas como la relación de la especificidad con las nuevas propuestas curriculares, la priorización de la formación disciplinaria y especializada, las posibles contradicciones con la propuesta interdisciplinaria de práctica planteada desde la política de currículo, la construcción de identidades profesionales y el endogenismo disciplinario.

3.1.3. Ubicación en el Plan de Formación

Como se evidenció anteriormente al hablar de currículos, este acercamiento preliminar nos muestra la tendencia en las asignaturas formalmente inscritas como práctica académica a ubicarse en los últimos semestres del plan de formación.

En gran parte de los casos se inician en el séptimo y se desarrollan en varios niveles como en el caso de: Memoria I y II del programa de Economía, Consultorio Administrativo I, II y III de Contaduría, Práctica Profesional I y II de Licenciatura en Filosofía, Seminario Integrado I y II de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, proyecto VIII, IX y X de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales y Trabajo de Grado I y II de Antropología y Sociología, entre otros.

La ubicación en semestre finales del plan de formación prevalece aun cuando la práctica sea de un solo nivel como en el caso del Semestre de Industria en Ingeniería, ubicada entre el octavo, noveno y décimo semestre; la Práctica Docente de la Licenciatura en Educación Básica énfasis Artístico-Artes representativas, ubicada en el séptimo semestre; y la Práctica en Atención Farmacéutica de Química Farmacéutica, ubicada en el noveno semestre, entre otras.

Programas como Licenciatura en Educación Especial con su nueva propuesta curricular, plantean prácticas trans-

versales con asignaturas como: Seminario I, II, III, IV, V, VI, entre el segundo y el séptimo semestre, y Proyecto VIII, IX y X, entre el octavo y el décimo semestre; situación similar se presenta en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil con la asignatura Seminario Taller Integrativo I, II, III, IV, V, VI, VII que cursan entre el primero y el séptimo semestre y el Proyecto Pedagógico I y II, entre el octavo y el noveno; y el programa de Odontología con asignaturas como: Sociedad, Salud e Investigación que cursan entre el primero y el tercer semestre y Sociedad, Salud y Servicio que cursan entre el cuarto y el décimo semestre.

3.1.4. Créditos

Los créditos desde una concepción básica constituyen una valoración de la universidad frente a las asignaturas de práctica, un reconocimiento del esfuerzo, la labor y el alcance del trabajo de los estudiantes practicantes.

En este aspecto, de nuevo, la diversidad en la asignación de los mismos es la constante, pues se encuentra que dentro del universo de los 47 programas académicos que respondieron al instrumento, los créditos varían desde cero a dieciocho créditos.

En el área de Ingeniería y en el programa de Odontología la propuesta de práctica tiene una correspondencia de cero créditos, en los programas de pregrado pertenecientes al área de las Ciencias Sociales y Humanas el rango oscila entre cuatro y ocho créditos, y para el área de Ciencias Exactas y Naturales la asignación varía entre dos y dieciocho créditos.

Las preguntas que se generan a partir de los datos anteriores están relacionadas con el peso específico de las prácticas frente al plan de formación y al currículo, con la valoración y concepción misma de la práctica, con las apuestas de los

actores involucrados y con las tendencias contextuales en la educación superior.

3.2 Lo normativo-administrativo

En esta dimensión se incluyen en la primera parte las formas de vinculación, que se relacionan con los convenios y la remuneración, y en la segunda parte se desarrolla el tema de los reglamentos en las prácticas.

3.2.1 Formas de vinculación

Se hizo necesario para este escrito determinar una categoría que pudiera incluir los aspectos relacionados con la remuneración y los convenios, que constituyeron preguntas cerradas del instrumento aplicado. Su construcción se justifica, en primer lugar, por las limitaciones que se esbozaron al inicio del artículo y, en segundo lugar, por la necesidad de clarificar las relaciones y las implicaciones presentes en la formalización de la vinculación de un estudiante practicante con una agencia o escenario de práctica, desde el marco institucional y administrativo de la Universidad de Antioquia y desde las propuestas legales vigentes derivadas del contexto nacional.

A partir de lo anterior se pretende dejar abierto el debate por la naturaleza formativa y transformadora de la práctica como apuesta universitaria, la puesta en escena de los actores con sus intereses e intencionalidades y finalmente los impactos en un escenario real y específico de la sociedad.

Estas puntualidades permiten introducir el tema que nos atañe: las formas de vinculación. Se encuentra que las distintas modalidades de práctica de la Universidad de Antioquia adoptan formas jurídicas que corresponden casi siempre a un convenio marco con actas de ejecución, a una pasantía, a un contrato de aprendizaje o a un contrato de trabajo, sin

descartar algunas que carecen de formulas consignadas por escrito y se atienen a los acuerdos verbales de las partes que intervienen.

Las formas jurídicas que acaban de mencionarse tienen las siguientes implicaciones:

1. *El convenio marco y la pasantía.* Se trata de una relación de colaboración de institución a institución, horizontal y con posibilidades de retroalimentación, en la medida en que se observe que los procesos que se realizan con estos convenios o pasantías no están rindiendo sus frutos o están dejando de lado la filosofía y objetivos de las instituciones involucradas. Los estudiantes en práctica deben por tanto seguir las orientaciones de las partes en el convenio; su actuar no obedece a una relación subordinada, sino a una aspiración común de fortalecer lazos institucionales, crecer de manera colaborativa y apoyar el proceso de formación integral del discente.
2. De ninguna manera puede entenderse que bajo la modalidad de pasantía o convenio los estudiantes reciben salario, lo cual no niega la posibilidad de que la Universidad de Antioquia negocie condiciones favorables para la permanencia de los estudiantes en el lugar de la práctica, que tienen que ver, por ejemplo, con la asignación de reconocimientos o bonificaciones para los gastos de traslado o alimentación, los seguros, algunos implementos para la realización de su trabajo y en general todo aquello que pueda contribuir al bienestar del practicante y mejore las condiciones de la práctica y por tanto sus resultados.
3. *Contrato de trabajo.* Se considera una formalización limitada para la práctica, en la medida en que el estudiante en calidad de trabajador tendría que prestar un servicio de carácter personal, con un horario determinado, en

unas condiciones de subordinación a las órdenes del empleador y recibiendo como contraprestación un salario. Así las cosas, la Universidad desde el punto de vista legal no puede tener injerencia sobre el proceso que cumple el estudiante en la empresa o lugar de trabajo, no puede contradecir las órdenes del empleador, no puede negociar las condiciones de la práctica y el proceso de formación se ve truncado por la precariedad de las condiciones del estudiante, aunque económicamente se esté lucrando y aunque de alguna manera se relacione su quehacer con el proceso de formación en la Universidad.

Es una relación empresa-estudiante y no de carácter institucional, una relación de supeditación en donde priman los intereses del empleador y poco o nada cuenta el interés de la Universidad por formar.

4. *Contrato de aprendizaje*. Aunque no se trata de una modalidad reciente en la legislación colombiana sí ha sufrido cambios; los últimos consignados en la Ley 789 que se caracterizan por:

- La norma no lo considera un contrato de trabajo aunque lo incluye en el mundo laboral.
- Le asigna un porcentaje de pago al estudiante en práctica que no considera remuneración o salario.
- Establece subordinación solo en el aspecto específico para el cual se vincula el estudiante en práctica.
- Ordena a la entidad el reconocimiento de la seguridad social para el estudiante.

De esta forma, el contrato de aprendizaje sustrae del poder de negociación de la Universidad el campo que se refiere al as-

pecto específico para el que fue contratado el practicante y que es precisamente aquel en el que debiera tener facultades para intervenir a favor del logro de los objetivos de formación.

Este tipo de vinculación se asemeja al contrato de trabajo en lo siguiente: la subordinación se conserva y la vinculación se da de forma individual y no institucional, con la desventaja para el aprendiz, que en este caso no recibirá un salario como contraprestación.

Las implicaciones de una u otra forma de vinculación, permiten introducir el tema de la remuneración y su estado actual en los 47 programas de pregrado de la Universidad de Antioquia sede Medellín, identificando que no en todos los casos puede hablarse en sentido estricto de remuneración aunque los estudiantes reciban alguna suma de dinero correspondiente a estipendios, bonificaciones o reconocimientos mínimos de los gastos que genera la ejecución de la práctica.

Lo que sí es cierto es que la Universidad tiene sus opiniones divididas respecto a si los estudiantes en práctica deben o no recibir tales sumas en razón de la labor que están realizando. Tal discusión puede de alguna forma reflejarse en las respuestas al instrumento respecto al ítem remuneración de las prácticas, donde gran parte de unidades académicas respondieron negativamente a la pregunta de si reciben remuneración en las prácticas, sin entrar a distinguir la forma de vinculación y el tipo de asignación económica recibida por el estudiante, aunque en algunas de las modalidades de un mismo programa de pregrado los estudiantes, según lo contestado por los coordinadores, reciben algún tipo de bonificación.

Con la salvedad anterior encontramos que en los siguiente programas académicos por lo general las prácticas no son remuneradas: Antropología, Bibliotecología, Derecho, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Pedagogía

Infantil, Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Química Farmacéutica, Administración de Empresas, Odontología, Microbiología y Bioanálisis, Licenciatura en Educación Física, Ingeniería de Materiales, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Sanitaria, entre otras.

La contradicción al observar el comportamiento entre las modalidades y la remuneración emerge cuando observamos que en programas como Antropología, Ciencia y Tecnología de Alimentos, Química, Tecnología en Regencia De Farmacia, Tecnología Química, Administración de Empresas, Economía, Ingeniería de Materiales, Eléctrica, Industrial, Química, Sanitaria y Administración en Salud: énfasis en Gestión de Servicios de Salud, las prácticas si son remuneradas, a partir de modalidades como: empresarial, industrial, apoyo a proyectos, farmacia social, extensión, asesoría especializada, semestre de industria, institucional, entre otras.

Con relación a los convenios los programas académicos afirman, en una buena proporción, y para gran diversidad de modalidades, la vinculación de estudiantes a partir de convenios: Antropología, Bibliotecología, Comunicación Social-Periodismo, Derecho, Licenciatura en Educación Especial, Psicología, Química Farmacéutica, Sociología, Tecnología en Regencia de Farmacia, Administración de Empresas, Ingeniería de Materiales y Sanitaria, Licenciatura en Educación Física, Microbiología y Bioanálisis, Nutrición y Dietética y Odontología, entre otros.

Es importante destacar que gran parte de los programas académicos mencionados anteriormente respondieron no tener convenios de práctica para algunas modalidades, es precisamente allí, donde se plantea la inquietud por las justificaciones que emplean las unidades académicas para la formalización de unas prácticas y de otras no, considerando que en todos los casos la Universidad debe darle forma jurídica

a las negociaciones que produce, porque de esta manera las partes tienen presente de manera permanente los derechos y obligaciones derivados de sus compromisos y se hace más sencilla la asignación de responsabilidades para el caso de los incumplimientos.

3.2.2. Reglamentos

Cuando en el año 2001 la Facultad de Derecho indagó por la existencia de reglamentos de práctica en las distintas unidades académicas encontró que en muchas de ellas no existía esta herramienta exigida como obligatoria en el Acuerdo Académico 0038 de Julio 18 de 1995, en otros casos se encontró que los reglamentos carecía de formalidades o iban en contravía de normas de rango superior, por lo cual su implementación aumentaba la probabilidad de conflictos.

Sin embargo, el instrumento aplicado en esta ocasión sirvió para mostrar que existe un gran esfuerzo por superar la carencia y un buen número de facultades han elaborado ya su reglamento de prácticas, encontrando que solo la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en la modalidad de práctica docente e investigativa, y Biología, en la modalidad de prácticas iniciación y finalización, no cuentan aún con reglamento de práctica.

Las preguntas que surgen con relación a este aspecto se inscriben en temas como la calidad del mismo, la eficacia para resolver situaciones específicas y la validez de los contenidos.

A continuación se presentan algunas pistas que buscan potenciar los procesos administrativos y normativos en las prácticas. En primer lugar, lo relacionado específicamente con la consecución de los campos de práctica como un compromiso institucional de la Universidad:

- No son los estudiantes quienes deben buscar y negociar los escenarios de la práctica. La descentralización administrativa contemplada en el estatuto de extensión sugiere la necesaria vinculación de un docente en las unidades académicas responsable de realizar tal gestión, atendiendo en todo caso, a la filosofía institucional y las perspectivas de la práctica.
- La gestión de los escenarios de práctica requiere apoyo de la administración central y coordinación permanente de las unidades académicas de tal manera que sea posible fortalecer la oferta institucional, aglutinar prácticas con intereses semejantes, permitir el intercambio de estudiantes de distintas unidades académicas, optimizar los recursos y avanzar hacia la interdisciplinariedad.
- La Universidad debe preparar a sus docentes para la negociación de los campos de práctica y conformar un portafolio de servicios permanentemente actualizado que dé cuenta de la oferta institucional y sus fortalezas, sin desdibujar la naturaleza de las prácticas.

Y en segundo lugar, aquellos aspectos no susceptibles de negociación y más claramente, aquellos que se refieren a la asignación de las notas. De forma categórica, se afirma que de acuerdo con la normatividad de la Universidad, ninguno de los escenarios de práctica puede producir notas o calificaciones para los estudiantes asignados a ese espacio, ésta es una prerrogativa exclusiva de los docentes de la Universidad, quienes en su calidad de asesores podrán entrar en contacto con los responsables en esos escenarios, recibir informes y tratar de retroalimentar los procesos, para finalmente asignar la nota correspondiente, que puede tener además otras fuentes de las que se genera tales como la autovaloración del practicante, los conceptos emitidos por parte del asesor institucional, que

sirven de fundamento a la gestión que realiza, los espacios de discusión y de presentación de los trabajos de práctica.

Estos hallazgos preliminares constituyen así una invitación a profundizar el tema de las prácticas, reconociendo en ellas la confluencia del quehacer universitario que en una visión integral pretende formar y formarse, investigar e investigarse, transformar y transformarse, evaluar y evaluarse, en esa interacción constante con la sociedad y sus distintos sistemas.

Referencias bibliográficas

Cea D´ Ancona, Maria Ángeles, 1996, Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social, 1ª ed., España, Síntesis, pp 81-157.

Bedoya, Maria Rocío, 2005, “Los contenidos esenciales de la flexibilidad laboral: una mirada en el contexto colombiano”, en: Voces y sentidos de las prácticas académicas, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 99-119.

García, Eduardo, Gregorio Rodríguez, Javier Gil, 1996, “Métodos de investigación cualitativa”, en: Metodología de la investigación cualitativa, 1.ª ed., Archidona, pp. 39-77.

Ghiso Alfredo, 2005, “¿Cómo analizar las prácticas formativas en la Universidad de Antioquia?”, en: Voces y sentidos de las prácticas académicas, , Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 87-93.

Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia, 2004, Política para la renovación curricular, Medellín: s.n.

Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Extensión, 2005, Proyecto de Investigación las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia sede Medellín, Medellín, s.n.

Anexo 1
Universidad de Antioquia
Vicerrectoría de Docencia-Vicerrectoría de Extensión
Las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia
Formulario 1

Área:

Facultad, escuela o instituto:

Programa académico:

Currículo:

Nuevo:

Antiguo:

Asignatura correspondiente a la práctica	Modalidad de práctica académica	Ubicación en el plan de estudio	Duración total por semestre		Número de horas semanales que debe asignar el alumno	Remuneración		Reglamento		Convenios	
			N.º horas	N.º créditos		Si	No	Si	No	Si	No
Nombre	Nombre	Semestre N.º									

Observaciones generales:

Nombre del coordinador de práctica:

Correo electrónico:

Teléfono:

Fax:

Anexo 2
Programas de pregrado por áreas que respondieron al formulario 1
Ciencias Sociales y Humanas

Antropología
Bibliotecología
Comunicación Social-Periodismo
Derecho
Lic. en Educ. Básica énfasis Artístico-Artes Representativas
Lic. en Educ. Básica énfasis en Humanidades Lengua Castellana
Licenciatura en Educación Especial
Licenciatura Educación Básica con énfasis en Matemáticas
Licenciatura Educación Básica énfasis en Ciencias Sociales

Licenciatura en Artes Plásticas
Licenciatura en Educación Básica en Danza
Licenciatura en Educación Básica énfasis Artístico-Música
Licenciatura en Educación Matemáticas-Física
Licenciatura en Educación: Artes Plásticas
Licenciatura en Filosofía
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Periodismo
Psicología
Sociología
Traducción Inglés-Francés-Español

Ciencias Exactas y Naturales

Biología
Ciencia y Tecnología de Alimentos
Física
Matemáticas
Química
Química Farmacéutica
Tecnología en Regencia de Farmacia
Tecnología Química

Ingeniería y Ciencias Económicas

Administración de Empresas
Contaduría
Economía
Ingeniería de Materiales
Ingeniería de Sistemas
Ingeniería Eléctrica
Ingeniería Industrial
Ingeniería Mecánica
Ingeniería Química
Ingeniería Sanitaria

Salud

Administración en Salud: gestión de Servicios de Salud
Gerencia de Sistemas de Información en Salud
Instrumentación Quirúrgica
Licenciatura en Educación Física
Medicina Veterinaria
Microbiología y Bioanálisis
Nutrición y Dietética
Odontología

**Re-Significando Caminos:
dimensión académica
de las prácticas desde
la perspectiva sistémica**

Re-significando caminos: dimensión académica de las prácticas desde la perspectiva sistémica

*Alexánder Pérez**

*María Nubia Aristizábal Salazar***

Hay momentos en la vida en que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando.

Foucault

Pensar las prácticas académicas hoy, en la Universidad de Antioquia, se convierte en un ejercicio académico necesario; nuestra universidad es cada vez más cambiante, inmersa en un mundo globalizado, multicultural, informatizado y a la vez, fragmentado y con profundas desigualdades sociales; nos encontramos con un contexto de

* *Coordinador de prácticas. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia*

** *Jefa de Programación Académica y Desarrollo Pedagógico Docente. Vicerrectoría de Docencia Universidad de Antioquia*

posibilidades y limitaciones, de contradicciones y paradojas. Detenernos a pensar sobre el sentido de las prácticas en un universo de tensiones, es rescatar la discusión y buscar resignificar a la luz de la confrontación y el debate, el significado académico que debe orientar los procesos de las prácticas en la Universidad.

Con el propósito de aportar a la discusión sobre el deber ser de las prácticas, consideramos importante plantear algunas reflexiones iniciales y para ello acudimos en un primer momento a la *perspectiva sistémica*,¹ la cual nos invita a trascender concepciones deterministas, lineales y unicasuales históricamente instauradas en la sociedad.

En el presente artículo se acude a lo sistémico para aproximarnos a las prácticas académicas reconociendo en ellas su dinamismo, complejidad y contradicciones; se hace un análisis de éstas como *un sistema integral, sinérgico, recursivo, autónomo y a la vez interdependiente* de otros sistemas definidos como funciones básicas de la universidad: docencia, investigación y extensión. Analizar las prácticas desde esta perspectiva nos posibilita reconocerlas como un sistema abierto y en esa medida develar dos obstáculos, en el abordaje de las mismas, uno referido al orden político-administrativo y otro al orden académico.

Con relación a lo político-administrativo, las prácticas académicas no pueden reducirse sólo a una visión atomista donde los procesos se construyen en partes completamente independientes; en otras palabras, pretender que las prácticas se nutran sólo de la docencia, de la investigación o de la extensión, desconociendo que independientemente de su ubicación

1. La propuesta recoge unos lineamientos iniciales a la luz de la teoría de sistemas; sin embargo, no se puede desconocer la importancia de otros enfoques y perspectivas como el constructivismo y el construccionismo. La perspectiva sistémica nos abre una primera puerta, pero entendemos que el análisis de las prácticas no puede estar supeditada exclusivamente allí.

administrativa éstas se configuran en una relación de interdependencia con cada una de las funciones de la Universidad. En este mismo sentido, es necesario superar la concepción jerárquica en la cual las prácticas académicas se han instaurado en un nivel de subordinación o incluso como comodín, frente a una u otra de las funciones básicas de la Universidad.

Con relación a lo académico, las prácticas independientemente del sector productivo o social en el que se desarrollen deben abarcar los propósitos de la formación integral, que incluye aspectos humanísticos y éticos entrelazados con aspectos teórico-prácticos y así configurar objetos de práctica sistemáticos, reflexivos y acordes con las dinámicas sociales (Londoño Restrepo, 2005: 17).

Por su naturaleza, fines e intencionalidades, las prácticas son en esencia un espacio académico, un espacio de aprendizaje y de enseñanza que contribuye a la formación en las diferentes áreas del conocimiento. Las prácticas como espacio académico son parte constitutiva del currículo en el cual se relacionan sinérgicamente: los propósitos de formación, las teorías y campos del conocimiento, las estrategias pedagógicas y didácticas, los escenarios de práctica y el contexto macro y micro en el cual se desarrollan.

La práctica como proceso dinámico contempla entre sus funciones la incorporación de valores, competencias, habilidades y destrezas, que cualifican y proyectan la formación profesional, permitiendo la articulación teoría-práctica, la construcción de identidad profesional, la capacidad de formular y resolver problemas, la transformación de la sociedad y la preparación para el empleo. Al hacer parte del currículo, una de las características de las prácticas académicas es que éstas son prácticas formativas y como tal son intencionadas, tienen objetivos y metas preestablecidas, estos objetivos y metas están marcados por las percepciones y valoraciones de los actores que las desarrollan.

Las prácticas académicas se convierten, de esta manera, en una instancia que posibilita al estudiante consolidar su formación, entendida ésta como proceso integral de cualificación teórica, metodológica, técnica, ética y política (Tonon et al, 2004: 44). En esta perspectiva, la práctica académica posibilita integrar saberes, en tanto conocimientos formalizados, codificados, teóricos y generales; el saber hacer compuesto de habilidades adquiridas en el trabajo compartido; y el saber ser, que corresponde a las dimensiones socio-relacionales (Lichtenberger, 1992: 34-37).

Los elementos expuestos dejan ver que el saber no sólo se configura en el aspecto teórico y su complejidad debe asumirse integrando la práctica. De esta forma, la práctica académica adquiere una dimensión integradora de la teoría, las metodologías propias de la formación profesional o disciplinaria y la realidad social a intervenir, a lo que Vélez (2003: 29) afirma “la práctica profesional es ante todo una instancia mediadora y como tal debe estar en capacidad de establecer puentes con la teoría y con la realidad social, posibilitando aprendizajes y desaprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico, metodológico e investigativo del quehacer profesional”.

Superar los obstáculos trazados nos permite plantear que las prácticas académicas se construyen en la Universidad de Antioquia como un proceso bisagra e interdependiente de las tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión. Esta concepción nos convoca a reflexionar teóricamente desde un nivel de referencia como lo es el concepto de “sistema”, el cual resulta útil como herramienta conceptual y de análisis porque permite visualizar las prácticas académicas en la Universidad como un “todo” heterogéneo, diverso, ordenado, en continua construcción y con interacción recurrente.

Este nivel de referencia requiere de una visión holística de las prácticas, ello significa que éstas no se estudien desde un enfoque reduccionista, sino que puedan ser comprendi-

das y explicadas, desde el todo que las comprende y del que forman parte a través de su interacción; en otras palabras, esto nos lleva a entender que las prácticas académicas son y hacen parte de un sistema que se comporta como un todo inseparable y coherente; en el que sus diferentes partes están interrelacionadas de tal manera que si se da un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total (Johansen, 1989: 18).

Si partimos de la condición de que las prácticas académicas son y hacen parte de un sistema social como lo es la Universidad, esto implica configurar una visión de totalidad y como tal, acudir a una de las características esenciales de la teoría de sistemas como es la noción de *sinergia*, referida a que la totalidad del fenómeno no es igual a sus partes sino algo diferente y superior. Por tanto, si queremos reconocer y analizar las prácticas, desde esta perspectiva, tendremos que mirar no sólo sus partes una por una sino la complejidad de su organización y las resultantes que de ellas surgen, es decir, desde este principio las practicas no sólo dependen de la docencia, de la investigación o de la extensión, sino que todo este proceso en interrelación es lo que permite la configuración de las prácticas como resultante y como eje motor que configura a su vez cada una de las funciones básicas de la Universidad.

En otras palabras, cada una de las funciones básicas de la Universidad presenta un conjunto de acciones que al interrelacionarse e interactuar entre ellas llevan a que la docencia, la investigación y la extensión pongan en escena las prácticas académicas, y a su vez éstas retroalimenten a cada una de las funciones básicas; este proceso de retroalimentación se conoce en teoría de sistemas como *sinergia*.

En esa misma perspectiva, cuando empleamos la teoría de sistemas para comprender o estudiar algún fenómeno o

proceso, es fundamental entender que un sistema es ante todo una entidad independiente, no importa que pertenezca o sea parte de otro sistema mayor. Significa que aunque sus partes estén en relación de interdependencia, en el interior de cada una de ellas hay procesos de autonomía y de organización, donde si bien, el sistema mayor funciona como un todo y está en relación con sus partes, cada parte a su vez, funciona también como un todo. Esto nos plantea una noción de *complejidad* en el abordaje sistémico de las prácticas académicas.

Si entendemos que la Universidad es un sistema social compuesto por otros sistemas de índole administrativo, docente, investigativo, de extensión, y admitimos que éstos se encuentran relacionados y presentan dependencias, pero que a su interior cada uno se comporta como una entidad independiente, estamos reconociendo la interdependencia de las prácticas académicas que a su vez se consolidan como un proceso autónomo y en permanente construcción e interactuando con cada una de las funciones básicas de la Universidad: docencia, investigación y extensión.

Las prácticas académicas son un sistema sinérgico pero también recursivo, y ello implica ubicarlo como un conjunto de partes interrelacionadas que al constituirse en un sistema reconocible, podemos identificar sus límites, analizarlo, describirlo y establecer causas y consecuencias dentro del sistema como tal y dentro del sistema y su entorno.

Cómo se planteó anteriormente, las prácticas son una entidad que se comporta como sistema, debido a que independiente de dónde estén situadas al interior de otros sistemas, se encuentran interrelacionadas con cada uno de ellos de manera coherente, y a su vez contiene otros subsistemas menores. Este proceso dentro de la teoría sistémica se le denomina *recursividad*.

Hasta acá hemos enunciado una serie de principios que deben caracterizar las prácticas académicas desde la perspectiva sistémica: la autonomía, la sinergia, la interdependencia, la recursividad y la complejidad; sin embargo, existe otro principio fundamental que nos permite seguir complejizando el análisis sistémico de las prácticas, como lo es *la interdisciplinariedad* entendida como el diálogo colaborativo de saberes provenientes de disciplinas diferentes, cuyo propósito es tematizar y problematizar la formación y la comprensión de los fenómenos sociales desde una mirada holística, en la que se asume la universalidad del conocimiento y las particularidades de las disciplinas (Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia U. de A, 2005).

Sumado a los principios sistémicos, coexisten otra serie de ejes orientadores que deben ser concebidos como valores que encarnan el proceso de formación en la práctica académica dando cuenta de la intencionalidad y características de la misma, estos valores son enunciados por el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, en los lineamientos básicos para la evaluación de programas de pregrado y se constituyen en referentes para la evaluación de los procesos de práctica en cualquier programa académico: integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, eficacia, eficiencia y transparencia. La conceptualización de estos valores es desarrollada por Guillermo Londoño en el texto Voces y sentidos de las prácticas académicas no.1 del 2005.

1. Las prácticas académicas como sistema abierto

Cabe señalar que las prácticas académicas deben ser vistas como un sistema abierto en oposición a los sistemas cerrados en donde nada entra y nada sale de ellos. Donde todo ocurre dentro del sistema y nada se comunica con su exterior; en los sistemas abiertos, por el contrario, el entorno es fundamental para su existencia. Ferguson (1994: 179) los describe así:

Algunas formas naturales son sistemas abiertos esto es, están implicados en un continuo intercambio de energía con el entorno. Una semilla, un huevo fecundado, un ser vivo, son todos ellos, sistemas abiertos. También hay sistemas abiertos fabricados por el hombre. Prigogine cita el ejemplo de una ciudad: absorbe energía de la zona circundante (electricidad, materias primas), la transforma en las fábricas y la devuelve al entorno...

La concepción de las prácticas académicas como un sistema abierto, trae a colación la necesidad de un entorno expresado en entradas y salidas (*input-output*); esto es, que aunque todo sistema abierto recibe energías o *inputs* del exterior es capaz de renovarse.

Con relación a lo anterior, Rodríguez y Arnold (1987: 40) plantean que:

...La concepción de sistemas abiertos se transforma en un modelo de análisis donde el equilibrio pasa a ser la categoría dominante. A su vez, el esquema *input-output* permite recuperar el modelo de explicación causal al relacionarse los *inputs* con causas y los *outputs* con efectos. También esos últimos se pueden analizar en términos de consecuencias para el sistema mayor. (...) Los sistemas se definen por una relación dinámica entre entradas y salidas. El sistema mismo es el encargado de procesar los materiales que provienen del ambiente, para lo cual dispone de estructura y organización interna.

Reconocer las prácticas académicas como sistema abierto, es partir de una concepción en la que necesariamente, deben ser comprendidas como un *sistema descentralizado*, con facultades de decisión y autonomía. Es reconocer que las prácticas académicas son diseñadas, coordinadas y ejecutadas por las unidades académicas, quienes definen sus aspectos académicos, pedagógicos y administrativos conforme a las

áreas de conocimiento y las características profesionales y disciplinarias.

En los sistemas descentralizados, el núcleo de comando y decisión está formado por diferentes instancias, que para el caso de las prácticas académicas de la Universidad de Antioquia son: los departamentos académicos, las facultades, escuelas o institutos y las vicerrectorías de Docencia y de Extensión. Según Johannsen (1975:84-125) estos sistemas descentralizados tienen mayor velocidad de respuesta al medio ambiente pero requieren mayor cantidad de recursos y métodos de coordinación y control más complejos.

Los parámetros de los sistemas abiertos son:

- Entrada, insumo o impulso (*input*): es la fuerza de arranque del sistema, que provee el material o la energía para su operación.
- Salida, producto o resultado (*output*): es la finalidad para la cual se reunieron elementos y relaciones del sistema. Los resultados de un proceso son las salidas, las cuales deben ser coherentes con el objetivo del sistema. Los resultados de los sistemas son finales, mientras que los resultados de los subsistemas son intermedios.
- Procesamiento, procesador o transformador (*throughput*): es el fenómeno que produce cambios, es el mecanismo de conversión de las entradas en salidas o resultados. Generalmente es representado como la caja negra, en la que entran los insumos y de donde salen cosas diferentes, que son los productos.
- Retroacción, retroalimentación o retroinformación (*feedback*): es la función de retorno del sistema que tiende

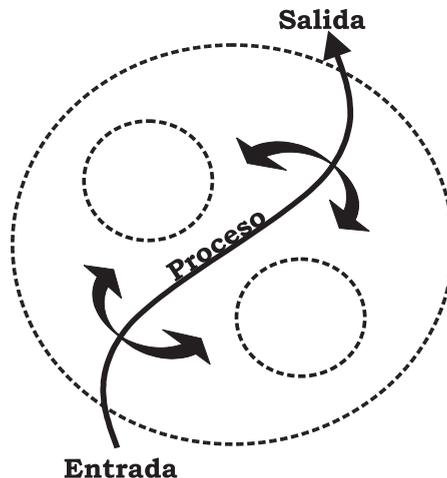
a comparar la salida con un criterio preestablecido, manteniéndola controlada dentro de aquel estándar o criterio.

- **Ambiente:** es el medio que envuelve externamente el sistema. Está en constante interacción con el sistema, ya que éste recibe entradas, las procesa y efectúa salidas. La supervivencia de un sistema depende de su capacidad de adaptarse, cambiar y responder a las exigencias y demandas del ambiente externo. Aunque el ambiente puede ser un recurso para el sistema, también puede ser una amenaza.

A continuación presentamos dos gráficas que permiten visualizar las prácticas académicas de la Universidad de Antioquia como un sistema abierto. La primera presenta la unidad de sistema abierto desde una perspectiva compleja y deductiva; es necesario explicitar que esta unidad a su vez, permite configurar cada uno de los procesos planteados en la segunda gráfica.

Diagrama 1

Modelo de las prácticas académicas como sistema abierto



Con base en los parámetros conceptuales presentados en las gráficas, se plantea el cuadro 1, que recoge un primer acercamiento de las prácticas con relación al contexto en el que éstas se desarrollan. Este cuadro es un esfuerzo por ubicar el proceso de prácticas en los aspectos relacionados con el ambiente inicial, entradas, procesamiento, salidas y ambiente transformado.

Cabe señalar que este proceso no puede ser analizado de manera lineal o jerárquica; la lectura de éste debe hacerse de manera vertical y cada columna de la derecha se alimenta con los elementos generales expuestos en la columna de la izquierda.

Cuadro 1
Aspectos que configuran las prácticas académicas como un sistema abierto

Ambiente 1	Entradas	Procesamiento	Salidas	Ambiente transformado
Modelos de desarrollo, políticas educativas	Valores, tensiones y contradicciones del modelo hegemónico	Análisis de la situación a intervenir e investigar	Diagnósticos	Nuevas realidades sociales
Proceso de globalización	Valores y acciones de respaldo y resistencia al proceso de globalización	Metodologías de formación, intervención e investigación	Incidencia en la transformación de realidades sociales	Nuevas problemáticas que se deben intervenir e investigar
Incidencia del modelo neoliberal en las políticas educativas	Planes de Desarrollo Nal., Dptal., Mpal., U. de A. y de las unidades académicas y escenarios de práctica en general	Desarrollo en procesos administrativos y normativos en función de las prácticas	Resignificación del conocimiento	Propuestas de intervención acordes con las tensiones y necesidades de la sociedad
Movimientos sociales	Principios misionales de la Universidad de Antioquia y de los escenarios de práctica	Diseño, desarrollo y aplicación de las estrategias pedagógicas y didácticas.		Movimiento permanente del currículo
Diversidad de problemas y fenómenos sociales	Marco, estructura normativa y administrativa de la U. de A. y escenarios de práctica	Realización de programas, proyectos y actividades	Integración Innovación tecnológica y emprendimiento	Fortalecimiento de la Universidad

Ambiente 1	Entradas	Procesamiento	Salidas	Ambiente transformado
Desigualdades sociales, económicas y culturales	Propósitos disciplina-rios y profesionales de las diferentes áreas del conocimiento	Confrontación e inte-gración de conoci-mientos previos con nuevos conocimientos de los actores en la relación teoría- práctica	Integración Inno-vación tecnológica y emprendimiento	Nuevas preguntas y proyectos de in-vestigación
Realidades institu-cionales de los esce-narios de práctica	Intencionalidades de las prácticas acadé-micas	Procesos de negocia-ción y concertación		Nuevos desarrollos institucionales
Conocimiento y ex-periencias previas	Diseño curricular y pla-nes de formación	Asesoría y acompa-ñamiento	Aprendizajes sig-nificativos para la formación integral y profesionales com-prometidos con el ejercicio de ciuda-danía y transforma-ción del entorno	Nueva racionalidad ética
	Escenarios de práctica, intereses y demandas de los actores de las prácticas	Seguimiento y evalua-ción participativa		Cambio de norma-tividad
	Tipologías o modalida-des de prácticas	Integración de pro-cesos de formación, investigación y exten-sión		Transformaciones curriculares
	Percepciones, intereses y demandas individua-les y colectivas de los distintos actores.	Sistematización de los procesos realizados, intervenidos o inves-tigados	Ajustes adminis-trativos y probable cambio de norma	Ajustes adminis-trativos
	Conocimiento previo de las prácticas			Modelos de prácti-ca transformados y pertinentes

Es importante desagregar y definir cada una de las entradas (*input*) referenciadas en el cuadro 1, ya que éstas son consideradas el insumo esencial o fuerza de arranque del sistema y son las que proveen la energía vital para su operación.

Marco y estructura normativa. Hace referencia a las herramientas de tipo jurídico generales y específicas que regulan las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia.

Principios misionales de la Universidad. Son los principios enunciados en la misión de la Universidad de Antioquia y en el estatuto general como principios axiológicos.

Propósitos disciplinarios y profesionales. Establecidos por cada programa académico en el documento rector donde se establece para cada campo del conocimiento y para cada profesión los propósitos de formación y el perfil de egreso.

Planes de desarrollo. Se refiere a las cartas de navegación del orden nacional, departamental, municipal, de la Universidad de Antioquia y de la facultad, escuela o instituto que ofrece el programa académico, donde se consignan los objetivos básicos, las metas e indicadores, las actividades para un periodo determinado y el presupuesto para su ejecución.

Currículo y planes de formación. Es la propuesta curricular de los programas académicos donde se encuentra formulada la fundamentación científica y disciplinaria; la contextualización política, social, económica, política y cultural; el plan de formación; las estrategias pedagógicas y didácticas; las propuestas de evaluación y de gestión de cada programa académico.

Escenarios de práctica. Los *escenarios de práctica*, son los “espacios concretos que permiten una función dialógica e interactiva con la sociedad, brindan diferentes experiencias que se vuelven objetos de reflexión teórica y metodológica y facilitan la integración de la docencia, la investigación y la extensión. Estos escenarios deben pensarse, identificarse, describirse y valorarse, desde el inicio del plan de formación” (Berrío: 2005).

Actores de las prácticas. Al hablar de los actores estamos hablando de las personas o instituciones clave que se vinculan al proceso de las prácticas: estudiantes practicantes, docentes asesores, asesores cooperadores, usuarios, agencias de práctica, coordinadores y personal administrativo. Cada uno de estos actores tiene funciones específicas de acuerdo con los roles que desempeña:

El estudiante practicante. Es un actor clave en el proceso de las prácticas que tiene como función desarrollar acciones específicas dirigidas a la confrontación y articulación de la relación teoría-práctica. Los estudiantes, a su vez, son dirigidos por una propuesta académica que hace parte del currículo y es direccionada por un docente o un grupo de docentes. Los estudiantes practicantes tienen que cumplir con un número determinado de horas al servicio del proceso o agencia de práctica y son evaluadas como trabajo independiente, pero a su vez, hay una tutoría permanente del docente y del asesor cooperador o funcionario de la institución en la que se desarrolla la práctica.

Los docentes asesores. Los docentes asesores son profesores de la Universidad, adscritos al programa académico en el cual están matriculados los estudiantes practicantes y tienen como responsabilidad asesorar y evaluar el proceso de aprendizaje durante el periodo de las prácticas académicas. En el caso de este actor se sugiere que, para mejor orientación, los docentes asesores tengan la misma formación profesional de los estudiantes asesorados.

Los asesores cooperadores. Son los asesores nombrados por la agencia en la que se está realizando el proceso de prácticas y tienen como función brindar la orientación al estudiante practicante para que éste comprenda rápidamente la dinámica institucional e identifique claramente los procesos, la estructura administrativa, los programas y procedimientos de la institución y además las funciones que desarrollará durante el periodo de las prácticas.

Los usuarios. Los usuarios son otros actores claves y protagonistas dentro del proceso de prácticas, son los beneficiarios directos de los servicios, programas o procesos que se adelantan durante las prácticas.

Los coordinadores. Son los docentes de la Universidad que tienen bajo su responsabilidad la coordinación de las prácticas de un programa académico. Estos coordinadores son los encargados de la elaboración de los convenios, la negociación con las agencias de práctica, la coordinación con los docentes asesores y la socialización de los procesos de práctica.

El personal administrativo. Todo el personal de la Universidad que tiene relación con las prácticas académicas, desde las vicerrectorías hasta quienes prestan el apoyo logístico en las unidades académicas.

Modalidades de las prácticas. Hace referencia a las diferentes formas como se dan las prácticas académicas y como son consignadas en los planes de estudio en cada una de las diferentes unidades académicas de la Universidad de Antioquia.

Intereses y percepciones individuales y colectivos. Son las apuestas e intencionalidades de cada uno de los actores de las prácticas académicas, estas tienen que ver con los valores y las concepciones individuales y colectivas.

Unidades académicas. Acá se hace referencia a las facultades, escuelas, institutos y departamentos académicos en los que está dividida la Universidad para la coordinación y desarrollo de los programas académicos, éstas son consideradas las unidades básicas de diseño, programación, implementación y evaluación de cada uno de los programas de pregrado que oferta la institución.

A manera de conclusiones podemos plantear que para reconocer las prácticas académicas desde una perspectiva sistémica es necesario problematizar sobre los siguientes aspectos:

- La práctica académica debe ser un espacio académico que esté sustentado en un actuar reflexivo, con un gran soporte conceptual crítico, esto la convierte en una intervención fundada que pone en ejercicio el pensamiento analítico, la capacidad de argumentación, la capacidad de síntesis y la capacidad de comunicación de los estudiantes en formación.
- Ser un espacio privilegiado para desarrollar y fortalecer competencias para el trabajo en equipo, para el trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial.
- Deben permitir una integración entre acción y reflexión: el estudiante practicante se enfrenta a una realidad concreta en la cual debe intervenir, pero para poder actuar sobre esa realidad primero debe pensarla, diagnosticarla y analizarla. Este análisis exige una problematización de esa realidad, que debe conducir a procesos investigativos. Este carácter investigativo de las prácticas hace que éstas trasciendan la simple acción instrumental para pasar a la aplicación y generación de conocimientos.
- La práctica debe ser evaluada y la evaluación es un componente fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje. Evaluar y hacer seguimiento a los aprendizajes adquiridos en las prácticas constituye una tarea académica amplia que debe ser participativa.
- La práctica debe concebirse como un proceso que se fortalece permanentemente en la medida en que los avances y resultados se socialicen y discutan en las diferentes unidades académicas.
- Debe estar en constante interacción con la sociedad en forma dialéctica

- Está en permanente construcción y crecimiento, posibilitando adaptarse a las diversas tensiones sociales.
- Es propio de las prácticas académicas problematizar con otros sistemas, en medio de tensiones e intereses diversos.
- Es un conjunto de partes en interacción constituyendo un todo sinérgico, orientado hacia determinados propósitos y en permanente relación de interdependencia con el ambiente externo.
- Es un sistema con objetivos y funciones múltiples.
- Debe ser visualizada como un proceso constituido de muchos subsistemas que están en interacción dinámica unos con otros.
- Al ser los subsistemas mutuamente dependientes, un cambio en uno de ellos, afectará a los demás.
- Las prácticas se establecen en un ambiente dinámico que comprende otros sistemas.
- Los múltiples eslabones entre las prácticas académicas de la Universidad y la relación de interdependencia con los sistemas y procesos hacen difícil definir sus fronteras y situarlas de manera determinista.
- Las prácticas se desarrollan en un ambiente de tensiones, en un encuentro con múltiples intereses, donde la construcción colectiva y la confrontación permanente son necesarias para evitar que éstas se conviertan en un comodín subordinado a los intereses del mercado, instrumentalizando su propósito académico y formativo.

Referencias bibliográficas

Berrio de Ramos, Margarita, 2005, “La práctica académica como forma de extensión en la Universidad de Antioquia”, en: *Voces y sentidos de las Prácticas académicas*, Medellín, Universidad de Antioquia. pp. 27-37.

Ferguson, Marilyn, 1992, *La conspiración de Acuario*, España, Biblioteca fundamental.

Foucault, Michel, 1981, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.

Johansen, Oscar, 1989, *Introducción a la teoría general de sistemas*, México, Limusa.

Lichtenberger, Yves, 1992, “La calificación: apuesta social, desafío productivo”, en: *Formación Profesional: calificaciones y clasificaciones Profesionales*, Buenos Aires, PIETTE-HVMANITAS.

Londoño Restrepo, Guillermo, 2005, “Las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia”, en: *Voces y sentidos de las prácticas académicas*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp.13-24.

López, Alejandro et al, 1995, *Introducción a la psicología de la comunicación*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.

Luhmann, Niklas, 1998, *Complejidad y modernidad*, Madrid, Trotta.

Rodríguez, D. y M. Arnold, 1990, *Sociedad y teoría de sistemas*, Santiago de Chile, Universitaria.

Tonon G., C. Robles y M. Meza, 2004, *La Supervisión en Trabajo Social, una cuestión profesional y académica*, Buenos Aires, Espacio.

Vélez Restrepo, Olga Lucia, 2003, *Reconfigurando el Trabajo Social Perspectivas y tendencias contemporáneas*, Buenos Aires, Espacio.

Von Bertalanffy, Ludwig, 1976, *Teoría general de sistemas*, Petrópolis, Vozes.

Tensiones en las prácticas académicas

Tensiones en las prácticas académicas

*Elsa María Villegas**

Se entienden las tensiones como las oposiciones y contradicciones que propician o desfavorecen los propósitos de formación esperados para los estudiantes en el proceso de prácticas académicas. Dichas tensiones las dinamizan o limitan de acuerdo con la capacidad y posibilidad de la universidad de implementar estrategias que permitan su resolución.

Desde el enfoque de sistemas y la complejidad de las prácticas académicas, se pueden identificar *tensiones internas* en los procesos que las desarrollan y *tensiones externas* en su relación con el ambiente que envuelve externamente el sistema.

Para atender las presiones y exigencias del entorno, una política de prácticas académicas debe tener capacidad de respuesta concordante con la misión, la visión y los principios de la Universidad para fortalecerlos y darles proyección social.

* *Jefe del Departamento de Educación Médica. Facultad de Medicina. Universidad de Antioquia*

Las demandas que generan la tensiones, deben ser consideradas desde el diseño y la orientación pedagógica de los cursos, que son elementos clave para que las prácticas sean coherentes y consistentes con los fundamentos curriculares que las orientan; desde allí, se trata de convertir las tensiones en oportunidades de formación y de impacto social por la Universidad para lograr los resultados esperados en el sistema de las prácticas académicas.

Hay que agregar que muchas de estas contradicciones a las que están sometidas las prácticas, son objeto de atención por el área administrativa de las unidades académicas y de la misma universidad, como otros de los elementos constitutivos del sistema.

Algunas de las *tensiones externas* más importantes que se pueden identificar en las prácticas académicas son las siguientes:

El modelo de desarrollo

La clase dirigente de nuestro país le ha apostado al neoliberalismo como eje vertebral de desarrollo económico y social al fortalecer el mercado como eje central de la oferta y la demanda de los diferentes bienes y servicios, individuales o colectivos, que incluyen necesidades básicas como la salud y la educación. Su implementación determina el contexto en el cual se desarrollan las diferentes tensiones con sus consecuencias en la flexibilización del trabajo y la competitividad, las cuales se reflejan necesariamente en los campos de práctica. Desde ese enfoque neoliberal, la contemporaneidad invita a una formación amplia que se confunde con la polivalencia, en términos de funciones, operatividad y cruce de actividades, y no de interdisciplinariedad como la articulación de saberes frente a un mismo objeto del conocimiento. Esa situación, conduce a la falta de especificidad e identidad profesional

Las diferencias en la concepción y los valores de los actores sociales que inciden en la orientación de las prácticas académicas

Si bien son las universidades las encargadas socialmente de orientar la formación superior, las instituciones y organizaciones en general influyen en estos procesos al aportar los campos de práctica necesarios para la integración de las competencias formativas.

Cada actor social involucrado en las prácticas busca desplegar sus intereses. Por un lado están los de las entidades que acogen los estudiantes en la búsqueda de beneficios propios y con una conciencia muy variable en relación con el resultado final de la formación del estudiante. Por otra parte, la Universidad con la orientación académica, y en especial la formativa, enfrenta la amenaza de que éstas queden diluidas en intereses económicos. A partir de su proyecto formativo, la Universidad no puede limitarse a reproducir lo existente y debe plantearse la generación de nuevos y mejores profesionales que sean críticos, propositivos y creativos. El estudiante con sus propios intereses también actúa con intenciones individuales que varían de uno a otro y que pueden incluir motivaciones económicas, de subsistencia y de búsqueda de empleo, entre otras.

Otros actores implicados son los dirigentes políticos cuya visión materializan en las leyes y normas. La Universidad debe estar presente en los debates de éstas, para velar porque sean pertinentes y con una visión amplia y de largo plazo, con el fin de evitar que se sacrifiquen intereses colectivos a cambio de los particulares. Lo anterior implica la participación en escenarios donde se toman las decisiones en el país, como el Congreso de la República y la Cámara de Representantes. Al estar por fuera de estos espacios, la misma universidad se retrae en su caparazón y construye su aislamiento y exclusión.

En ese contexto, las instituciones, las entidades y las organizaciones comunitarias tienden a absorber las prácticas de los estudiantes para orientarlas desde sus propios intereses y directrices. Frente a lo anterior, la universidad requiere mantener la coherencia en el sistema de prácticas con su acompañamiento y orientación filosófica, a partir de la flexibilidad que debe mediar en estos procesos. Además, los criterios de evaluación de los aprendizajes deben estar definidos. Este último campo, es también objeto de tensiones. Las relaciones de los alumnos con otros actores debe involucrar el aporte de éstos en su evaluación, pero los criterios y la orientación debe generarse desde la Universidad.

La interacción interinstitucional entre entidades formadoras y las de servicio o producción ponen en juego una gran diversidad de intereses, donde la Universidad está llamada a mostrar su fortaleza en la perspectiva ética de la búsqueda del bien colectivo sobre el particular, y sobre todo en la construcción de nuevos modelos para el mejoramiento de las condiciones de vida.

Ante esta tensión externa, la Universidad debe ser proactiva, definiendo y proyectándose a partir de programas y proyectos que consideren las funciones de la docencia, la extensión y la investigación, incluyendo aportes pertinentes a las entidades y a la población asignada, con logros mensurables y observables mediante indicadores de resultado y de impacto.

Hay que ser autocríticos y entender que los proyectos pedagógicos en las prácticas deben consolidarse para superar la acción puntual y de corto plazo. Los académicos debemos ser capaces de otras construcciones sociales que dejen resultados provechosos a mediano y largo plazo para los grupos sociales en los campos de práctica.

Esta tensión debe ser modulada mediante una negociación equilibrada donde ganen los diferentes actores del proceso de las prácticas para enriquecer la capacidad de relación y comunicación con el medio.

La exigencia de reciprocidad a la Universidad en los campos de práctica

Este requerimiento implica *demostrar y evidenciar* que no se trata de instrumentar los grupos o entidades donde se llevan estudiantes para buscar solo la utilidad pedagógica y que la Universidad está en capacidad de aportar al desarrollo de la organización donde hace presencia.

De otra parte, las instituciones deben comprender que la responsabilidad en la formación es compartida y que la Universidad requiere acompañar a sus estudiantes con acciones integrales en los espacios donde en el futuro, éstos se van a desenvolver como profesionales. Por tanto, la contraprestación debe darse mediante una política clara en el desarrollo de programas y proyectos interdisciplinarios, interinstitucionales e intersectoriales, que articulen en redes a distintas dependencias y disciplinas para atender la complejidad de los procesos y obtener logros significativos en ellos.

La concertación de pactos sociales entre las instituciones formadoras y las de servicio o producción debe estar orientada a la búsqueda de la creatividad e innovación con compromiso ético y de responsabilidad social.

La proliferación descontrolada de programas de formación

Se originó en la implementación de la Ley 30 de 1992 y por falta de regulación estatal adecuada. Este aspecto ha llevado a que cada vez más programas estén compitiendo por

los mismos campos de práctica, que no parecen haber crecido al mismo ritmo que los programas de formación aprobados por el Ministerio de Educación. Esto afecta especialmente a las entidades públicas, debido a la presión ejercida por las privadas en el ofrecimiento de pagos en dinero por las rotaciones de los estudiantes. Las universidades estatales no tienen los recursos económicos para competir de esta forma pero su desafío es demostrar que su capital humano y social es valioso y que puede incidir en el crecimiento y desarrollo institucional y comunitario.

La formación centrada en el estudiante no implica ser protagonista en la práctica académica

Esta concepción del currículo se enfrenta como tensión en el desarrollo de los procesos académicos en escenarios donde el estudiante no es el centro. Las dinámicas en las cuales se involucran los alumnos mediante las prácticas tienen en muchas ocasiones otros protagonistas distintos a los académicos; es parte de la formación, comprender esta supeditación necesaria para que los usuarios en las agencias de prácticas sean los primeros beneficiarios y, en lo posible, los grupos sociales a los cuales pertenecen.

El alumno debe ser considerado como actor protagónico y activo en los procesos de construcción de su conocimiento; en ese marco, se busca que las prácticas académicas le aporten al fortalecimiento de su autonomía, pero sus acciones deben estar al servicio de otros mientras desarrolla, consolida e integra su aprendizaje. Además, se espera que como profesional, también el servicio sea centro de su acción.

En la búsqueda de experiencia

El aprendizaje implica los desgastes propios de todo proceso formativo y en ese contexto hay que evitar el impac-

to de los errores que hacen parte de las fases iniciales de la aproximación al conocimiento por parte de los estudiantes. En ese sentido, los talleres de habilidades, las simulaciones y en general los escenarios que representan la realidad tienen un papel importante en la preparación de los alumnos, entendiendo que no son suficientes, solo complementarios de los escenarios reales, y que no se pueden limitar a la revisión de las técnicas y procedimientos. Otros aspectos básicos además del *aprender a hacer* en estos escenarios tienen que ver con la formación en el *aprender a ser*, *aprender a aprender*, *aprender a comunicarse* y *aprender a convivir*.

En las prácticas académicas, la representación de la realidad en las simulaciones debe ser continuarse con los escenarios reales que son prioritarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre con la supervisión y acompañamiento docente para que la formación pueda incluir la complejidad que implica el desempeño profesional en el contexto social.

Las fuentes del saber no están exclusivamente en la Universidad

El conocimiento y los saberes son abiertos y circulan en el medio donde se desarrollan las prácticas. La verdad, o mejor, las verdades, se construyen con el aporte de múltiples actores y el intercambio de saberes. La relación con las fuentes del conocimiento se convierte en tensión en tanto estos pueden proceder de agentes no pertenecientes a los claustros universitarios y frente a una actitud cuestionable de sentirse dueño de la verdad.

La naturaleza académica y formativa de las prácticas

La formación profesional en el desarrollo de las prácticas académicas es continuamente permeada, por el contexto

sociopolítico y económico en que se desarrollan, poniendo de presente situaciones que plantean demandas y necesidades que hacen que las prácticas se “deslicen” a otros ámbitos y funcionen con lógicas diferentes a las propiamente académicas. Los procesos de globalización, el desempleo y subempleo, la competencia laboral, las nuevas reglamentaciones sobre el ejercicio profesional, las visiones y expectativas de las agencias de práctica, colocan a los programas y a los practicantes ante decisiones donde, en ocasiones, las prácticas responden de manera prioritaria a lógicas diferentes a la académica y de extensión (empleo, reemplazo de profesionales con practicantes que rebajan costos).

El ejercicio de las prácticas académicas pone de presente tensiones entre las intencionalidades de formación y las demandas inmediatas de un contexto socioeconómico cruzado por urgencias y cambios permanentes. Esto implica, para la universidad, una constante “veeduría” que permita atender las demandas del medio sin desvirtuar la naturaleza formativa de las prácticas académicas.

A esta situación se suma el doble carácter del practicante: un estudiante en formación que es a la vez un “profesional” que debe cumplir funciones como tal. Se mueve al mismo tiempo en el espacio académico universitario y en el mundo del trabajo. En el espacio académico, responde a un asesor que lo orienta y evalúa de acuerdo con los parámetros de la academia y en el campo de práctica a un asesor institucional que le demanda según las lógicas y ritmos del mundo laboral.

¿Cómo atender a las demandas del medio sin descuidar la naturaleza formativa, y por tanto crítica, de las prácticas? ¿Cómo lograr cualificar la relación docencia, investigación y extensión mediante el desarrollo de las prácticas? Son preguntas que orientan la formulación de política frente a las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia.

Entre las *tensiones internas* están las siguientes:

Falta definir políticas claras que orienten la acción y la negociación

A la Universidad le falta fortalecer su capacidad de presentarse con sus mejores aportes en las agencias de prácticas para demostrar a cabalidad que su influencia en la interacción institucional se desarrolla en las mejores condiciones y de esa forma posibilitar el avance en la formación de los nuevos profesionales con los campos de práctica que requieren. No solo se trata de tener un buen producto, éste deberá promocionarse en todo su alcance, pues de lo contrario, no se logrará la visibilidad de los beneficios que trae la presencia universitaria con la creatividad y el empuje de los jóvenes cuando están en su periodo de estudios.

Faltan los recursos que correspondan con las necesidades que acompañan las crecientes exigencias en los campos de práctica

En los últimos años, con las nuevas reglamentaciones y los desarrollos de las agencias de prácticas, se han incrementado los requerimientos en la evaluación y la cualificación de la relación de distintos actores en las prácticas. Una de estas exigencias es la disponibilidad oportuna de datos que exigen sistemas de información ágiles y modernos; además, éstos posibilitan sustentar las decisiones y la organización de las pasantías de los estudiantes de acuerdo con condiciones claras que demuestren concordancia con los objetivos.

La *conformación de redes* interdisciplinarias, interinstitucionales e intersectoriales son oportunidades para que las tensiones externas e internas se transformen en avances para las prácticas académicas cuando son el resultado de aprendizajes institucionales o colectivos basados en el trabajo en

equipo, donde la Universidad actúa como ente generador de nuevas perspectivas.

Las redes generan vínculos entre las personas y los saberes para la obtención de logros colectivos; se convierten en opciones de interacción solidarias diferentes a las alternativas individualistas que tanto abundan en nuestro entorno promovidas para la competencia en el medio.

Globalización, mundialización y agenda educativa en Colombia

Globalización, mundialización y agenda educativa en Colombia

*Marco Antonio Vélez Vélez**

1. Globalización y mundialización

El tema de los procesos de globalización y el concepto mismo de globalización se han transformado en un *Leitmotiv* de la discusión contemporánea. Los científicos sociales no dejan de caracterizar la novedad del tiempo actual, más que recurriendo a este término comodín. Pero, la aceptación del mismo, no es unánime entre estos científicos. Están desde aquellos que lo aprueban sin más, Beck (1998), Boaventura De Sousa (2003), Giddens (1993), hasta aquellos otros que lo ponen en cuestión como referente de caracterización de la novedad de los procesos económicos, políticos y sociales de la contemporaneidad Touraine (2000), Wallerstein (1996), Aguirre (2003). Lo que, sin embargo, no deja de ser un hecho incontestable es la acentuada mundialización de la economía-mundo y del sistema-mundo. Mundialización que se daba como *factum* por Marx, en el siglo XIX, cuando reconocía la exigencia de extensión cuantitativa de la economía capitalista como resultado de las exigencias de valorización del capital.

* *Profesor Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.*

La mundialización del sistema-mundo tiene una dimensión epidérmica y fácilmente reconocible: es la que se expresa por la vía de la revolución generada por las tecnologías de la información; o, lo que se ha dado en llamar, sociedad de la información, que actúa en tiempo real y sucumbe a una imagen del tiempo como eterno presente informático. Esto se constata todos los días por la difusión y extensión masiva de las redes informáticas. Pero esto es sólo la superficie del gran proceso de intensificación de la expansión del capital. Proceso cada vez más cualitativo y definido por las urgencias renovadas de valorización en una sociedad en permanente revolución tecnológica. Esta intensificación del capital es el producto de su tendencia a contrarrestar la caída de las tasas de valorización, producto de la misma revolución tecnológica que lo hace avanzar. Como sabemos, desde Marx, el capitalismo sólo se mueve en el seno de las propias contradicciones por él creadas.

Pensadores marxistas, hoy ya olvidados, en medio de la oleada de ocultamiento y decreto de defunción para una forma de pensar, cuyos rendimientos aún están por mostrarse, anunciaron esta necesidad, primero, de expansión cuantitativa del capital y segundo, de intensificación cualitativa de su colonización de nuevas posibilidades. Fue, precisamente, Rosa Luxemburgo, la aguerrida intelectual marxista, quien en su momento anunció la exigencia por parte de la economía capitalista de mercado de colonizar nuevas tierras, para producir una ganancia extraordinaria y compensar la caída de la tasa de ganancia en los países metropolitanos. Lógica implacable, pero al fin, lógica del capital. Como no debemos dejar de recordar, el único que produce plusvalía es el sujeto humano y en las tierras colonizadas éste produce a unos costos de mano de obra muy baratos.

Esta lógica se ha mantenido en el sistema-mundo por la vía del desequilibrio y asimetría entre países centrales, paí-

ses semiperiféricos y países periféricos. Es sobre la base de este desequilibrio que las economías metropolitanas pueden reducir el efecto adelgazador de sus ganancias de acuerdo con los ciclos de las nuevas tecnologías. Como sabemos, la única posibilidad para reducir en los países metropolitanos la disminución de las ganancias, a través de la tecnología, sería la de garantizar aumentos automáticos de la productividad de su fuerza de trabajo, lo cual no siempre es el caso, dado el potencial organizativo y las conquistas históricas de sus movimientos obreros. Todo ello, a su vez consecuencia necesaria de la acción acumulada, y no totalmente revertida del Estado welfarista, en su acción reguladora de la interacción capital-trabajo. Y todavía, a pesar de los intentos de la empresa neoliberal de revertir y echar atrás dichas conquistas (derechos) que son patrimonio de los trabajadores. Como diría el jurista americano Ronald Dworkin “los derechos son triunfos” y mucho más los derechos de los trabajadores.

Pero, siguiendo la misma lógica, los países centrales tienen el recurso de colonizar áreas no demasiado penetradas por el capital, la economía de mercado y la saturación tecnológica. Es allí, en dicho contexto, donde los países periféricos y semiperiféricos cumplen un papel contrabalanceador de la reducción de las utilidades. En estos países, los centros del poder económico mundial, encuentran mano de obra barata y poco protegida en términos jurídicos debido a que es un movimiento obrero debilitado por los embates del proyecto neoliberal. Estos son los espacios que deben aprovechar, los mencionados centros de poder, para maximizar ganancias en la lucha por la hegemonía en el seno de la competencia intercapitalista mundial. No hay otra manera de explicar la tendencia de muchas multinacionales a desplazar sus centros de producción a zonas donde los costos de mano de obra son inferiores a las que rigen en sus naciones de origen. O no podría explicarse el efecto multiplicador de los regímenes tipo maquila y la proliferación de zonas francas.

El capital, siguiendo su vieja y ya conocida lógica —en la que poco hay de innovador—, busca sus mejores alternativas de valorización y de ganancia, y en la actualidad tiene el mercado mundial a su disposición.

El desarrollo desigual de las economías en el seno del sistema-mundo permite los mencionados desbalances y las jugadas de compensación de la caída de las utilidades. La economía-mundo no ha sido ni mucho menos equitativa y justa para las naciones que allí coexisten. Y la lógica capitalista, históricamente, poco se ha preocupado de lograr condiciones de equidad en la relación entre las naciones. Este mismo sistema-mundo se organiza según el esquema temporal complejo de la “simultaneidad de lo no-simultáneo” (Carlos Rincón),¹ lo que hace que una misma nación atraviese, en su devenir mundial, por diversas fases que coexisten en un mismo espacio nacional. Una misma nación de la semiperiferia puede combinar formas de producción premodernas, al lado de zonas y espacios de modernidad, y formar parte del tren actual de la llamada globalización. Estos destiempos son los que producen un efecto muy especial en términos de su lógica económica y son los que propician su vinculación subalterna con los centros de poder hegemónico.

La lucha intercapitalista es una realidad desembozada en el contexto de la nueva oleada de mundialización económica. Y ya no es sólo una lucha entre naciones, cuando sabemos que las 500 multinacionales más grandes, controlan el 70% del mercado mundial y cuando el presupuesto de algunas de ellas supera las cifras del PIB de las naciones subalternas en el seno de esa misma competencia. La lucha arrecia, pero es, también, una lucha entre bloques económicos acaudillados por una potencia hegemónica. El capital ya no soporta más

1. Filósofo colombiano residente en Alemania, quien utiliza este concepto para referirse a la realidad de los destiempos latinoamericanos.

las barreras nacionales, cada vez más se *desnacionaliza* y ésta es una de sus tendencias más acentuadas en el mundo de hoy. Muchos sociólogos así lo reconocen en la actualidad (Beck, 2004). Aunque para otros se da una peculiar dinámica entre globalización económica y localización de lo político: “Para resumir: la globalización en su forma actual exige que la soberanía estatal ortodoxa se vea gravemente restringida. Por el contrario, el vaciamiento de las prerrogativas ortodoxas de las soberanías estatales es, para los actores del capital global, la codiciada garantía infalible de su indiscutida dominación global”(Bauman, 2004: 106-107).

2. Mundialización y tratados de Libre Comercio

El desarrollo del proceso y la nueva oleada de mundialización crean un nuevo escenario. Éste no es otro que el del relanzamiento de la economía capitalista de mercado por la vía de la ampliación de las áreas de libre comercio y la formación de nuevos espacios sin barreras y desregulados para la acción del capital mundial. La concreción de dicho modelo económico se da por la vía de los tratados de Libre Comercio. Éstos son el instrumento privilegiado de la ampliación de los mercados y del campo de acción del capital. Transitando por su senda el capitalismo adquiere nuevas dimensiones y aspira a la reconfiguración del sistema-mundo.

Esta reconfiguración tiene como protagonista central al mercado en forma ampliada y, como figura emergente, una expresión de posnacionalidad, el denominado Estado-Región (Rocha, 2003). Pero, la dialéctica es mucho más compleja y refleja la interacción de varios niveles: la mundialización, la regionalización, las tendencias posnacionales y las tendencias subnacionales. La mundialización no es, según este juego de niveles, un proceso uniforme y solamente homogeneizador, ella supone desigualdades de desarrollo y configuraciones intermedias, en este caso hacemos alusión a las formas

regionales de libre comercio en tanto acuerdos de liberalización entre estados cercanos geográficamente, el NAFTA, la UNIÓN EUROPEA, EL MERCOSUR, la CAN, la ASEAN, el CARICOM, el CAFTA, el GRUPO DE LOS TRES, son todas expresiones de una dinámica intermedia que acompaña a la mundialización y es la de los acuerdos regionales y subregionales.

Las subregiones pueden pretender ser copadas por formas más amplias de proyectos de liberalización económica, el ejemplo palmario es el ALCA, cuya pretensión es abarcar un mercado de una dimensión de 800 millones de personas. Pero un acuerdo de esta magnitud bajo la hegemonía de los Estados Unidos parecen no aceptarlo las potencias subregionales de América del Sur, en especial Brasil, en cuyo interés está el ser potencia mediadora en los acuerdos futuros del ALCA. De hecho fue Brasil el país que logró abortar la concreción del ALCA para el año 2005, dada su resistencia a poner en el tapete elementos clave en el interés norteamericano. De allí, podemos deducir cómo los intentos de ejercer hegemonías y subhegemonías por parte de naciones que son potencias, atraviesan la nueva dinámica de los acuerdos de Libre Comercio. El desarrollo desigual de las naciones genera espacios privilegiados y espacios de satelización en las relaciones internacionales. La lógica económica pone, en la actualidad del sistema-mundo, a girar a unas naciones alrededor de otras como si se tratara de un sistema planetario.

La ofensiva del Libre Comercio tuvo como propulsor directo al llamado, en la década de los noventa, consenso de Washington. Desde allí, se definió el nuevo destino de la economía-mundo, bajo los parámetros de la liberalización económica y aduanera, de la reducción del tamaño y función reguladora del Estado, las políticas de ajuste estructural de las economías bajo la férula del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional —FMI—, la reducción de los déficit fiscales por la vía de la reducción del gasto social y, en gene-

ral, todo el conjunto de políticas que hoy conocemos como la embestida del proyecto neoliberal, en cuanto empresa político-económica de relanzamiento del capital en el orbe.

En principio la acogida que tuvo dicha política, en especial, en los países de América Latina, fue eufórica. Los neoliberales se lanzaron tras las privatizaciones y la desregulación estatal como tras la nueva panacea de recuperación del dinamismo de la economía-mundo. Sin embargo, la embriaguez del mercado fue corta. Muy rápidamente, la receta empezó a mostrar sus lados débiles, el efecto tequila, el efecto rial, la crisis Argentina, mostraron el otro rostro, el menos amable, el que tenía el sinsabor del empobrecimiento y la destrucción de amplias ramas de la economía, en los países de la periferia. Los capitales especulativos mostraban, además, que la nueva realidad del capital era la de su expectativa de valorización fugaz y sin muchos riesgos. Verdaderos usufructuarios de rentas extraordinarias, obtenidas a bajo costo, hacían de la clase financiera internacional, un verdadero cenáculo de plutócratas ávidos de una ganancia rápida y fácil. Con una despreocupación por la suerte de las grandes mayorías, rayana en lo cínico.

El consenso de Washington determinó la agenda de los países del hemisferio y los gobernantes de turno entraron en la euforia privatizadora y en la aplicación a ultranza de la política neoliberal. La más evidente, como acción dentro de dicha agenda, fue la tendencia a disminuir la presencia del estado como instancia de regulación social y económica. La consigna básica fue la de disminuir el tamaño del Estado y de su burocracia vistos como la fuente de la ineficiencia y del desborde del gasto público y, por tanto, de la crisis de las finazas de las naciones. La década perdida de los ochentas había dejado la enseñanza acerca del riesgo de insolvencia de los países si la deuda externa crecía mucho. Las privatizaciones afectaron sectores neurálgicos de la economía por

sus efectos sobre la calidad de vida de las clases subalternas: petróleo, telecomunicaciones, servicios públicos, entre otras, el desmontaje del estado se hacía, también a nombre de poner en cuestión el supuesto paternalismo y asistencialismo de las políticas públicas welfaristas.

De otro lado, las instituciones de Bretton Woods, tales como el Banco Mundial y el FMI asumieron su rol de control permanente y de monitoreo sobre la economía y las políticas públicas de los países periféricos, y con la promoción de políticas de Ajuste Estructural definieron el curso de los planes de desarrollo y las acciones gubernamentales de regulación del presupuesto, de la deuda pública, y el déficit de los gobiernos centrales. Cada economía se vio sometida ahora, en las naciones periféricas a una acción de calificación de sus riesgos potenciales y, por tanto, a ser indicada de viable o no, según los parámetros de las agencias Internacionales de Riesgo. El efecto concreto de la acción calificadora fue: la presencia o desestímulo —según el nivel de riesgo— de la inversión de los grandes capitales golondrina aspirantes a una rápida, jugosa y poco incierta valorización.

Sin embargo, allí no pararon las iniciativas de la liberalización de los mercados. Hacia el año 1994 en la ciudad de Miami se realizó la primera Cumbre de las Américas, en la cual se lanza la iniciativa, por parte de los Estados Unidos, de una zona de libre comercio que abarcaría todo el hemisferio y a su vez integraría en los circuitos mercantiles a una población de 800 millones de personas. 34 naciones formarían parte de este acuerdo comercial, que de concretarse sería una de las zonas de libre mercado más grande del mundo. Sucesivas reuniones ambientaron la propuesta, en diversas ciudades latinoamericanas. En principio, los Estados Unidos aspiraban a ejercer el papel hegemónico en tanto gran potencia económica y militar y dado su liderazgo mundial en el nuevo contexto de unipolarismo, luego de terminada la guerra fría.

Pero dicha pretensión no era del agrado de otras potencias del hemisferio; en especial, Brasil, militaba contra una opción de hegemonía fuerte de los americanos. La importancia y peso de su economía y su papel geoestratégico en el ámbito sudamericano avalaban su alternativa de resistencia.

La alternativa brasileña de un ALCA desteñido y en el cual se negociaran progresivamente, las compras estatales y el asunto de las patentes, aparte de otros temas de más lenta liberalización, llevaron a los Estados Unidos a dejar por fuera de su agenda un ALCA para 2005 y a privilegiar los acuerdos bilaterales de libre comercio, es decir, buscó propiciar tratados de Libre Comercio, con aquellos países que como Chile, decidieran empezar a desarrollar una propuesta rápida y sin muchas cortapisas de liberalización de los mercados. Según la versión de los negociadores de Brasil era mejor optar por un ALCA *light* que no de entrada rendirse a las exigencias de los negociadores gringos, cuya celeridad mostraba la expectativa de rápidas jugadas en la competencia intercapitalista.

Brasil tiene como propósito convertirse en potencia hegemónica subregional para, comandando un acuerdo de libre comercio ampliado, más allá de los límites del MERCOSUR, crear mejores condiciones de negociación con los norteamericanos. Hasta ahora lo han logrado al desactivar la expectativa de un ALCA en el inmediato futuro. Algunos países, como en el caso de Venezuela, que ha dado un viraje hacia el MERCOSUR sacrificando las potencialidades de la CAN, lo secundan en dicho cometido. Tanto Brasil como Venezuela hacen de su definición ideológica un elemento a poner en juego en las alternativas de los acuerdos y los ritmos de los mismos. Su alineamiento con un discurso de izquierda, los lleva a poner en cuestión las iniciativas demasiado imperiales de los Estados Unidos. Pero otros países, encabezados por Colombia, parecen interesados en entrar rápido en la órbita gringa no importándoles, al parecer, a qué precio.

3. Los países andinos en el contexto de los TLC

Los países andinos, caso Colombia, Bolivia, Perú y en parte Ecuador, han optado por la versión del pacto bilateral con los Estados Unidos vía el Tratado de Libre Comercio —TLC—. Colombia, en particular, se constituyó en el eje andino de dicha negociación, hoy día, culminada en sus partes sustanciales, luego de rondas intensivas que dilataban, al tenor de las alternativas políticas locales, los ritmos del cierre de las mismas. En el caso colombiano, los avatares de la política electoral estuvieron en el trasfondo de la tortuosa firma del TLC con los Estados Unidos.

Los temas del agro, de la salud, de las cuotas de exportación de ciertos sectores, de las medidas sanitarias y fitosanitarias exigidas por el país del Norte, dificultaron al máximo el cierre de las negociaciones. Aproximadamente, doce rondas de negociación en distintas ciudades del continente y unos equipos de trabajo conformados por las élites gubernamental y económica, adelantaron el tortuoso proceso. Fue Perú quien, entre los países andinos, dio el primer paso hacia un cierre de las rondas. Y Colombia lo secundó en el año 2006, buscando hacer más fuertes, aparentemente, ciertas opciones negociadoras en el agro, en el campo de los medicamentos, y en las medidas sanitarias y fitosanitarias. Por el contrario, Ecuador se halla confrontado a un levantamiento de su población, contra lo que consideran negociación inconsulta de sus intereses y oportunidades, en un TLC, que perciben como inequitativo e inconveniente. La Confederación de Organizaciones Indígenas —CONAIE—, está al frente de la movilización política contra el TLC.

En Colombia, la discusión fue álgida y atravesada como se dijo por el debate electoral. El presidente mismo puso en juego su figura y autoridad realizando un viaje a Washington para el cierre de las rondas. Su presencia, fue quizá más simbólica que aportante a un proceso donde los negociadores

norteamericanos ya tenían sus bazas jugadas en los temas que encendían las alarmas. Las difíciles negociaciones sobre el tema agropecuario, en especial, sobre el tema de las cuotas de ciertos productos y los subsidios americanos a muchos de los mismos a tranzar, generaron no poco revuelo entre los negociadores colombianos.

En la actualidad, al bilateralismo de los países andinos se contraponen el bloque de MERCOSUR, donde los países potencias subregionales buscan fortalecer una posición negociadora. Venezuela, miembro de la CAN, ha declarado la defunción de esta por la opción del bilateralismo de sus vecinos. Según Chávez —actual presidente de dicho país—, Colombia, Ecuador y Perú habrían desdeñado una posición subregional fuerte en aras de un pacto bilateral, que para el caso colombiano tenía sobre sí, la finalización de las preferencias arancelarias del APTDEA. Y sobre dicha finiquitación de opciones preferenciales, montó Colombia su proyecto negociador. Aun a riesgo de debilitar sus posibilidades de comercio con los miembros de la CAN, como ya se lo reclamó el presidente de Bolivia, Evo Morales, al presidente de Colombia, Álvaro Uribe, al mostrar cómo el acuerdo agrícola con los Estados Unidos, dejaba damnificado el comercio bilateral de soya con aquella nación hermana.

4. Mundialización, globalización, educación y sus efectos en Colombia

Un *Leitmotiv* que ha acompañado a los ya enunciados procesos de mundialización y a la definición de zonas de libre mercado, las uniones aduaneras y los tratados de libre comercio es el tema de la llamada sociedad del conocimiento; según esta versión de las transformaciones actuales, estaríamos pasando a una fase donde más que el capital es el conocimiento el valor agregado fundamental y el motor del desarrollo de las naciones y los bloques de unidad comercial.

Decir conocimiento es enunciar inmediatamente el papel de los efectos prácticos de éste en términos de tecnologías y, muy especialmente, las tecnologías de la nueva revolución industrial: las de la información.

Esto coloca en el primer lugar, de la agenda de las naciones, el asunto de la educación en sus distintos niveles. Ya que es desde el aparato educativo desde donde, se supone, emerge una capacidad de producción de nuevo conocimiento. Aunque, dicho axioma hoy es puesto en cuestión por la inversión privada en investigación y desarrollo y por el surgimiento de los llamados “tanques de pensamiento” (*think tanks*), como espacios de producción de nuevo saber más allá de los espacios formales de la escuela. Sin embargo, las exigencias de avance en los saberes y las ciencias sigue siendo una opción fundamental del sistema educativo, sobre todo en sus niveles superiores.

La educación durante el siglo xx fue pensada como agente de desarrollo y de progreso, los temas de la relación educación y economía fueron objeto de múltiples reflexiones y acciones de los gobiernos y los estados. En etapas decisivas de la competencia internacional, la educación y sus transformaciones determinaron virajes en los sistemas educativos de muchas naciones tanto avanzadas, como en las llamadas atrasadas o subdesarrolladas. Es conocida la acción de transformación de la educación norteamericana como efecto del lanzamiento del Sputnik al espacio, por la ex Unión Soviética, y la más reciente transformación de la misma, en la década de los ochenta, del pasado siglo, a instancias de la competencia japonesa.

Este vector educación-desarrollo fue, igualmente, significativo para las naciones en vías de desarrollo, como ya lo dijimos. Y para citar un caso próximo, el de la realidad colombiana es conocido como la propuesta de la Lauchlin Currie, de las cuatro estrategias para el desarrollo, que consideraba

esencial una transformación del aparato educativo al tenor de la transformación de la economía. Así lo instrumentaron diversos gobiernos del Frente Nacional y gobiernos posfrentenacionalistas. En la década de los sesenta y setenta el Informe Atcon, determinó a la universidad colombiana a pasar de un modelo francés a un modelo más propiamente norteamericano, fundado en la departamentalización y la segmentación de las disciplinas.

En la década de los ochenta, el movimiento pedagógico luchó, en Colombia, contra el énfasis instrumentalizante de las tecnologías educativas, que reducía el papel del maestro a ser el administrador eficaz y eficiente de un currículo cuyos objetivos y finalidades estaban de antemano fijados por las burocracias gubernamentales. Se expropiaba así al maestro de la posibilidad de ser un agente activo en la educación y se colocaba en su dimensión de convidado de piedra de los diseños instruccionales. La lucha del movimiento pedagógico logró, entonces, dignificar la posición del maestro en la educación y generó, a su vez, una amplia y fructífera reflexión pedagógica con efectos aún hoy en la formación del maestro.

La misión de Ciencia, Educación y Desarrollo convocada por César Gaviria produjo el documento de los llamados sabios, cuyo título, “Colombia: al filo de la oportunidad” (Aldana y Valdez et al., 1996), permitió concitar una importante reflexión sobre los retos de la educación a todos los niveles en Colombia, pero en especial, en su tercer nivel (universidad), para colocarse o, siquiera fuera, acercarse a los grados de desarrollo educativo vigentes en países de mayor avance en América Latina. Hubo énfasis muy fuerte en la necesidad de formación de un cuerpo de doctores que lograra dinamizar la investigación y los avances de punta en el conocimiento.

La misión de los sabios, dejó cifras y retos, por ejemplo, planteó que si Colombia quería incrementar sus niveles de

investigación, la cantidad requerida de doctores según la cifra poblacional, debería ser de 36.000, para una población en esos momentos de 36 millones de habitantes. El número, para el año del estudio, no rebasaba los 5 mil doctores, generando un déficit muy significativo en la formación y desarrollos de investigación. El número sugerido se buscaba colmarlo en los próximos 10 años —empezando, se supone desde el año 1994— cifra cuya realización en términos de formación doctoral no fue lograda.

Sin embargo, en el campo de la educación superior la década de los noventa, sobre todo en las universidades públicas, fue la época de las transformaciones curriculares y los procesos de autoevaluación y acreditación. Sobre todo con estos dos últimos procesos se buscaba un mayor control del estado sobre las exigencias de formación y los imperativos de la calidad educativa. Pues fue este tema, el de la calidad, el que concentró las expectativas de la formación de tercer nivel. Mientras en la educación primaria, secundaria y media, el énfasis mayor se dio en el tema de la cobertura y en el uso eficiente de los recursos.

Pero la mencionada década fue, también, la de la acen- tuación de los procesos de privatización de la educación a todos los niveles y como reflejo de la desregulación y acción de retirada del Estado de los dominios del compromiso con lo público. Así es como en términos de cifras, para el tercer nivel educativo, hoy las universidades privadas representan casi el 70% de la oferta educativa y las públicas sólo cubren el 30% de dicha oferta. E, igualmente, en el campo de la educación primaria y secundaria, empezó a hacer carrera, en aras de la cobertura, la entrega de colegios en concesión para ser administrados por los particulares. Y los esfuerzos de descentralización educativa solo favorecieron la desfinanciación de la educación pública.

La mal llamada revolución educativa de Álvaro Uribe ha focalizado la acción del Estado en los temas de la cobertura y la eficiencia en el uso de los recursos para la educación. La cobertura no ha hecho más que profundizar la racionalización del presupuesto para educación, algo ya iniciado con profusión en el gobierno Pastrana; ampliar cobertura no ha significado ampliar la infraestructura de escuelas y colegios; el logro de la eficiencia no es más que la receta neoliberal de hacer más con lo mismo, sin asumir grandes transformaciones en la concepción de lo educativo y sin tener una claridad sobre los verdaderos fines de la educación.

Una acción más reciente, del gobierno Uribe, fue la de reabrir una convocatoria masiva para cubrir plazas docentes; convocatoria que los diversos gobiernos habían eludido en aras de la congelación del estatuto docente y la congelación de la planta profesoral. Sin embargo, la convocatoria fue hecha en tales términos que en ella indiscriminadamente pudieron participar docentes en ejercicio, normalistas y profesionales de diversas áreas del saber. La protesta del gremio profesoral hizo hincapié en el desconocimiento de una formación específica, pedagógica y didáctica para el momento de asumir la condición de maestro.

Pero, era evidente que el gobierno pretendía, por un lado, tratar de resolver en parte, un problema estructural de desempleo profesional por la vía de su vinculación al aparato educativo y, por el otro, devaluar la formación en un saber específico realizada por los docentes, ya sea en las facultades de educación, ya sea en las normales del país. Hecho el examen y ante resultados deficitarios, el Gobierno a través del ICFES, sólo hizo un balance en términos de carencias en la formación de los maestros —es evidente que también esto es válido para los profesionales— y no asumió las exigencias que, en términos de formación, de allí se derivan.

5. Sobre formación y competencias en el campo educativo colombiano

Dice en uno de sus textos que recoge artículos de muy diversas épocas, el filósofo alemán, Hans-Georg Gadamer, sobre la formación, lo siguiente:

La formación no es, por lo tanto, intercambiable con el aprendizaje de destrezas. Éstas son cosas necesarias y nuestra educación debería desarrollar las capacidades de nuestros sentidos de manera más razonable y más perdurable que la forma en que se lleva a cabo en el sistema escolar controlado por los intereses políticos y económicos de la sociedad industrial. Pero que el desarrollo de tales destrezas suponga la formación de alguien, para que sea un hombre ilustrado de cultivados sentidos, solicita algo más todavía: una distancia al propio poder hacer, distancia a las propias prevenciones y a la conciencia del propio poder. Pues solo aquel que es un hombre formado y de sentidos cultivados puede ver con la ayuda de la sensibilidad su esencia entera, estar atento, observar y dirigirse a otros (Gadamer, 1993: 129).

Este concepto de formación que tiene una amplia trayectoria de uso desde la ilustración y que fue afinado por pensadores como Hegel, Herder, el Barón de Humboldt, Goethe, es hoy cada vez más relevante para pensar el tema de la educación. Pues, educar es en esencia formar y no simplemente generar habilidades y destrezas, por importantes que éstas puedan ser para el desempeño laboral del sujeto educado. Pero en la formación, como lo enuncia, Gadamer, tenemos la referencia a la integralidad del sujeto educable y la posibilidad de propiciar allí un espacio para la constitución de una nueva subjetividad.

Formar no es hacer, ni fabricar, no es adquirir una serie de competencias cuya gama puede variar y que van —como se

formula en Colombia— desde lo cognitivo hasta lo ciudadano. Las competencias en cuanto nuevo discurso sobre los dispositivos de la educación vienen a reemplazar, en las urgencias del hoy y de la vinculación al mercado laboral, los temas de fondo de la denominada, por la Ley 115 de Educación, formación integral. ¿Cómo se paso de la integralidad en la formación al discurso de las competencias? Nuestros funcionarios no nos lo pueden explicar. Se pasa de un discurso a otro sin balances, sólo por los imperativos de performatividad o de eficacia.

Si hoy, por ejemplo, hablamos de competencias ciudadanas y pensamos que allí hay algo nuevo, debemos saber que toda formación, verdaderamente para la democracia y la ciudadanía, debe ser una formación en hábitos y virtudes democráticas (Vélez et al., 2001) y que suponga una transformación de la subjetividad del niño, desde la práctica de la democracia y de la ciudadanía, en el ámbito de la escuela. Las competencias, por ejemplo, las ciudadanas, no se generan porque el educando sepa resolver bien o mal ciertos dilemas morales, por lo general, pensados artificialmente para otros espacios de formación ética y moral. Las fases de evolución moral del niño deben tener en cuenta los contextos geográficos y las improntas nacionales y sociales y no ser un simple calco de lo pensado para otras latitudes.

En Colombia debemos formar para la ciudadanía, propiciar una escuela más democrática en sus prácticas y no una escuela que simula la democracia y la formación ciudadana. Sólo si el aparato escolar deviene realmente participativo y horizontal, en el ejercicio de los actores de la comunidad educativa, podremos pensar en crear las condiciones para que los hábitos y virtudes ciudadanas transformen las prácticas de los sujetos en el ámbito educativo. Se trata de crear más espacios para actuaciones ciudadanas que sean el reflejo de las virtudes básicas que hoy requerimos: la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad. El discurso sobre los valores

no basta, pues corre fácilmente el riesgo de desgastarse en el arsenal de la retórica y de la escasez de ejercicios prácticos. Más que valores, hábitos o virtudes ciudadanas.

Esta discusión sobre formación y competencias no debe llevarnos a dejar de lado o minimizar los diversos esfuerzos que, en muchas escuelas colombianas, en zonas de conflicto, realizan los maestros para afianzar una cultura de la paz y de la convivencia. Todo lo contrario. Estos avances significativos, en el campo de la formación ciudadana, deben ser potenciados y replicados en otras latitudes. Deben además ser difundidos e incentivados los educandos y maestros que los llevan a cabo. De ellos hay mucho que aprender y su dedicación a la construcción de una cultura ciudadana es necesario valorarla.

Referencias bibliográficas

Aguirre Rojas, Carlos, 2003, *Inmmanuel Wallerstein: la crítica del sistema-mundo capitalista*, México, Ediciones Era, pp 72-76.

Aldana Valdés, Eduardo y otros, 1996, *Colombia : al filo de la oportunidad*. Bogotá, Colciencias, Tercer Mundo Editores

Bauman, Zygmunt, 2004, *La sociedad sitiada*, México, Fondo de Cultura Económica.

Barlow, Maude, 2002, *El ALCA el mercado libre más grande del mundo*, Bogotá, FICA.

Beck, Ulrich, 1998, *¿Qué es la globalización?*, Barcelona, Paidós.

_____, *Poder y contrapoder global*, 2004, Barcelona, Paidós.

De Sousa Santos, Boaventura, 2003, *La caída del ángelus novu*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Gadamer, Hans-Georg, 1993, *Elogio de la teoría*, Barcelona, Península.

Garretón, Manuel Antonio, 1999, *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Giddens, Anthony, 1993, *Las consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Editorial.

Rocha Valencia, Alberto, s.f, *Configuración política de un nuevo mundo*, México, Universidad de Guadalajara.

Touraine, Alain, 2000, *Critica de la modernidad*, México, F.C.E.

___, 1999, *¿Cómo salir del liberalismo?*, Barcelona, Piados

Vélez, Marco Antonio y otros (2003). *La formación del maestro como sujeto de saber pedagógico*. Copacabana: ENSMA, 2003.

___,2001, *Liderazgo y democracia escolar*, Copacabana, ENSMA.

Wallerstein, Immanuel, 1996, *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.
